



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ACATLÁN**

**“EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN  
LIBERADORA DE PAULO FREIRE, una  
manera de entender la realidad educativa de los  
indígenas.”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**HERNÁNDEZ BOCANEGRA OMAR DAVID  
NUMERO DE CUENTA 093380753**

**ASESOR: LIC. MARÍA DE JESÚS SALAZAR MURO.**

**JUNIO 2007**



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.

## *Dedicatorias y agradecimientos*

### *A mis padres, Maricela y Juan Adrian.*

*Por todo su amor y enseñanzas, por su confianza, por la paciencia y los valores, por mostrarme el camino de la felicidad, por señalarme el camino de la vida justa y honesta, por tanto apoyo y por creer en mí, por sus sonrisas, abrazos y besos, por las palabras. En fin, los amo, gracias, esto es por y para ustedes.*

### *A mi hermano Daniel, "el matas"*

*Por tu compañía de juegos y sonrisas, por tu carácter, por las palabras, que aunque pocas son muy valiosas, por tu arte, por ser mi hermano, porque te admiro y te quiero mucho, por tu esfuerzo y tu ortografía. Gracias carnal.*

### *A Dker, "niño luz"*

*En principio, gracias por venir mi amor, por tu sonrisa que aleja tempestades, por tu voz, por las canciones y tantas cosas que me has enseñado, por mostrarme lo que un abrazo significa, por tu compañía, (aun en la ausencia estas conmigo), por ser mi mono hermoso, mi niño maíz, mi amor pequeño. Esto es par tii, por toda la fuerza que proyectas. Te amo reimito.*

### *A mis abuelos Lupe y Beto.*

*Por tanto amor, por el juego, por tanto apoyo, gracias, por todo lo que me han dado y enseñado, por mostrarme un amor incondicional, te quiero mucho abuela y donde quiera que estés abuelo, esto tambien es tuyo.*

### *A Parla "joni boni"*

*Gracias por tanto apoyo, sin ti no habría podido hacer esto, por tus palabras, por el amor sincero y desinteresado, por tantos momentos, por ser el angel que aleja malas vibras, por tus consejos, por tu sonrisa de luz y tu mirada de paz. Porque me enseñaste tanto, por los días, las tardes y noches, por aligerarme tantas cargas. Gracias por venir y caminar a mi lado niña de mis ojos. Te quiero mucho.*

### *A Maru, mi abuela.*

*Por que te quiero, por las molestias, por tu paz y tranquilidad, por las noches de paz que pase cuando niño cerca de ti. Gracias Maru.*

### *A mis padrinos Salomón y Guillermina*

*Por su apoyo, interés, por sus palabras, por velar por todos, por estar cuando se necesita y cuando no. Gracias hoy y siempre.*

*A mis carnales Hugo, Mauricio y Ricardo.*

*Gracias por su amistad, por estar siempre que se necesita y alejarse cuando es preciso, por tantas aventuras, por hacer la vida más llevadera, por el intercambio de ideas, esto también es un logro de ustedes, salud. Los quiero mucho.*

*A la gaviota*

*Por ser un gran equipo de trabajo, por tu compañía y por lo que aprendimos juntos, por todo lo que me apoyaste durante la carrera; esto también es un triunfo tuyo.*

*A los profesores, a los lectores de mi tesis y a todos aquellos que de una u otra manera han contribuido en mi formación*

*Gracias por dedicarme un poco de su atención y su tiempo, en especial a la profesora María de Jesús Salazar Muro, gracias maestra, por su paciencia y apoyo, por sus palabras y su voz.*

*A la UNHACM*

*Por todo lo que me ha dado, por que tengo la dicha de pertenecer a tan grande institución, por dotarme de la capacidad de actuar bajo un pensamiento crítico.*

*Y a todos los que en este momento se escapan de mi mente, a todos aquellos angeles que me han enseñado lo que es el amor, el respeto, la equidad, la justicia, la verdad, el cariño, la amistad, la libertad, la ternura, la confianza, la esperanza, la fraternidad, a disfrutar de la vida de manera sencilla, gracias a todos los seres de luz que en algún momento se atravesaron en mi camino.*

*Omarcito*

*junio 2007*

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES</b>	12
1.1 CONCEPTOS DE TRABAJO	13
1.2 INDÍGENA	15
1.2.1 El ser Indígena	15
1.2.2 Identidad Indígena	15
1.3 RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA	16
1.4 DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA	25
1.4.1 Primeras concepciones educativas	25
1.4.2 La cosmovisión como fundamento general de la educación para pueblos indígenas	26
<b>CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN</b>	28
2.1 ANTECEDENTES	29
2.2 ORGANIZACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS	31
2.3 RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS	33
2.3.1 Necesidad de derechos lingüísticos de los indígenas	35
2.4 UN CASO PARTICULAR	37
2.4.1 Los zapatistas	37
2.5 LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL	40
2.6 EDUCACIÓN INDÍGENA	42
2.6.1 Tradiciones culturales en la educación indígena	42
2.6.2 Multiculturalismo y multilingüismo	43
2.6.3 Pluriculturalismo y plurilingüismo	44
2.6.4 Coexistencia y conflictos entre diversas orientaciones	46
2.7 MODELOS Y POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA	46
<b>CAPÍTULO 3 INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES EN LA EDUCACIÓN</b>	49
3.1 EL NEOLIBERALISMO ES UN PARADIGMA CAMBIENTE	50
3.1.1 Etapa fundacional	51
3.1.2 Etapa estatal. Primera Fase	52
3.1.3 Neoliberalismo como proyecto político	53
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES	54
3.2.1 Crecimiento y desigualdad	54
3.2.2 Estado y mercado	54
3.3 ORGANISMOS INTERNACIONALES	55
3.3.1 O. M. C.	55
3.3.2 La ronda del milenio y el comercio de servicios educativos	55
3.3.3 Mas presiones a favor de la privatización	56
3.3.4 Un tema que habrá que seguir muy de cerca...	56
3.3.5 Algunos datos sobre educación	56
3.3.6 La O. M. C. y el mercado de la educación	57
3.3.7 Nuevas tendencias	58
3.3.8 ¿Docentes fuera?	60

3.4 LA EDUCACIÓN EN EL PUNTO DE MIRA DEL GATS.	61
3.5 LA RONDA DEL MILENIO: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA	62
3.6 BANCO MUNDIAL	64
3.7 UNESCO	65
3.8 OCDE	66
3.9 BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO	66
3.10 POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EDUCATIVAS PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS	69
3.10.1 Resultados de la primera reunión	69
3.10.2 Segunda reunion	71
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS NACIONALES EN LA EDUCACIÓN</b>	73
4.1 DESDE LA VISIÓN DE LA SEP	74
4.1.1 Características específicas de la educación indígena por parte de la SEP	80
4.1.2 Educación como vehiculo de desarrollo de los pueblos	89
4.1.3 Educación Intercultural	90
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>LA EDUCACIÓN DESDE LA VISIÓN DE PAULO FREIRE.</b>	92
5.1 NO TODO ES ALFABETIZACIÓN	93
5.2 PROBLEMATIZACIÓN, BASE DE LA CONCIENTIZACIÓN	98
5.3 LA PRAXIS EN FREIRE	100
5.4 FORMACIÓN DE UN HOMBRE DISTINTO	101
5.5 VIGENCIAS DEL PRODUCTO EDUCATIVO DE FREIRE	105
<b>A MODO DE CONCLUSIONES</b>	112
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	119

# INTRODUCCIÓN

## **EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA DE PAULO FREIRE**

Una manera de entender la realidad educativa de los indígenas.

El trabajo aquí realizado es de carácter descriptivo, y se ha llevado a cabo recurriendo a bibliografía primaria y secundaria con contenidos afines a los temas a desarrollar.

Este trabajo se sitúa dentro del campo de la educación permanente y sobre todo del área de investigación educativa, puesto que el análisis de la educación indígena se plantea a partir del descubrimiento de las características esenciales y culturales de los indígenas.

La intención de llevar a cabo un trabajo acerca de los indígenas y las características de su educación se debe en gran medida al hecho de que es claro que no puede haber futuro ni progreso en una nación si se prescinde de la historia, de las culturas y de las raíces.

En el primer capítulo se presentan de manera particular los conceptos de indígena y educación indígena como principales objetos de estudio del presente trabajo, así como el tratamiento que históricamente ha merecido la atención a los pueblos originarios de México.

En el segundo capítulo, “educación bilingüe”, se aborda lo referente a los movimientos que se han ido gestando en cuanto a educación indígena, sus diferentes asepecciones, conflictos, tensiones y su fundamentación jurídica.

El tercer capítulo describe el proceso evolutivo de las políticas económicas internacionales y su peso específico sobre la realidad educativa a nivel mundial; es una mirada a la desigualdad y el nivel de oportunidades que puede tener la humanidad en este mundo globalizado.

El cuarto capítulo es una revisión del papel que ha jugado la SEP en materia indígena y acerca de cuales han sido las alternativas –aplicadas o aplicables– más viables para desarrollar una educación indígena intercultural.

El capítulo quinto es una mirada a la propuesta educativa de Paulo Freire, el cual va de la mano con lo que denomine “a modo de conclusiones”, donde se ligan conceptos como libertad, resistencia, diálogo y praxis dentro del contexto educativo de la educación indígena en México para sentar las bases de una transformación del mundo a partir de la educación.

Para iniciar cabría una pregunta, ¿cuál es o ha sido la postura del gobierno en cuanto a educación y educación indígena?

Vayamos a nuestra constitución, el Artículo 3º realiza una síntesis de viejas luchas del pueblo mexicano y contiene ideales operantes, aun no implantados, es un artículo que postula la defensa de la libertad de enseñanza, conciliando el establecimiento de una garantía individual con un derecho social que busca el desarrollo armónico en las facultades humanas, el amor a la patria, la solidaridad internacional en la independencia



y la justicia, la democracia como sistema de vida, un sano nacionalismo revolucionario, la salvaguardia y el acrecentamiento de la cultura, el interés general de la nación, y sustenta los ideales de fraternidad e igualdad de derecho de todos los hombres, combatiendo privilegios de cualquier tipo, desigualdades de raza, credo sexo o individuos. Su lucha es contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Es un artículo de un claro social liberalismo, en el sentido que se funde la práctica de la solidaridad social en el respeto a las libertades espirituales y a la dignidad del hombre y un limpio nacionalismo que no niega su curso a las grandes causas universales y a la solidaridad y cooperación entre pueblos y estados.

Pero, ¿Dónde quedan esas igualdades y la libertad que postula? ¿Hasta dónde llegan esas oportunidades y la responsabilidad de nuestro sistema educativo? El sistema es un reformador de la sociedad, pero no puede actuar como se ha hecho desde hace muchos años hasta la fecha, dicho esto en el sentido de reconocer la pluralidad que existe en la nación, esa pluralidad en cuanto a etnias, comunidades, regiones, son exactamente esas diferencias las que enriquecen a la nación y aun más cuando se exponen con franqueza y honestidad intelectual, es decir, nuestro país es un pluri-México por sus orígenes, aspiraciones y actualidad, todo esto debe tomarse muy en cuenta por nuestros gobernantes y por el sistema educativo.

El artículo 4° constitucional pondera la composición pluricultural de nuestra nación, pero en la realidad pareciera un mero ornamento, pues el Estado nacional, en su conformación no toma en cuenta las características propias de cada grupo; la nacionalidad descansa exclusivamente en la relación de ciudadanía entre individuos y Estado, reglamentada por el sistema político y jurídico imperante, por tanto las distinciones étnicas y la distinción entre mayoría y minoría cultural no tiene consecuencia política alguna.

La reforma en la educación demanda muchas cosas, tales como prescindir de hábitos, costumbres o verdaderos atavismos, archivar precedentes enfrentar viejos y recientes problemas con nuevas soluciones, saber que tenemos la obligación de resolverlos desechando indecisiones, indefiniciones y carencia de voluntad política. La expresión “revolucionar la educación” indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo las existentes entre el sector rural y el urbano, y de hacer que la educación, mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen.

Desigualdades que pueden surgir desde dos posturas, por un lado el universalismo que tiene una idea homogénea del hombre y por otro el particularismo, que postula que no hay nada en común en el hombre<sup>1</sup>.

Lo anterior crea una ruptura entre el mundo indígena y el de los “otros”, la misma que podría ser solucionada en buena parte al reconocer y preservar la propia identidad de cada pueblo.

---

<sup>1</sup> Cfr. Salcedo Aquino, Alejandro, Hermeneutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad. Editorial Torres Asociados, México, 2000.

La educación no es el remedio para todos los problemas ni puede cambiarse una sociedad radicalmente a través de ella, pero puede movilizar las conciencias en la búsqueda de una sociedad cualitativamente mejor.

En este punto, la pedagogía debe emerger y distinguir entre los elementos universales, comunes a todas las culturas e identificar los elementos particulares de cada cultura que se consideren relevantes para el proceso educativo, iniciando por un cambio que abandone la tradicional concepción que considera a las comunidades indígenas exclusivamente desde sus carencias, marginalidad y necesidades, para conocer, investigar y entender la enorme riqueza, conocimientos, políticas socioculturales, tecnologías y formas de organización arraigadas en las comunidades indígenas, lo anterior nos llevaría a transitar hacia un verdadero reconocimiento al valor de nuestros pueblos y a entender las luchas que han llevado a cabo para preservar las características de sus organizaciones así como sus saberes acumulados a través de tantos años, este mismo camino nos conduciría a reconocer una cuestión primordial en ellos: su dignidad.

Todo lo anterior se ha ido minimizando con el paso del tiempo y con la llegada masiva de la tecnología, sirva este trabajo de investigación para darle su real dimensión a las luchas de estos pueblos por alcanzar una posición de la que han sido despojados, por hacerse visibles en una sociedad que debido a ciertos factores, principalmente de orden socioeconómico y político ha tratado de invisibilizarlos.

Por lo tanto, a mi entender, un problema importante sería el de la sensibilización, lo que se traduce en dificultades educativas y políticas, al momento de concebir, diseñar, planear y estructurar programas adecuados para el desarrollo de la nación.

Rastreado un poco, encontramos los planteamientos educativos de Paulo Freire, y en él, el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento, y de reconocimiento. El diálogo es también, en Freire, una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia y la masificación. El diálogo aparece como la forma de superar los fundamentalismos y de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes.

Con lo anterior nos damos cuenta que Freire tiene razón cuando dice que la educación es un acto de amor, una práctica de la libertad, mediante el cual y reconociendo toda la riqueza de los indígenas mexicanos y a pesar de la globalización pudiera surgir un modelo que valore nuestras propias raíces.

Por último, agrego que el diálogo y el lenguaje es para Freire el terreno en que se otorgan significado a los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. Entonces podemos darnos cuenta de que con un poco de voluntad y rescatando algunos de los aspectos citados, podríamos avanzar mucho y dejar atrás algunas taras, permitiendo preservar y consolidar los valores culturales de la nación sin actuar en detrimento del espacio que debe ocupar lo local y lo regional de nuestro sistema; reconociéndonos y reconociendo a “los otros”, a los todos que conforman esta república, un pluri-México

La intención de plantear un trabajo que proponga un encuentro entre estas dos visiones del mundo, se centra en ubicar la importancia que ha tenido la cultura indígena para conformar la nuestra, y a su vez la posibilidad de construir junto con ellos alternativas reales para responder a la creciente política neoliberal que impide el libre desarrollo de los pensamientos de los pueblos.

Cuando la realidad de los modelos educativos actuales no son capaces de responder a las expectativas de una sociedad más pujante, pareciera que la visión occidental nos obliga a recurrir a modelos centrados en la tecnología y en los avances en la Ciencia, sin embargo, la misma condición de los problemas nos remite a replantear a partir de las diferencias culturales algunas opciones centradas en valores y principios humanistas, tal y como la cultura indígena sigue promoviendo en sus espacios.

La globalidad y los intensos movimientos sociales ocasionados por las condiciones económicas y políticas, ha generado problemáticas tan diversas en su análisis como en su resolución.

Por lo que tratar de encontrar las variables adecuadas serviría de propuesta para enfrentar esta situación. Y es en este sentido donde la educación juega un papel preponderante y de suma importancia; en el descubrir y reconocer en los procesos educativos, las alternativas que harían viable la realidad actual, más, para llegar a dichas variables, se deben pensar las contradicciones y tensiones entre los pueblos indígenas y lo propio, en las particularidades de cada pueblo.

Tensiones que pueden estabilizarse si los individuos logran representar su propia existencia y darse una imagen estable y duradera de sí mismos; esto es posible con una memoria que reactualice e integre de manera permanente los acontecimientos fundantes de su propia identidad y los proyecte como orientación hacia acciones futuras y creativas, esto sólo se logra cuando se revisa hacia el interior de cada país su proceso histórico, político y cultural de las etnias o grupos sociales que lo conforman, es en este momento donde los indígenas cobran fuerza e impacto en las futuras decisiones.

Por lo tanto, la presencia y aceptación de los indígenas en el contexto nacional, su identificación y la necesidad de replantear la importancia de la educación será vital para la comprensión de este mundo moderno.

Aunado a la interpretación y lectura sobre lo “desconocido” que nos resultan los indígenas y sus planes educativos a nosotros los "civilizados", resulta importante hacerlo a través de los ojos de la propuesta freireana, donde conceptos como libertad, diálogo y sobretodo concientización nos permiten trascender el terreno de la injusticia y de la inequidad.

# **CAPÍTULO. I**

## **ANTECEDENTES**

## 1.1 CONCEPTOS DE TRABAJO.

El proceso educativo tradicionalmente ha respondido a un contexto político y económico de los poderes del gobierno de cada país. La escuela<sup>2</sup> es la institución educativa donde siempre se ha impartido el conocimiento de la cultura dominante, es por eso que cuando se piensa en educación se ubica en el referente donde cada quien fue formado dentro del contexto de la escolaridad formal: un aula, campo universitario, un maestro, unos libros, unos compañeros para compartir conocimientos, tiempos y espacios, unos paquetes de conocimientos y de tecnologías, para aprender.

En ese contexto de la política integracionista<sup>3</sup> se ha enmarcado el proceso educativo, donde la educación ha servido de canal integracionista a la sociedad mayoritaria, mediante las estrategias de evangelización y castellanización, a través de las misiones que realizaban los sectores eclesiásticos; esta política educativo se dió con un estilo de enseñanza, un currículo académico ajeno a las tradiciones culturales, por lo mismo éste fue un medio privilegiado de la desarticulación cultural de muchos pueblos indígenas, donde elementos fundamentales como la identidad cultural, la lengua, los usos y costumbres, los valores de las culturas indígenas era sinónimo de atraso y había que civilizarlos.

En este sentido, se puede decir que los pueblos indígenas<sup>4</sup> tienen a su haber siglos de lucha. Se observa como algunos de estos pueblos fueron destruidos y sólo quedaron en la memoria histórica que abrigan los museos y los libros. Otros fueron integrados<sup>5</sup> ideológica y políticamente, sometidos y alineados a un patrón de vida diferente, y que fueron debilitados culturalmente con la consiguiente pérdida de la lengua y de algunos elementos de identidad, mientras otros fueron transformados en otra cultura, con otra identidad y esta se ha constituido en la base poblacional de la cultura mayoritaria en México, por eso, esta situación es más compleja para buscar una proyección de identidad cultural de nación con autonomía.

Y es que a través de los años los Pueblos Indígenas, son civilizaciones milenarias que han construido, recreado y conservado a lo largo de la historia una identidad basada en la concepción cósmica de la vida<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Hoy, esta institución occidental ha logrado que muchos indios sientan la escuela como propia, y su cultura materna como ajena. Su función etnocida es evidente. Soberanes Bojórquez, Fernando, (coordinador), Pasado, presente y futuro de la educación indígena, UPN, México, 2003, p.p. 68.

<sup>3</sup> Refiriendome al proceso de creación de una identidad común a todos los grupos étnicos, lingüísticos, religiosos y regionales con el fin de que se sientan parte de la misma comunidad política. Cfr. Gianfranco Pasquino, en Hamel Rainer Enrique, (ed.), Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, Alteridades10, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, UAM, México, 1995.

<sup>4</sup> Las poblaciones indígenas o aborígenes son aquellas que estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de otros lugares, los cuales al convertirse en el grupo dominante - mediante la conquista, la ocupación, la colonización o por otros medios - segregan o discriminan a los pobladores originarios. [www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm)

<sup>5</sup> Lo ideal, según este autor, sería integrar sin excluir, como una construcción o reconstrucción. Salcedo Aquino, Alejandro, Hermeneutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad. Editorial Torres Asociados, México, 2000.

<sup>6</sup> Cfr. Zolla Carlos, Zolla Marquéz, Los pueblos indígenas de México 100 preguntas, UNAM, México, 2004, p.p.79-81.

La construcción de la identidad cultural de los Pueblos Indígenas, se ha dado como resultado de la búsqueda de la interpretación y explicación del origen de la vida de los seres y del universo. Para ello se dieron largos procesos científicos y espirituales de observación, interpretación y convivencia. Cabe resaltar los grandes estudios astronómicos, astrológicos, matemáticos y las construcciones arquitectónicas, tallados, artesanías, tejidos, calendarios y escritos, en las que se encuentran registradas gran parte de la cosmovisión indígena. También cobra gran importancia la tradición oral, como garantía de la transmisión de valores y principios de la cultura indígena.

A partir de las invasiones y las colonias<sup>7</sup>, este proceso sufre violentamente la imposición de una cultura, acompañada del menosprecio a la identidad, y la negación de los derechos culturales. Se ha impuesto un patrón al cual deberían de converger todas las demás, bajo el pretexto de “civilizar” a los indígenas, considerándolos como un problema de subdesarrollo de los países.

Durante la colonización e invasión de América, el blanco principal de persecución y destrucción ha sido la espiritualidad, paralelamente a ello fueron despojados de su tierra y recursos, su organización política fue desplazada, su forma de vida interrumpida, su idioma y cultura también fueron violentados.

La educación escolarizada, al igual que la imposición del monolingüismo, han sido los principales medios de aculturación<sup>8</sup> de los Pueblos Indígenas, contra la concepción amplia de la educación desde los mismos, como un proceso que se da en todos los momentos de la vida, así como la práctica de la propia espiritualidad, como esencia de la vida, que han permitido la permanencia de los Pueblos Indígenas a lo largo de la historia.

“En América Latina subsisten más de 40 millones de indígenas que equivalen a más del 10% de la región. Más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de convivencia con la naturaleza”<sup>9</sup>

Las luchas de los Pueblos Indígenas se han dado a lo largo de la historia, pero es a finales del siglo XX cuando empiezan a tener mayor visibilidad estas luchas reivindicativas.

A lo largo de la historia de los Pueblos Indígenas, las mujeres han jugado un papel protagónico, muchas veces invisibilizadas por la influencia de un sistema occidental basado en el machismo, contrario a los principios de dualidad y complementariedad propios de la visión cósmica de la vida de los Pueblos Indígenas.

---

<sup>7</sup> A pesar de que para algunos estudios de antropología, no existió esta época, en mi tesis el término será usado, puesto que la mayor parte de libros consultados hacen mención a la misma bajo ese nombre.

<sup>8</sup> Se plantea como el proceso de agregación del individuo a la cultura en que está inmerso, por otra parte es la recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. Diccionario de Psicología y Pedagogía. Editorial Cultural, S. A. España 1999.

<sup>9</sup> López, Luis Enrique, La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana., Educación Intercultural. MINEDUC, Guatemala, julio de 2001.

## 1.2. INDÍGENA.

### 1.2.1. *El ser indígena.*

Existe una supuesta "teoría" sobre la naturaleza del hombre de las sociedades aborígenes, arraigada en la mentalidad moderna, bajo los argumentos pseudo - aristotélicos que utiliza la inquisición, en especial el Obispo Sepúlveda sobre la "deshumanización" de los indígenas.<sup>10</sup>

En ella se sustentó por mucho tiempo parte de la ideología europea de los siglos XVIII y XIX, pasando mas tarde al engendro y desarrollo del concepto sociológico y evolucionista sobre la supuesta "mentalidad primitiva"

El término "indio" se ha empleado para individualizar al natural de "América" tanto como para identificar un género literario correspondiente que encierra un estereotipo cultural, es decir, alejado mayormente, de las verdaderas tradiciones o de una significación real, también se utilizó y utiliza la palabra, como sinónimo de indígena<sup>11</sup> y con un fuerte contenido peyorativo de uso calificativo por los no indios.

Dicho concepto se emplea como a un instrumento clave de dominación en términos ideológicos, políticos y económicos. Aunque lo mas grave ha sido el reduccionismo de la mentalidad simbólica, la adulteración, el cierre y tanto la incomprensión de la espiritualidad como de la identidad tradicional aborígen, aspectos que, lamentablemente, muy pocas veces o casi nunca han sido fehacientemente señalados.

De este modo, ya no resulta difícil entender el por qué de la constante discriminación y peyorización sobre las comunidades autóctonas del continente "americano".<sup>12</sup>

### 1.2.2. *Identidad indígena.*

El mismo enunciado de este tema es dual y supone una visión general de las culturas observadas desde el punto de vista europeo-occidental y no un asunto propio de las culturas aborígenes que jamás se preguntan esta cuestión, y por ende no tienen respuesta para ella. En primer lugar, se puede decir que un miembro de una comunidad americana tradicional no se ve a sí mismo como un indio, sino como el heredero de los

---

<sup>10</sup> Referido al español Ginés de Sepúlveda quien en el famoso debate de Valladolid en julio de 1550, siglo XVI, protagonizara en una junta de teólogos una disputa dialéctica con otro español y gran defensor de los indios: Fray Bartolomé de las Casas. En dicha controversia Sepúlveda intentando apoyarse en Aristóteles introduce el concepto griego de "bárbaro" para demostrar la "no-humanidad" y la inferioridad del indio, pretendiendo justificar así, la conquista y la consecuente esclavización y explotación.

<sup>11</sup> Concepto de origen colonial que define a una población que comparte una tradición cultural de raíz prehispánica, la cual se reorganiza y funda sus características formales en el marco de la sociedad novohispana y que retiene entre sus rasgos más importantes el hablar una lengua amerindia o el asumir una identidad con esa tradición. INI, Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas. Primer informe 2000, En: Zolla, Carlos, Zolla, Marqués Emiliano, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. UNAM, México, 2004.

<sup>12</sup> En términos generales, América era de ellos. De los nativos, de los indígenas

dioses, la posibilidad de ser el hombre verdadero, es decir el Hombre Universal, el ser humano como ser orgulloso de sus raíces<sup>13</sup>.

Por otra parte, las distintas tradiciones indígenas no se identifican entre sí, y tienden a considerar a los integrantes de otras naciones, tribus, o clanes, como extranjeros, cuando no enemigos, dadas las rivalidades y las guerras que han tenido a lo largo del pasado, y que de alguna manera posibilitaron en gran parte su propia conquista, muchas de las cuales se perpetúan en la actualidad, a nivel local y aún familiar.

Eso se debe a que cada pueblo en sí se considera el Centro del Mundo y piensa que su cultura y su lengua es la que mantiene viva la posibilidad del Ser en ese mundo, que se perpetúa gracias a su hacer sagrado (sacrificio) y al conocimiento de los misterios cosmogónicos y metafísicos, que les fueron revelados a sus ancestros en el Origen.

Los pueblos indígenas de América no han mantenido mucha comunicación entre sí, salvo a través de comercio, de trueque y las constantes guerras, que han generado y generan siempre interrelaciones y todo tipo de secuelas. Por lo tanto no sienten que pertenecen a un tronco ancestral común, ya que cada pueblo tiene el propio. Esto hace que un indígena tradicional contemporáneo no se sienta "indio", o perteneciente a una "raza"; ni siquiera solidario con la idea de América o Nuevo Mundo, y tampoco con la del país a que "pertenece" actualmente.

Sólo desde hace algunos años han comenzado, junto con la irrupción de los medios de comunicación, y la "universalización"<sup>14</sup>, a conocerse entre ellos y a tratar de entablar algún contacto directo, lo que se ha dado tan sólo entre algunos grupos y tomando en común temas no estrictamente ligados con su tradición metafísica y cosmogónica propios de los chamanes y jefes autóctonos, sino secundarios, aunque muy importantes, acerca del trato social, económico y cultural a que han sido y siguen siendo sometidos de cara a la pretendida civilización del "hombre blanco", su crueldad, su deshumanización y su injusticia<sup>15</sup>.

### **1.3. RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.**

En la cultura mesoamericana se crearon espacios educativos formales donde los guerreros, los astrónomos y los dirigentes adquirirían los conocimientos para hacer funcionar las estructuras teocráticas y garantizar la expansión de los grandes imperios, pero la educación para los indígenas, propiamente dicha y sistemática, se inició en la Nueva España durante el período Virreinal<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Cfr., Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. UNAM, México, 2004.

<sup>14</sup> Este fenómeno constituye una especie de sutil destrucción de las culturas tradicionales, del núcleo creador de las grandes civilizaciones. Paul Ricoeur en *Hermeneutica analógica*, pluralismo cultural y subjetividad. Salcedo Aquino, Alejandro, Editorial Torres Asociados, México, 2000, p.p. 13.

<sup>15</sup> Los indígenas que no son monolingües, hablan según donde viven, el castellano, portugués, o inglés; esos idiomas se constituyen en *acuerdo social* para los que habitando un mismo país, o región, no conocen las lenguas de otras étnias. Lo que también muestra que lo que tienen en común es en relación con los hombres civilizados (en este caso la lengua), pero no en cuanto a ellos entre sí.

<sup>16</sup> Bertely Busquets María, Panorama histórico de la educación para los indígenas de México, CIESAS, México.



Sostenidos principalmente por el gobierno español, las órdenes religiosas inventaron métodos novedosos para transmitir los conocimientos religiosos, pinturas, catecismos con dibujos en vez de palabras, danza, teatro y música (métodos audiovisuales), además de enseñar las artes y oficios y fundar colegios de internados para indígenas, como los franciscanos, los jesuitas etc.,<sup>17</sup> interviniendo en la conformación de nuevas identidades locales y regionales.

En 1585 el III Concilio Mexicano legisló sobre dos puntos relacionados con la educación indígena. Prohibió la ordenación de los indios como sacerdotes y mandó que los párrocos usaran la lengua indígena de cada región para la evangelización.<sup>18</sup>

Esta disposición sirvió para desanimar los esfuerzos para promover estudios avanzados para los indígenas porque ya no podían llegar a ser sacerdotes de la iglesia católica. A pesar de la prohibición para las órdenes sacras, algunos indígenas asistieron a la Universidad de México para estudiar filosofía, gramática latina, derecho y medicina, ya que esa institución, fundada en 1551, estaba reservada para alumnos españoles y para indígenas nobles<sup>19</sup>, además el proceso de conversión religiosa no resultó totalmente exitoso, pues muchos indígenas de las regiones montañosas y alejadas simulaban su conversión al catolicismo, manteniendo vivos sus cultos antiguos.

Posterior a la guerra de independencia se habían eliminado las Leyes de Indias que otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintivos, así como a sus territorios. Los conflictos entre los sectores liberales y conservadores, motivados por los primeros esfuerzos por consolidar el Estado nacional en México, marcaron nuevas prioridades en la historia de la educación para los indígenas. Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico.

Cuando triunfal el proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió engullir la diversidad lingüística y cultural en las entrañas de la ciudadanía y la Ilustración, haciendo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917<sup>20</sup>.

A finales del siglo XIX, al interés por consolidar un Estado nacional fuerte y soberano se sumó el de estimular la industrialización del país; objetivo que resultó más importante que aumentar el número de escuelas. Durante la dictadura, de Díaz, inspirado en el positivismo social de Comte se desarrolló y modernizó la red ferroviaria, la industria minera, el comercio de manufacturas y las haciendas maiceras y cafetaleras, a fin de favorecer el mercado de inversiones extranjeras e interno.

---

<sup>17</sup> Pilar Gonzalbo A., Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena, México, El Colegio de México, pp. 103, 107 – 109. 187 – 189.

<sup>18</sup> Gonzalbo, Ibid., pp. 103, 107-109. 187-189

<sup>19</sup> Gonzalbo, Ibid., pp. 103, 107-109. 187-189

<sup>20</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo, Conferencia con motivo del primer aniversario de la muerte de Lázaro Cárdenas. En: Obra antropológica XI: obra polémica. Mexico. Universidad veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Fondo de Cultura Económica. 1992.

Aunque la intensificación de las relaciones económicas supuso la emergencia de nuevas actividades especializadas y el desarrollo de mecanismos de acumulación diferencial al interior de los pueblos, sus habitantes continuaron utilizando el arado egipcio para sembrar el maíz suficiente para cubrir sus necesidades alimenticias inmediatas, mantuvieron pequeñas pastorías de ganado y, en consecuencia, conservaron sus patrones tradicionales de vida, de consumo y de mercadería; reportándose mayor estabilidad política en los pueblos indígenas en comparación con el período de la Reforma<sup>21</sup>.

Además de que la industrialización porfiriana no modificó de manera radical los mecanismos económicos de autorreproducción de las sociedades rurales tradicionales, en algunas entidades de la república se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases como sostenía Enrique Rébsamen; del centro a la periferia<sup>22</sup>.

La Educación Indígena en el año de 1910, proclamaba tierra y libertad, derecho a la escuela, y al sufragio efectivo; a través de la Revolución Mexicana. Un año más tarde y para ser exacto el 18 de Junio de 1911 Francisco León de la Barra, autorizó que se establecieran en toda la República Mexicana escuelas de instrucción rudimentaria, que tenían por objetivo enseñar principalmente a los individuos de raza india, a hablar, leer y escribir en castellano.

En estas escuelas todo dependía del maestro ambulante, el cual tenía triple trabajo:

- El primero era preparar a los alumnos para que pudieran enseñar más adelante a otros compañeros,
- el segundo era inculcarles nociones de higiene y de normalidad,
- y el último, alfabetizar a los alumnos.

La meta de cada maestro ambulante era conseguir en el menor tiempo posible la preparación de los alumnos - maestros.

Una de las estrategias que utilizaban los maestros para que asistieran a la escuela los educandos era la estimulación, a través de la distribución de alimentos y vestido, para aquellos que permanecían por lo menos 2 años en la escuela.

En ese mismo momento se consideró que el perfeccionamiento y la difusión de la lengua Nacional entre los indígenas era una necesidad que reclamaba el progreso del país, de ahí que el concepto de escuela en la Revolución fuera tomado como el instrumento más adecuado para integrar a México y crear en los indígenas un espíritu

---

<sup>21</sup> Archivo General de Oaxaca 30, VI, 1898, en Archivo María Vertely.d.c.22.

<sup>22</sup> Se consideraba que a baja demanda escolar alta, al contrario, equivalía a muchos maestros que, además, debían ofrecer una educación de carácter perfecto, en la modalidad de tiempo completo. La educación diferencial se asociaba con el carácter urbano o periférico de los planteles, distribuyéndose de modo desigual los escasos presupuestos dedicados a la educación del pueblo. Archivo General de Oaxaca 30, VI, 1898, en Archivo María Vertely.d.c.22.

rural, es decir, incorporarlos a la civilización que constituye la Nacionalidad Mexicana<sup>23</sup>.

El lema característico de la educación rudimentaria fue; La escuela debe ser para todos (niños y adultos) hombres y mujeres, la instrucción se dio a todos aquellos analfabetas que acudían a la escuela, sin distinción de sexos ni edades.

Con la llegada de José Vasconcelos<sup>24</sup> en 1920 a la Secretaría de Educación Pública, se mencionaba brevemente la creación de Escuelas especiales de Indios en todas las regiones pobladas por ellos, en las cuales se sugería continuar impartiendo el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura.

Para José Vasconcelos la importancia de que existiera una sola y misma escuela para todos sin distinción de raza ni color de piel, era primordial para homogeneizar el lenguaje y después la educación.

La escuela indígena no intento, en ese momento, resucitar las antiguas civilizaciones aborígenes, sino fomentar la cohesión nacional, haciendo que el indígena accediera a un nivel de vida comparable al de los otros habitantes de la nación.

A través de la castellanización se trata de hacer salir a los indígenas del contexto vicioso en el que se desempeñaban a través de la creación de internados-obligatorios, en las regiones con mayor concentración indígena.

José Maria Bonilla llamó a estas instituciones “Escuelas hogar<sup>25</sup>”, estas son básicamente rurales, su pedagogía debía ser todavía más práctica que las instituciones urbanas, pero en realidad fueron escuelas rudimentarias, un poco más activas, donde obviamente no existía el bilingüismo, ni se busco mejorar las técnicas autóctonas. Su objetivo principal fue alejar a los niños de su medio de origen. Estas escuelas Indígenas, cuando se les examina de cerca, no son en realidad sino internados para indios que proporcionan una enseñanza profesional embrionaria

Durante la estancia de José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, propuso la campaña de Alfabetización, la cual tenía por objetivo castellanizar( al igual que la educación rudimentaria) a los indígenas. Algunos de los obstáculos que se dieron en esta campaña de alfabetización fueron; los alumnos cansados por trabajar en el campo, asistían con mucha irregularidad a las clases, además de dificultarse la comprensión de las verdaderas razones de tal campaña, o a veces incluso de tenerle miedo al alfabetizador.

---

<sup>23</sup> Tesis que coincidía con los objetivos del populismo naciente, de corte agrarista, heredero del pensamiento revolucionario de Ricardo Flores Magón y Emiliano Zapata.

<sup>24</sup> José Vasconcelos intentó recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y española en la Raza Cósmica.

<sup>25</sup> José Vasconcelos, “Incorporación y Reservación; La Educación del indio”.

En 1921 se crea el Departamento de Educación y de Cultura Indígena, el cual no estaba previsto en el proyecto de la creación de la SEP, este proyecto pasaba por alto el tema de las escuelas indígenas y las escuelas rurales.

En septiembre del mismo año, algunos diputados insistieron en la necesidad de desarrollar la educación del pueblo y particularmente multiplicar las escuelas rurales en cada estado, y no es, sino hasta el 4 de Enero de 1922 cuando los diputados del partido Liberal Constitucional proponen la creación de un departamento de Educación y Cultura Indígena, el cual define las líneas políticas a seguir, además de elaborar un reglamento general de la SEP, el cual tenía por objetivo, alfabetizar a los indígenas de la República Mexicana.

La razón de esta proposición era: la regeneración de los 5 millones y medio de indígenas que formaban parte de la población Mexicana. Además de que no se trataba simplemente de alfabetizar al indio, sino de enseñarle a vivir y a no sentirse bestia de carga a la cual utilizan gran parte de la sociedad mexicana, es decir, había que enseñarles a vivir y después a leer.

En Marzo de 1922 Vasconcelos argumenta que el Departamento de Cultura Indígena “solo tiene una existencia provisional y desaparecerá automáticamente el día que los indios estén en condiciones de asistir a las escuelas ordinarias del país”.<sup>26</sup>

En 1923, en colaboración con Enrique Corona, José Vasconcelos prepara una serie de textos sumamente importantes, que muestran que ha comprendido la gravedad y la complejidad del problema indígena. La larga gira a caballo que efectúa en Abril de 1923 por el estado de Puebla acaba por convencerlo.

A través de este viaje, el Departamento de Cultura Indígena estableció un Programa de Redención Indígena, cuyos objetivos son:

1. Proporcionar a los indios tierras que pueden cultivar y donde puedan vivir.
2. Hacer salubre el medio físico en que viven.
3. Ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos.
4. Proteger su trabajo mediante leyes especiales.
5. Mejorar sus productos agrícolas e industriales, inculcándoles técnicas más modernas
6. Proporcionando gratuitamente a las comunidades indígenas aperos, semillas, plantas y ganado.
7. “Civilizarlas” por medio de instrucciones educativas apropiadas
8. Facilitar su integración jurídica estableciendo registros civiles
9. Crear en las comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria.
10. Darles como divisa: “tierra, escuela, acción y cultura”<sup>27</sup>

Sin tomar en cuenta la lengua indígena, y sin saber cuáles eran los intereses de estos grupos.

---

<sup>26</sup> José Vasconcelos “Exposición”, texto usado como prefacio para el primer número del Boletín de la SEP

<sup>27</sup> Fell, Claude, José Vasconcelos: los años del Águila, UNAM, México, 1989.

En Marzo de 1923 la implantación de centros culturales, dieron paso a la casa del pueblo<sup>28</sup>, la cual era una institución que combinaba características de la escuela rural y la escuela indígena. Esta misma casa era un lugar de reunión, de encuentro, de unificación, donde se podía aprender y practicar la solidaridad y la fraternidad, sin distinción de clases sociales, tampoco trataba de llenar a los alumnos con todo un método enciclopédico, por lo contrario, los programas estaban planeados, con el fin de que cada conocimiento adquirido dejara una huella perdurable. Su objetivo también era fijarla ( la escuela) en lugares de origen ofreciéndole mejores condiciones de vida.

Las materias que se enseñaban se traducían a actividades prácticas, que responden a la agricultura, la industria y las artesanías.

Para poder llevarse a cabo estas actividades, José Vasconcelos, les envió a los misioneros una carta en la que les recomendaba penetrar en la mentalidad de sus educandos, para descubrir las sabidurías que conservan en los usos y conocimientos de la medicina y la agricultura, de tal manera que se tenía que permear un equilibrio con el acervo autóctono y las aportaciones civilizadoras.

Vasconcelos está convencido de que la castellanización del indio, es la solución para el problema Indígena. Fuera de tal opción, sólo considera que hay otra posibilidad que rechaza con firmeza: “La reservación”<sup>29</sup>.

Para 1924, se calcula que cerca de 50 000 indígenas han sido alfabetizados, es decir, que leen, escriben y cuentan en castellano<sup>30</sup>.

En 1926, se crea la escuela normal rural regional, estas escuelas son instaladas en el campo, utilizando las casas grandes y exhaciendas, pero nunca edificios particularmente construidos con fines de enseñanza. El interés por encontrar una solución al problema de la educación indígena hace surgir la necesidad de establecer una institución especialmente dedicada a la instrucción de jóvenes indígenas y es para 1926 que se crea la Casa del Estudiante Indígena, el objetivo de esta casa era anular la distancia evolutiva que separa a los indígenas de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana.

“La finalidad de esta casa no era la de transmitir los conocimientos y habilidades de la civilización, sino principalmente, hacer retomar a estos jóvenes de que promuevan en las comunidades indígenas atrasadas al progreso y el mejoramiento integral”<sup>31</sup>

En la Casa del Estudiante Indígena se acostumbraba a los campesinos indios a la vida de la ciudad. se les calzaba y vestía con la moda citadina; se les hacía andar siempre aseados, se les habituaba a comer una alimentación variada de la que no forma parte el maíz y se les enseñaban los modales citadinos.

<sup>28</sup> Loyo, Engracia, La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, SEP, ed. El caballito, México, 1985.

<sup>29</sup> José Vasconcelos, “Incorporación y Reservación; La Educación del indio”.

<sup>30</sup> Fell, Claude, José Vasconcelos: Los años del Águila, UNAM, México 1989.

<sup>31</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena, SEP, México, 1993.

Dos años después de fundar la casa, las autoridades de la SEP la calificaron como un bello y generoso experimento. Después de tiempo Narciso Bassols hace una revisión crítica del funcionamiento de la casa, donde demuestra que el alumno se incorpora tan rápidamente a la cultura urbana, que una vez adquiridos los conocimientos, no desean retornar a su medio de origen, estos son los resultados que dejó la casa del Estudiante y por ende resulta absurdo tomar maestros rurales en la ciudad de México. La casa del estudiante desaparece en 1932.

Por estas condiciones se considera que la Escuela desde la revolución fue tomada como punto de reunión para castellanizar a los indígenas, es decir, al indígena o indio se le tomó y ha tomado como una persona que no sabe absolutamente nada, contraponiéndose a los principios básicos de todo ciudadano mexicano, plasmado en la constitución.

El Maestro para la educación Indígena ha sido presentado como el que tiene toda la responsabilidad de que los alumnos aprendan la castellanización en el menor tiempo posible, olvidando otras cualidades de la labor docente.

Con el presidencialismo de Elías Calles, (maximato), se trabajó desde la educación en modelos pragmatistas, basados en ideales de Moisés Sáenz subsecretario de la SEP<sup>32</sup>, donde actividades como el trabajo en los gallineros, los huertos, las hortalizas y buscando el trabajo social y comunitario en la consolidación de la intención rural, del reparto agrario y del arraigo local de nuevas formas de producción<sup>33</sup>.

Se desarrollo la llamada Casa del Estudiante Indígena, catalogada como el "experimento" desarrollado por Sáenz en la capital de la República, mostró como los indios, no obstante sus diferencias raciales con los europeos, podían superar la distancia evolutiva que los separaba de la civilización occidental, vía su tránsito y experiencia al interior de un dispositivo de tipo pedagógico. Los pocos internos que soportaron las precarias condiciones institucionales y superaron el conflicto que les implicó asistir a escuelas destinadas a la población criolla y mestiza, terminaron por integrarse a la vida citadina, optaron por actividades laborales relacionadas con la industria naciente y solicitaron su ingreso a las escuelas preparatorias, secundarias y técnicas de la capital .

Con la llegada de Cárdenas a la presidencia se intentaba una revolución del pensamiento educativo por medio de un enfoque no únicamente encaminado a la modernización del campesinado, sino a la integración política y socioeconómica del país vía la inclusión corporativa de los distintos sectores sociales. Sin embargo, el lento proceso de federalización de los planteles dependientes de los estados y municipios, derivó en beneficios no sólo financieros sino políticos para las élites indígenas locales, interesadas en participar al interior del nuevo Estado interventor .

---

<sup>32</sup> Aguirre Beltrán Gonzalo, *Obra antropológica XV: Obra polémica*, FCE, México, 1990.

<sup>33</sup> En el discurso de Sáenz, tal dispositivo influiría integralmente en los campos económico, de la salud, educativo y recreativo, subordinando al indio, su lengua y su cultura a una comunidad nacional imaginada e integrada por la nueva clase rural; de ahí que Sáenz negara la existencia del indio en México . Ibid.

Esta escuela Socialista, planteó un discurso político donde el Estado aparecía como la única instancia de control del proyecto educativo ; proyecto que, opuesto a la influencia del clero, alteró la vida cotidiana de muchas comunidades, agudizando los conflictos religiosos provocados antes por las políticas callistas .

El socialismo mexicano partía de la necesidad de mexicanizar a los indígenas a través de la Reforma Agraria, el acceso a las nuevas tecnologías y, sobre todo, el control que sobre ellos tendrían los aparatos de Estado recién creados. Incorporación a la sociedad nacional que, sin menospreciar la cultura indígena, los imaginó como actores potenciales del desarrollo capitalista.

### Educación Indígena en la Época Contemporánea.

En abril de 1940 se lleva a cabo en Patzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Indigenista Interamericano, el cual autorizaba el establecimiento de institutos filiales en los países miembros. En 1948, se aprueba la ley de creación del instituto Nacional indigenista<sup>34</sup> (INI), durante la presidencia de Miguel Alemán, este Instituto durante sus mas de 50 años de existencia estuvo presente en practicamente todos los asuntos referentes al indigenismo<sup>35</sup>.

Durante la década de los 70's se diseñó una política cultural de carácter mitológico que se tradujo en la revitalización de las formas tradicionales de autoridad indígena (Consejos Supremos, Consejos de Ancianos, Bastones de Mando, entre otras), de las prácticas de ornamentación y rituales (apertura de los centros ceremoniales mazahua y otomí) y de un proceso de indianización<sup>36</sup> apuntalado sobre una ingeniosa utilería. No obstante el discurso educativo se manifestó a favor de una Educación para Todos, la coyuntura resultó favorable a los maestros y promotores bilingües en vías de institucionalización, integrados primero en la Asociación de Profesionistas Indígenas Nahuas A. C. (OPINAC) y más tarde en la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC). Los maestros y promotores bilingües organizados argumentaron la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara a los indígenas educación básica, normal y aún universitaria incidiendo en la construcción de nuevas vías para la reproducción del cacicazgo cultural en los pueblos indios.

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena<sup>37</sup> (DGEI) en 1978, como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües ejercieron sobre el secretario de educación, se legitimó el modelo educativo bilingüe bicultural.

---

<sup>34</sup> Esta ley fue abrogada en el 2003 al crearse la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. UNAM, México, 2004, p.p. 229-241.

<sup>35</sup> Definido como la política aplicada a los indígenas por los no indios. Aguirre Beltrán Gonzalo en Zolla, ibid. p.p.222.

<sup>36</sup> I Alejandro García Guerrero, indianización como un sistema interétnico. Indianización como proceso y como discurso en Chiapas, México, Universidad de Guadalajara, Mexico.

<sup>37</sup> Área especializada de la SEP para la educación inicial, preescolar y primaria de los niños indígenas del país.

Las atribuciones que la ley confiere a la DGEI son, proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje indígena, cuidando que tengan una orientación bicultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como también que promuevan y desarrollen sus lenguas, costumbres, recursos y formas de organización<sup>38</sup>.

Posteriormente se continuó con los trabajos indígenas, sin dejar de considerar la importancia cada vez mayor de dichos actores.

En ese mismo año, (1978), surge la Dirección General de Culturas Populares, (DGCP), bajo la dirección de Guillermo Bonfil que buscaba fomentar y promover la participación en las manifestaciones culturales de los sectores que se encontraban marginados de las políticas culturales del Estado<sup>39</sup>.

Durante esta década se llevan a cabo las llamadas Declaraciones de Barbados I y II, en las cuales se reconoce que los pueblos indígenas de América tienen pleno derecho y plena capacidad para crear sus propias alternativas de liberación y se afirma que los indios están sujetos a una dominación que tiene dos caras: física y cultural.

La dominación cultural se realiza por medio de:

1. Política indigenista, en la que se incluyen procesos de integración o aculturación a través de diversas instituciones nacionales o internacionales, misiones religiosas, etc.
2. El sistema educativo formal, que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de los indios, preparándolos para así ser más fácilmente explotados.
3. Los medios masivos de comunicación, que sirven como instrumentos para la difusión de las más importantes formas de desinterpretar la resistencia que oponen los indios a su dominación cultural<sup>40</sup>.

Se puede decir que muchos de los pueblos indígenas lucharon por sobrevivir y los procesos de respuesta histórica fueron diferentes para ellos. Algunos sobrevivieron al margen de los procesos sociales. En particular, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), organización político-militar formada mayoritariamente por indígenas del estado de Chiapas, cuya existencia se conoció públicamente el 1° de enero de 1994 a raíz del movimiento armado en que tomaron diversas poblaciones. Su primer documento fue la Declaración de la Selva Lacandona donde exponían entre otras demandas trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Los orígenes del EZLN se remontan a los primeros años de la década de los 80's, para conquistar mediante la lucha armada la liberación nacional y "nuestra"

---

<sup>38</sup> [www.seo.org.mx](http://www.seo.org.mx)

<sup>39</sup> Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas. UNAM, México, 2004, p.256-258.

<sup>40</sup> VS.AS., Indianidad y descolonización en América Latina, Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, Nueva Imagen, México, 1979.



segunda independencia. Este grupo busca dar un papel central a las demandas indígenas, a la lucha por la autonomía, al cuestionamiento del capitalismo neoliberal y a la movilización por una nueva democracia que reconozca la pluralidad de las sociedades y el derecho de cada comunidad a elegir su propia forma de gobierno<sup>41</sup>.

Si bien este primer esfuerzo Zapatista no fue suficiente, si trato de ser un proceso de reivindicación de los derechos indígenas, que pusiera a reflexionar y analizar a la luz de la cruda realidad política indígena de ese momento, a la sociedad en general.

De igual manera, esta propuesta intentaba una lucha por la cohesión interna y la conservación de la cultura, tratando de salir del aislamiento, internándose a regiones de difícil acceso, entre montañas, sierras y llanuras, para ello utilizaron como medio de protección y defensa, recreación cultural a través del ejercicio y prácticas de sus formas de vida y sobre todo refugiándose en sus prácticas educativas particulares<sup>42</sup>.

#### **1.4. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INDÍGENA.**

La educación indígena ha jugado un papel muy importante como eje de orientación política, mediante la búsqueda e implementación de nuevos modelos educativos que respondieran a las realidades indígenas. Desde este horizonte se construye la etnoeducación<sup>43</sup>, dentro del contexto del etnodesarrollo<sup>44</sup>, por lo que se comenzó a hablar de la educación bilingüe y bicultural<sup>45</sup>.

Sin embargo, hoy estamos hablando de procesos de construcción y reconstrucción de la educación propia como base fundamental que responda a los planes y proyectos de vida de comunidades y pueblos indígenas.

##### *1.4.1. Primeras concepciones educativas.*

Hoy en día para hacer una proyección educativa, hay que tener en cuenta la historia de los pueblos indígenas, porque al ser históricos, somos realidades contemporáneas a los complejos sociales, con los que estamos interactuando diariamente, es en esa medida que cobramos sentido y necesitamos definir nuestra naturaleza como tales, por esta misma realidad nos consideramos sujetos colectivos, responsables de nuestro futuro, por eso mismo creemos que el modelo educativo que

<sup>41</sup> Derechos indígenas y los acuerdos de San Andrés, [www.ezln.org/san-andres](http://www.ezln.org/san-andres)

<sup>42</sup> Cfr. Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004, p.p. 175-179.

<sup>43</sup> Proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. Bonfil Batalla, Guillermo, México profundo, Grijalbo, México, 1987.

<sup>44</sup> Posibilidad de las comunidades indígenas para practicar, innovar, contrastar y expandir libremente su economía, que permita ser un motor de verdadero desarrollo y un puente de integración armónica con las demás culturas. Facilitando la reproducción de su propia cultura. Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004

<sup>45</sup> Sobre este punto se desarrollarán los siguientes capítulos, puesto que implica una manera distinta de entender la educación indígena. Donde los rasgos culturales, los valores y principios de identidad son esenciales

construyamos, debe comenzar por deconstruir los modelos del desarrollo impuestos por las relaciones coloniales y estatales de dominación y marginamiento.

Lo anterior implica que junto con los pueblos indígenas debemos ir reconstruyendo la historia de cada pueblo indígena, porque hay diferentes formas de ver y hacer historia, para no repetir hechos negativos del orden político y social al cual fuimos sometidos por parte de los Estados y gobiernos, muchas de estas pasaron por la educación<sup>46</sup>.

En el contexto educativo deben reevaluarse todos los aspectos históricos, para la construcción y reconstrucción de los contenidos curriculares, porque es desde allí donde podemos ir haciendo visibles a los grupos indígenas, ya que por su desconocimiento los valoramos poco; pareciera que su presencia en la actualidad nos resulta anacrónica, esto como resultado de la historia que se impartió en las escuelas y que aparece en los textos, esto ha servido de alguna manera para diversas posiciones e intereses que se juzgan válidos en el presente<sup>47</sup>.

Por tanto podríamos decir que en nuestros tiempos, pensar en la educación en un contexto cultural, social, económico y política de visión ancestral y de vivencia en la interculturalidad<sup>48</sup>, es complejo porque, es articular y conjugar entre lo moderno y el contexto milenario.

Aquí la educación, tiene sus dimensiones de acuerdo a su cosmovisión, territorio y su realidad cultural e histórica, articulado a las problemáticas territoriales y ambientales, sociales, culturales, económicas, lingüísticas y espirituales, dentro del contexto de la economía mundial.

#### *1.4.2. La cosmovisión como fundamento general de la educación para pueblos indígenas.*

A partir de las diferentes concepciones de cultura que existen<sup>49</sup>, se concluye que un elemento diferenciador con la cultura hegemónica y de identidad genérica es precisamente la *cosmovisión* de cada pueblo indígena. Ella encierra la diferencia y puntos de encuentro en los procesos del conocimiento (formación, saber), las actitudes y los valores, los aspectos psicomotores (habilidades y destrezas).

---

<sup>46</sup> Cfr. Puiggros Adriana y Gómez Sollana Marcela, Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, UNAM, México, 1992.

<sup>47</sup> Cfr.. Soberanes Bojórquez, Fernando, (coordinador), Pasado, presente y futuro de la educación indígena, UPN, México, 2003, p.p. 61-70.

<sup>48</sup> Se plantea lo intercultural como el conjunto de principios antirracistas, antisegregadores y, en potencia y voluntad, igualitaristas, según los cuales es conveniente fomentar los contactos y los conocimientos entre culturas con el fin de favorecer entre ellas relaciones sociales positivas, la interculturalidad como política de Estado debe garantizar que los diversos sectores se vinculen a través de lo que los une y distingue. Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004, pp.84.

<sup>49</sup> Cfr. Recondo, Gregorio,. Identidad, integración y creación cultural en América Latina, UNESCO/Editorial de Belgrano, Argentina, 1997, p. 112.

Si bien existen diferentes concepciones de cosmovisión, existe una que implica un fundamento y compromiso amplio con la cultura.

Por lo que cada cosmovisión tiene una visión de cómo son los niños, las mujeres, los hombres, los ancianos, que función y rol juega cada uno dentro de una identidad cultural diferenciada. Donde también se cuenta con un modelo mental de cómo se es, de cómo se piensa y de cómo es el conocimiento, es decir, una y otra manera de concebir el saber; esto sin dejar de considerar, la concepción que tiene cada cultura acerca del lenguaje, desde como se interpretan las palabras, hasta la construcción misma de las imágenes.

Todo lo anterior influye de manera directa en la forma de diseñar modelos educativos acorde a cada población. La cosmovisión tiene muchos elementos de una realidad, como: símbolos, signos, imágenes, modelos, conocimientos, consejos, prácticas sociales, etc.

# **CAPÍTULO II.**

## **EDUCACIÓN.**

## 2. 1. ANTECEDENTES.

En el capítulo anterior se realizó un breve esbozo de la tradición del concepto de indígena en nuestro país, retomando visiones histórico – culturales que permitían conformar y entender el desarrollo propio de lo que es educación, indígena, proyecto educativo, sociedad.

Sin embargo la concepción indígena no podría entenderse si no es desde una visión integral y bilingüe, donde sea recuperada la tradición lingüística, cultural y social de las comunidades aunado a un proyecto general de nación.

Por lo tanto es prioritario revisar a través de la historia las políticas educativas en lo referente a la tradición bilingüe.

La diversidad sociocultural mexicana es un hecho constatado. En México confluyen un gran número de civilizaciones indígenas que se intentan integrar en la cultura dominante de carácter capitalista y occidental. Actualmente la educación que se proporciona a los grupos indígenas en términos oficiales, se muestra muy abierta a un mantenimiento de la cultura propia. Aunque se denota que el desarrollo de la educación de los indígenas dista mucho de ser la que se propone o se promete. Se va arraigando y estableciendo la educación general del centro del país. Las poblaciones indígenas se ven en situaciones de incapacidad para equilibrar, donde desde los ámbitos educativos se enseña en español y con los contenidos escolares generalizados en todo el país con esta situación es lógico que paulatinamente las generaciones vayan perdiendo elementos culturales genuinos de su civilización; conduciendo a dichas poblaciones hacia un cambio radical de su vida social y con ello la pérdida<sup>1</sup> de su identidad cultural.

Por sus características lingüísticas, México cuenta con unas 287 formas de comunicación en actual uso<sup>2</sup>.

Culturalmente, en la actualidad conviven en México más de setenta etnias indígenas diferentes, significando aproximadamente, quince por ciento de la población total de México, se está hablando de la existencia de entre unos ocho y diez millones de personas<sup>3</sup>. En México el Instituto Nacional Indigenista distingue los siguientes estados; Campeche, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, México, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Veracruz, Yucatán y el Distrito Federal; como las zonas de México donde se encuentra el mayor número de indígenas de todo el territorio nacional, con un 86% de la población indígena<sup>4</sup>. Se dan unas cifras tan inexactas por la problemática que implica tener un censo actualizado y unos criterios rigurosos que definan bien el concepto “indígena”. Para ello este trabajo retoma la definición que Guillermo Bonfil plantea del “indígena”:

---

<sup>1</sup> Cfr.Olivé, León, Identidad colectiva, en Olivé León y Salmerón Fernando (eds.) UNAM, México, 1994, p.p. 76. Luis Villoro escribe acerca del tema con el concepto de “evolución”, en: Sobre la identidad de los pueblos, en ibid. p. 98.

<sup>2</sup> [www.sil.org/mexico/](http://www.sil.org/mexico/)

<sup>3</sup> [www.indigenas.presidencia.gob.mx/](http://www.indigenas.presidencia.gob.mx/)

<sup>4</sup> [www.ini.gob.mx/](http://www.ini.gob.mx/).

El indio nace cuando Colón toma posesión de la isla española a nombre de los reyes católicos. Antes del descubrimiento europeo la población del continente americano estaba formada por una gran cantidad de sociedades diferentes, cada una con su propia identidad, que se hallaban en grados distintos de desarrollo evolutivo: desde las altas civilizaciones de Mesoamérica y los Andes, hasta las bandas recolectoras de la floresta amazónica<sup>5</sup>.

En el caso de México, desde los orígenes, el concepto de indígena ayudaba a marcar y señalar diferencia y desigualdad con respecto a los europeos y criollos. Simultáneamente esta distinción hacía englobar en un mismo término a ciudadanos de etnias diferentes, uniformando identidades culturales de origen muy diverso.

Hoy día en la escala socioeconómica los niveles más bajos están ocupados por los pueblos amerindios. De esta forma, nos encontramos con que los indígenas además de diferentes, son pobres (en cuanto a poder adquisitivo<sup>6</sup>); y por ello, tienen un trato especial. Es más, se les discrimina por ser pobres y por ser indígenas; se les excluye por no hablar el idioma oficial; por “atrasados”, “ineficientes”, “primitivos”; por no compartir las creencias y valores de la mayoría; se les discrimina por ser diferentes y no tanto por su situación económica desfavorecida.

Sin embargo, a lo largo de la historia de México se han ido sucediendo las luchas cruentas y numerosas, en pos de la igualdad y la justicia. Estos enfrentamientos han buscado el equilibrio para la construcción del país, construcción marcada por la homogeneización del país, confundándose con integración y unicidad cultural. La revolución de 1910 se alimentó de un planteamiento anticolonialista. Este movimiento rediseñó la importancia y la posición de los asuntos antropológicos, favoreciendo un acercamiento hacia la construcción de un estado federado integrado de numerosos grupos étnicos, siempre dentro del marco del nacionalismo mexicano<sup>7</sup>.

El desarrollo de México está muy influido por su historia como colonia, que resalta la posición enfrentada de los pueblos nativos con la civilización dominante occidental. El rezago de algunos lugares mexicanos, que normalmente están caracterizados por grandes concentraciones de población indígena, sigue persistiendo gracias a diferentes formas de explotación, residuos del antiguo sistema de colonización. La educación no ha sido un tema excepcional en estos lugares y tiene pocas posibilidades ante esta situación, que debe atajarse en primera instancia tanto política como judicialmente.

El indigenismo que se vivía en la sociedad mexicana era resultado de su historia. El nacionalismo de México encontraba muchas otras posibilidades, pero la construcción de la nación no se entendía sin la población indígena y toda la riqueza que conlleva su diversidad cultural. Y para respetarla y preservarla, no basta con leyes, era necesario articular un sistema educativo coherente con estos principios.

---

<sup>5</sup> Bonfil, Guillermo, El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial, en obras escogidas de Guillermo Bonfil, tomo 1, INI-INAH-DGCP-Conaculta, México, 1995.

<sup>6</sup> Las relaciones de intercambio desigual por las que las comunidades indígenas entregan al exterior más bienes y valores de los que reciben, se sustentan y complementan por redes locales de apoyo recíproco que de manera limitada permiten compensar el desequilibrio, pero que no alcanzan para superar la pobreza. Warman, Arturo, El campo mexicano en el siglo XX, FCE, México, 2001.

<sup>7</sup> Cfr. Florescano, Enrique, La construcción de la nación y el conflicto de identidades, CONACULTA, México.

## 2.2. ORGANIZACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS.

Uno de los primeros intentos se desarrolla a partir del Primer Congreso Indígena Fray Bartolomé de las Casas, que arranca con una nueva etapa del movimiento étnico mexicano, que deja atrás al indigenismo paternalista e integrador de la posrevolución.

Realizado en San Cristóbal, Chiapas, los días 13, 14 y 15 de octubre de 1974, el encuentro congrega a 587 delegados tzeltales, 330 tzotziles, 161 choles y 152 tojolabales, provenientes de 327 localidades, y aunque el gobierno firma la convocatoria, el hecho es que las comunidades se apropian del proceso. Los debates y conclusiones se estructuran en torno a cuatro temas que ponen en claro los ejes profundos del movimiento indígena.

El primero es Tierra, que formula la demanda histórica y básica de todos los campesinos, en este caso en términos de restitución, pues se trata de los poseedores originarios.

El segundo es Comercio, que sintetiza las demandas justicieras en el ámbito de la economía.

El tercero es Salud, donde se condensa la carencia de servicios, en su aspecto más dramático.

El cuarto es Educación, que articula los derechos a la propia cultura, empezando por el idioma, y por extensión abarca la preservación de los usos y costumbres<sup>8</sup>.

Posteriormente con los trabajos y las inquietudes presentadas sin dejar de considerar el creciente activismo político de los indígenas se enfocó en el tema de la educación bilingüe en las comunidades indígenas del país. Las conclusiones del *Primer congreso nacional de pueblos indígenas*<sup>9</sup> proponen la creación de universidades para pueblos indígenas, con los objetivos de formar profesionistas indígenas, llevar a cabo investigaciones y diseñar programas sociales en beneficio de las comunidades indígenas. El documento emanado del primer congreso también propone la creación de un Instituto Lingüístico Mexicano, con investigadores indígenas, para estudiar sus lenguas y crear material didáctico en ellas. También se recomienda el control, por parte de profesionistas indígenas, de las instituciones educativas y sociales que trabajan en el ámbito indígena<sup>10</sup>.

En 1976 se formó la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües en el marco del *Primer encuentro nacional de profesionales indígenas* en Vímcam, Sonora. Esta organización convocó el *Primer seminario de educación bilingüe-bicultural* 1979 en Oaxtepec, Morelos; ahí se expresó claramente el punto de vista de los maestros bilingües, quienes buscaban que la educación bilingüe y bicultural

---

<sup>8</sup> Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004, p. 162-165.

<sup>9</sup> La Confederación Nacional Campesina (CNC) promueve la formación de consejos supremos por etnia y en 1975 convoca en Pátzcuaro un Congreso Nacional de Pueblos Indígenas.

<sup>10</sup> Conclusiones del Primer congreso nacional de pueblos indígenas, en El final del silencio, documentos indígenas de México, 2a. ed., Garduño Cervantes Julio, compilador, Tlahuapan, Premiá, 1985, pp. 19-23.

enseñara primero a hablar, leer, escribir y la estructura lingüística y gramatical de cada lengua indígena en particular, de la misma manera que el castellano, además de la filosofía y los objetivos del indígena como grupo étnico y como clase social explotada y oprimida, después los valores filosóficos de otras culturas<sup>11</sup>.

Durante el mismo seminario, al cual asistió el secretario de educación pública, Fernando Solana Morales, se pronunciaron las siguientes palabras:

*“... Creemos, Señor Secretario, que no es el camino de la intimidación, de la violencia, por donde nos podemos entender. No es la desaparición de maestros que luchan, no es la represión, el asesinato y el encarcelamiento de nuestros hermanos indígenas. Pensamos que tanto las instituciones, como la sociedad occidental, ya han madurado para poder hablar con nosotros, para reconocernos como humanos y recordar que si bien es cierto que el destino de los indígenas dependerá de los siete millones de indígenas, el destino de México dependerá de todos los mexicanos<sup>12</sup>.”*

En el Tercer congreso nacional de pueblos indígenas (México, D.F., 1979), los líderes indígenas enviaron otro mensaje a los dirigentes de los gobiernos federal y estatales de México:

*“... Dénnos el dinero, nosotros los indígenas haremos la educación. Ya es tiempo y es el momento de que nosotros decidamos lo que queremos en educación, ya no más imposiciones de planes y programas, de libros y materiales que atenten contra nuestra filosofía y forma de ser. Necesitamos una educación para el desarrollo, y solamente nosotros podemos instrumentarla....<sup>13</sup>*

En 1982 dos maestros otomíes valoraron el impacto de la educación bilingüe en la cultura otomí del valle del Mezquital:

*“... Consideramos completamente inadecuada la educación que se imparte porque está divorciada totalmente de la educación que se recibe en los hogares, la familia y la comunidad...”*

*“... Los sistemas modernos de la educación occidental carecen de los valores fundamentales de nuestra cultura, por lo que es inconcebible que se aplique en nuestro medio...”*

*“La mayoría de nosotros que recibió ese tipo de educación queremos ser ladinos, mboho (sic) decimos en hñahñu. Perdemos la relación con la tierra; es más, perdemos la fe en nosotros mismos, creemos que la cultura hñahñu no tiene validez porque así lo han dicho las gentes que no hablan nuestra lengua ni conocen nuestra*

---

<sup>11</sup> Abel Huizache, Diego Olguín, José Gómez, Moisés Roque Cerroblanco y Victorino V. Gómez B., "Educación indígena bilingüe bicultural", Carlos Martínez Assad y Sergio Sarmiento, coordinadores, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991, "Documento preliminar del Primer seminario de educación bilingüe-bicultural", p. 67; en "Conclusiones del Primer seminario de educación bilingüe-bicultural", p. 69.

<sup>12</sup> "Declaración de Oaxtepec", en *ibid.*, pp. 72-74.

<sup>13</sup> "Conclusiones del Tercer congreso nacional de pueblos indígenas", en *ibid.*, p. 51



*cultura. Nos olvidamos de que el sistema socioeconómico que impera en nuestra patria nos margina por ser indios..”.*

*“...Nosotros los maestros de educación indígena, de tanto repetir lo que dicen los programas, hasta se nos olvida que muchas cosas son mentiras y si no lo son, de todas maneras son incoherentes con nuestras realidades. Bueno, esta educación que nos incumbe ha sido una educación para indígenas. ¿Nos habremos preguntado alguna vez si las culturas indias, especialmente la cultura hñahñú, puede desarrollarse o no? Nosotros creemos que sí, tan es así que el desarrollo de la cultura indígena hñahñú y de las demás culturas indias en el mundo sea un planteamiento serio para concebir una educación de indígenas y para indígenas, que necesariamente tiene que ser planteada por los propios indígenas, porque son los indígenas quienes podemos entender nuestras carencias, necesidades y problemas y por ende plantear los procedimientos para su solución...<sup>14</sup>”*

Lo anterior es una clara muestra de que la educación no puede estructurarse a partir del centro y para todos; los indígenas están ahí, el problema es que los encargados de diseñar no se han dado cuenta, o no quieren darse cuenta. Una opción que ha venido tomando fuerza es la de que cada pueblo, organizaciones y maestros se replanteen la educación a partir de sus propias necesidades, (educación mixe, educación mixteca, entre otras), ya que ante la mirada de los “otros”, el papel del indígena sigue siendo desvalorizado.

### **2.3. RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS.**

Como antecedente básico, se da el Primer Foro Internacional sobre Derechos Humanos de los Pueblos Indios<sup>15</sup>. Al foro, que se repite en marzo de 1990, pero ahora en Xochimilco, D. F., asisten más de 100 representantes provenientes de 25 regiones. Hay tlapanecos, nahuas, amuzgos y mixtecos de la Montaña de Guerrero; totonacos de Puebla; otomíes de Veracruz; nahuas de la sierra de Zongolica; purhépechas de Michoacán; zapotecos, chinantecos, mixes y mazatecos de Oaxaca; huicholes de Jalisco; rarámuris de Chihuahua; seris, kiliwas y paipei de Baja California; od-ham de Sonora; nahuas del Distrito Federal, entre otros. De estos encuentros surge, en julio de ese mismo año, el Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena y Popular, que inmediatamente se incorpora a la campaña continental de conmemoración alternativa del presunto "descubrimiento".

En años posteriores se tomó medidas por parte del Estado para coadyuvar en el desarrollo y reconocimiento de los pueblos indígenas. De 1989 a 1994, una de las metas de la Secretaría de Educación Pública, expresada en el *Programa para la modernización educativa*, era:

*“ ... Impartir en la población indígena una educación primaria que provea los contenidos generales que posibiliten la realización plena de los educandos como*

---

<sup>14</sup> Gilberto Claro Moreno y Marcelino Botho Gazpar, "¿Qué somos los maestros bilingües en el valle del Mezquital?" en Aportaciones indias a la educación, Gerardo López y Sergio Velasco, compiladores, México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1985, pp. 89-94.

<sup>15</sup> Reunión de organizaciones indígenas nacionales e independientes realizada en 1989, en Matías Romero, Oaxaca

*ciudadanos mexicanos y, al mismo tiempo, los contenidos particulares que fortalezcan su libertad indiscutible, como integrantes de una etnia, de cultivar sus valores, hábitos, y tradiciones..<sup>16 17</sup> .”*

El concepto de un México pluricultural, en el cual las culturas indígenas no tienen que morir para que el país logre la unidad nacional, tiene cada vez más apoyo<sup>18</sup>. En 1989 México fue el segundo país en adoptar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, titulado *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*. Este documento internacional rompe con las tendencias integracionistas y paternalistas en la teoría antropológica moderna y define, aunque de una manera limitada, una serie de derechos básicos que pertenecen a los pueblos indígenas. El artículo 28 toca el tema de los derechos lingüísticos:

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas<sup>19</sup>.

El 28 de enero de 1992, se enmendó el artículo cuarto de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, eliminando cualquier duda sobre la validez legal del uso de los idiomas indígenas del país:

*“... La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social..<sup>20</sup> .”*

La *Ley general de educación*, que entró en vigor el 14 de julio de 1993, exige la conservación y el fomento de los idiomas de los pueblos indígenas:

---

<sup>16</sup> Programa para la modernización educativa, 1989-1994, México, Secretaría de Educación Pública, 1989, p. 55.

<sup>17</sup> Es de notarse la ausencia de la palabra "lenguas" en la frase "valores, hábitos, y tradiciones".

<sup>18</sup> El final del silencio, documentos indígenas de México, 2a. ed., Julio Garduño Cervantes, compilador, Tlahuapan, Premiá, 1985; Bonfil Batalla, México profundo, op. cit.; Guillermo Bonfil Batalla, "Por la diversidad del futuro", en Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales, Guillermo Bonfil Batalla, compilador, México, Seminario de Estudios de la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993, pp. 222-234; Stavenhagen, op. cit., pp. 34-38; Ramón G. Bonfil, La revolución agraria y la educación en México, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional Indigenista, 1992, pp. 216-218.

<sup>19</sup> Este documento se reproduce en *Derechos humanos, documentos y testimonios de cinco siglos*, México, Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1991, pp. 240-249. Véase también: *Derechos humanos de los indígenas* (folleto), México/San Cristóbal de las Casas, Comisión Nacional de Derechos Humanos/Coordinación General para los Altos y Selva de Chiapas de la CNDH, sin fecha.

<sup>20</sup> "Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos", en *Leyes y derechos, Declaración universal de derechos humanos y Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Prensa Nacional, 1996, p. 6.

Artículo 7.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º. de la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, los siguientes: ...

IV.- Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas...<sup>21</sup>

Al revisar estas y otras leyes, como la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), pareciera que se ha avanzado bastante; se reconocen por completo las diferentes lenguas y culturas, pero en la realidad cabría una pregunta, ¿cuánto se ha logrado, hasta dónde son palpables los avances? La realidad nos indica que los programas, planes e ideales se pierden en el vacío debido a negligencias, malos diseños o aplicaciones, estructuración y economía, siendo todo esto en detrimento de los pueblos indígenas que siguen siendo objeto de discriminación, racismo y en cierto grado olvido.

### 2.3.1. Necesidad de derechos lingüísticos de los indígenas.

El año de 1996 fue significativo para la definición de los derechos lingüísticos en el mundo y en el país. En el ámbito internacional, se proclamó la *Declaración universal de derechos lingüísticos*, fruto de la colaboración de varias organizaciones no gubernamentales y centros de investigación. En el ámbito nacional, el gobierno federal de México firmó, junto con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los acuerdos de San Andrés.

El 6 de junio de 1996, después de un "debate virtual" de dos años y doce borradores sucesivos, se publicó en Barcelona la *Declaración universal de derechos lingüísticos*, en el marco de la *Conferencia mundial de derechos lingüísticos*. Esta labor fue promovida por dos organizaciones no gubernamentales: el Comité de Traducciones y Derechos Lingüísticos de la Asociación Internacional de Poetas, Dramaturgos, Editores, Ensayistas y Novelistas (PEN Internacional) y el Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y las Naciones (CIEMEN), con el apoyo moral y técnico de la UNESCO. En la redacción del documento colaboraron un equipo interdisciplinario e internacional conformado por cuarenta y seis expertos, treinta y dos centros PEN y sesenta y cuatro organizaciones que trabajan en áreas como la lingüística, la sociología, la jurídica y la defensa de los derechos de los pueblos. Hoy los comités de trabajo de la UNESCO están analizando el documento con miras a su adopción como convención internacional por la Organización de las Naciones Unidas<sup>22</sup>.

Los principios definidos en la *Declaración universal de derechos lingüísticos* incluyen la igualdad de todas las lenguas, la naturaleza colectiva e individual de los derechos lingüísticos y la necesidad de la solidaridad mundial para hacer que estos derechos sean asequibles por todos los pueblos. Se define el concepto de la "comunidad lingüística", la cual, dentro de un "espacio territorial determinado", tiene el derecho de usar su lengua "en todas las funciones sociales" y de "asegurar la transmisión y la

<sup>21</sup> "Ley general de educación", publicada en el *Diario oficial de la federación*, 13 de jul. 1993.

<sup>22</sup> [www.ciemem.org/mercator/dudl-sp.htm](http://www.ciemem.org/mercator/dudl-sp.htm)

proyección futuras de la lengua". Se incluyen garantías sobre el uso de las lenguas en los ámbitos comercial y administrativo, así como el acceso a los medios de comunicación. El documento es largo y detallado, debido al proceso de enriquecimiento y retroalimentación durante el "debate virtual" llevado a cabo entre 1994 y 1996. Se aprovecharon los modernos medios de comunicación para tomar en cuenta las realidades específicas de una gran variedad de comunidades lingüísticas<sup>23</sup>.

Esta *Declaración* tiene una sección dedicada a la educación:

### Artículo 23

- 1. La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.*
- 2. La educación debe contribuir al mantenimiento y desarrollo de la lengua hablada por la comunidad lingüística del territorio donde es impartido.*
- 3. La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo.*
- 4. En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua.*

### Artículo 24.

*Toda comunidad lingüística tiene derecho a decidir cuál debe ser el grado de presencia de su lengua, como lengua vehicular y como objeto de estudio, en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: preescolar, primario, secundario, técnico y profesional, universitario y formación de adultos.*

### Artículo 25.

*Toda comunidad lingüística tiene derecho a disponer de todos los recursos humanos y materiales necesarios para conseguir el grado deseado de presencia de su lengua en todos los niveles de la educación dentro de su territorio: enseñantes debidamente formados, métodos pedagógicos adecuados, financiación, locales y equipos, medios tecnológicos tradicionales e innovadores.*

### Artículo 26.

*Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros adquirir el pleno dominio de su propia lengua, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer.*

### Artículo 27.

*Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros el conocimiento de las lenguas vinculadas a la propia tradición cultural, tales como las*

---

<sup>23</sup> Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004, p.328-329.

*lenguas literarias o sagradas, usadas antiguamente como lenguas habituales de la propia comunidad.*

#### Artículo 28.

*Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer.*

#### Artículo 29.

- 1. Toda persona tiene derecho a recibir la educación en la lengua propia del territorio donde reside.*
- 2. Este derecho no excluye el derecho de acceso al conocimiento oral y escrito de cualquier lengua que le sirva de herramienta de comunicación con otras comunidades lingüísticas.*

#### Artículo 30.

*La lengua y la cultura de cada comunidad lingüística deben ser objeto de estudio y de investigación en el ámbito universitario.*

La no consecución en la realidad, de todos estos derechos aunado a las crecientes tensiones entre el Estado y clases hegemónicas versus los grupos minoritarios, ha traído como resultado una serie de movimientos y luchas sociales en pos de su reconocimiento y dignidad, uno de estos movimientos, quizá el más conocido es el del EZLN.

## **2.4. UN CASO PARTICULAR.**

### *2.4.1. Los Zapatistas.*

Caso especial en la conformación del aspecto y reconocimiento jurídico tuvieron los zapatistas en su aparición a finales del sexenio de Salinas.

En el arranque de la última década del siglo, se multiplican las señales de que el Sur se nos viene encima. La más sintomática es la movilización de unos 15 mil indígenas de Los Altos de Chiapas, que el 12 de octubre de 1992 aterrorizan a los coletos al tomar simbólicamente la ciudad de San Cristóbal y tumbar en efigie al conquistador Diego de Mazariegos. Organiza la acción el Frente de Organizaciones de los Altos de Chiapas, y en particular una flamante Alianza Nacional Campesina Indígena Emiliano Zapata, continuadora de la Alianza Campesina Independiente Emiliano Zapata, que en 1989 habían formado las bases de apoyo del núcleo clandestino y militante que cinco años más tarde se daría a conocer como Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

Después del alzamiento del EZLN el primero de enero de 1994, todo se precipita y el 10 y 11 de abril de 1995 unos doscientos delegados, que representan alrededor de

cien organizaciones, realizan en la Ciudad de México la Primera Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía, donde se formula un proyecto de ley autonómica, a partir de ideas que venían gestándose desde los ochenta. Poco después, se lleva a cabo una nueva asamblea en las tierras yaquis de Loma de Vacum, Sonora, y en agosto de ese mismo año cerca de cuatrocientos representantes se reúnen en Oaxaca.

De este proceso, surge la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), la cual aportará relevantes ideas al debate sobre la libre determinación de los pueblos y hoy es una asociación política con registro, de la que provienen funcionarios importantes del gobierno foxista, como el nuevo director del Instituto Nacional Indigenista (INI) y algunos delegados estatales de la misma institución.

Una parte del nuevo indianismo identificado con los insurrectos chiapanecos se expresa desde 1995 en ANIPA, pero la convergencia expresamente convocada por el EZLN arranca con el Foro Nacional Indígena reunido en San Cristóbal en enero de 1996, que forma parte del proceso de negociaciones entre el gobierno federal y el EZLN iniciado en 1995 en San Andrés Larráinzar o Sacamchén de los Pobres.

A la reunión asisten 178 organizaciones nacionales, desde grupos indígenas locales y ONG hasta coordinadoras nacionales y 19 organizaciones internacionales.

Los casi quinientos participantes en el evento que, además de español, inglés, francés e italiano, hablan cuando menos 25 lenguas de los pueblos originarios, debaten ampliamente la agenda de San Andrés, dando a las negociaciones entre gobierno y guerrilla un carácter nuevo, pues la posición del EZLN en lo tocante a derechos y cultura indígena no es obra sólo de este grupo sino que se ha ido consensando por el conjunto del movimiento étnico nacional. Representación orgánica y política de esta amplia convergencia es el Congreso Nacional Indígena (CNI), que se constituye y realiza su primera reunión general en octubre de ese mismo año, avalada con la presencia de la comandanta Ramona del EZLN.

En 1998, cuando salen de Chiapas 1111 zapatistas rumbo a la ciudad de México, el CNI lleva a cabo su segundo congreso. Para entonces, las conclusiones de San Andrés sobre el tema de derechos y cultura indígena, sintetizadas por la Comisión de Concordia y Pacificación del Poder Legislativo, ya han sido aprobadas por el EZLN y rechazadas por el presidente Zedillo. Esto conduce a la suspensión del diálogo de paz, de modo que el CNI asume los acuerdos de San Andrés y la llamada Ley Cocopa, como sus banderas de lucha; pero, dado que el proceso hacia la aprobación de la ley está trabado, las organizaciones acuerdan pugnar en la práctica por la autonomía en todas sus regiones y trabajar en la reconstitución de comunidades y pueblos<sup>24</sup>.

Bajo esta perspectiva se establecen los acuerdos de San Andrés, donde se destaca el documento *Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes*

---

<sup>24</sup> La propuesta, incluida en los acuerdos de San Andrés, es reconocer la autonomía como garantía constitucional para los pueblos indígenas, con el fin de dotarlos de derechos específicos en torno a los aspectos sustantivos que constituyen su razón de ser como pueblos; por ejemplo, formas propias de organización social y política, promoción y desarrollo de sus culturas, sistemas normativos, definición de estrategias para su desarrollo, y acceso al uso y disfrute de sus recursos. Zolla, *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*, UNAM, México, 2004, p. 125-127, 175-185.

al punto 1.4 de las reglas de procedimiento<sup>25</sup>. Tiene varias recomendaciones sobre los derechos lingüísticos y la educación indígena en el ámbito nacional. Éstas coinciden en términos generales con los principios de la *Declaración universal de derechos lingüísticos*. A continuación se transcriben las partes:

- *El Gobierno Federal promoverá las leyes y políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.*

- *El Gobierno Federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la escrito-lectura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español de estas Propuestas conjuntas que tocan el tema de los idiomas indígenas.*

Sobre la educación, estas Propuestas recomiendan lo siguiente:

- *Educación Integral Indígena. Los gobiernos se comprometen a respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural.*

*La asignación de recursos financieros, materiales y humanos deberá ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas.*

*El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes.*

*Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas.*

*Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT.*

Una educación intercultural implica complementariedad entre los saberes, las creencias y los conocimientos locales, regionales y universales como sustento de un pluralismo incluyente, asimismo, para su construcción se debe partir de las demandas de las distintas organizaciones étnicas, garantizando el Estado nacional un estado de

---

<sup>25</sup> "Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen a enviar a las instancias de debate y decisión nacional, correspondientes al punto 1.4 de las reglas de procedimiento", en Diálogo de San Andrés-Larraizar; Acuerdos del gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional sobre derecho y cultura indígena, 16 de febrero 1996.

derecho y la vigencia de una educación pública de excelencia que articule la igualdad con la diferencia.

En octubre de 1996 los representantes de los pueblos y organizaciones indígenas del país, participantes en el *Congreso Nacional Indígena*, exigieron "el cumplimiento inmediato y completo" de los "Acuerdos de la Mesa 1 sobre Derechos y Cultura Indígena" de San Andrés Larraizar<sup>26</sup>.

Este documento es uno de los textos políticos de mayor trascendencia para el movimiento indígena y su relación con el Estado, y a juzgar por lo sucedido, –cambios sustanciales en el documento por parte del gobierno, incumplimiento de acuerdos, rechazo por parte del EZLN y del movimiento indígena nacional– la tensión entre las dos partes es un tema bastante fuerte que requiere su pronta solución por el bien y la preservación de la nación.

## 2.5. LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL.

La educación es un tema político de suma importancia en México, aunque esto no implique un modelo adecuado a las necesidades del país. La relevancia, los rasgos, estructura, objetivos y fundamentos principales del sistema educativo nacional mexicano están reflejados en la Constitución Política de los Estados Unidos de México y en la Ley General de Educación<sup>27</sup>. Concretamente el artículo 3º de la Constitución (última actualización, 2001) establece que la educación primaria y la secundaria son

---

<sup>26</sup> *Resolutivos del Congreso nacional indígena*, 8 al 11 de octubre 1996 en [www.laneta.apc.org/cni](http://www.laneta.apc.org/cni)

<sup>27</sup> "Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja." Artículo 32 del Capítulo III De la equidad en la educación de la Ley General de Educación de México. Más explícito queda en el artículo 38 "La educación básica en sus niveles (preescolar, primaria y secundaria), tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país así como de la población rural dispersa y grupos migratorios". También resulta de sumo interés el artículo 48 donde se establece las competencias de los planes y programas de estudio: "...Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría (refiriéndose a la de Educación Pública del gobierno de la nación), contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos." Estados como Oaxaca han concretado más aún dando mayor cobertura legal a los indígenas "Artículo 7. Es obligación del Estado de Oaxaca, impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio contenidos de las culturas étnicas de la región y la Entidad." Ley Estatal de Educación de Oaxaca, 1996. "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, estados y municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. (...) Toda la educación que el Estado imparta será gratuita." Artículo 3º de la Ley de General de Educación. México.



obligatorias para todos los mexicanos y que el Estado tiene que impartirlas de forma gratuita. La Ley General de Educación (1993) amplía en su artículo 3º las obligaciones del Estado al prescribirle la obligación de que toda la población tenga la posibilidad de recibir educación preescolar, primaria y secundaria.

Concretamente, la educación obligatoria en México está constituida por dos niveles: la primaria y la secundaria<sup>28</sup>.

La educación primaria tiene una duración de seis años con sus seis grados correspondientes. La primaria se imparte a través de varios tipos de servicio, concretamente<sup>29</sup>: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios.

Se destaca el segundo por su especificidad para dar una posibilidad a los indígenas a desarrollarse en ambas culturas. La educación bilingüe-bicultural se ubica en el medio indígena. Trata de adaptar los programas educativos al contexto regional y se sirve de metodología bilingüe-bicultural para su implementación. Las escuelas de este tipo de servicio están bajo competencia técnica y administrativa de la Secretaría de Educación Pública y son controladas por la Dirección General de Educación Indígena.

Esta educación hoy día plantea una serie de deficiencias que quedan por afrontar<sup>30</sup>:

- La capacitación / formación de los profesores indígenas bilingües. Que son incapaces de desarrollar los programas de educación bilingüe bicultural. Además de que su conocimiento del español se reduce habitualmente a lo más básico.
- Los maestros bilingües evitan implementar los programas mencionados; ya sea porque no conocen la escritura y la lectura del idioma indígena o porque la lengua que éstos hablan no coincide con el de sus alumnos.
- La insostenible creencia de considerar inferior la lengua indígena en relación a la lengua española, lo que inclina a los padres a oponerse a una educación en la lengua vernácula.
- Las instalaciones y los recursos didácticos son insuficientes e inadecuados.

Por todo ello, la calidad del servicio educativo en las comunidades indígenas continúa siendo deficiente. según estimaciones del censo de 1990 las escuelas que desarrollan los seis grados de primaria suponen un 38%; mientras que las comunitarias suponen el 31, donde un solo maestro atiende a cuatro grados.

A pesar de los esfuerzos que desde distintos organismos oficiales e instituciones tanto públicas como privadas se realizan; la sensación que queda es que tras varias décadas, en las escuelas rurales se van plasmando los criterios de la cultura dominante, reprimiendo y arrinconando los conocimientos indígenas y, en definitiva su origen y esencia.

Cada indígena que concluye los estudios en las escuelas rurales, se sitúa ante una posición algo contradictoria. Por un lado, tiene su cultura, principios, idioma, en definitiva, su propia identidad cultural y se le exige renunciar a ella; al menos, en sus

---

<sup>28</sup> [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

<sup>29</sup> Álvarez Mendiola, Germán y colab. , Sistema Educativo Nacional de México: 1994. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos; México, 1994.

<sup>30</sup> [www.sep.gob.mx/perfiles/nacional.html](http://www.sep.gob.mx/perfiles/nacional.html)

formas; para poder incorporarse sin problemas a la estructura social dominante a la que a su vez fortalece.

Aunque este proceso “desindigenizador” no consigue su objetivo en todos los individuos; también existen indígenas con estudios de educación obligatoria que han sido capaces de lograr una biculturalidad. Pudiendo desenvolverse en las dos culturas con total normalidad. Aunque esto es más complicado si los estudios son de niveles superiores<sup>31</sup>.

## **2.6. EDUCACIÓN INDÍGENA.**

### *2.6.1 Tradiciones culturales en la educación indígena.*

Existen tradiciones u orientaciones culturales que guían las políticas educativas y lingüísticas en materia de educación indígena.

Se pueden distinguir algunos enfoques históricos que proveen la tradición cultural.

#### *Monoculturalismo y monolingüismo.*

La teoría que sustenta el monoculturalismo y el monolingüismo, restringe el concepto de cultura a una sola, la “alta” cultura occidental en la tradición europea, y le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas. Esta postura refleja el liberalismo clásico que no reconoce otro sujeto que el individuo y “no acepta otra racionalidad que sea aquella que él mismo prescribe.

”... *Excluye toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana. Ni tradición ni adscripción son fundamentos para construir la sociedad política, organizada como nación, sino la razón y la adhesión voluntaria, la asociación y el contrato...*<sup>32</sup>”

A pesar del enorme peso que adquirió el modelo europeo de estado nacional en México, el monoculturalismo quizás nunca se expresó de manera pura en esta nación, si no más bien en varios países sudamericanos, especialmente del cono sur (Argentina, Chile, Uruguay), que en el fondo se consideraban sociedades europeas, o en Brasil donde emergió una política del lenguaje y cultural desde los tiempos de la “colonia” que intentó borrar y eliminar la existencia del indio de la paulatina construcción de una identidad nacional<sup>33</sup>, de modo que se fue construyendo una identidad de exclusión recíproca que opone el indígena al brasileño<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> Cfr. Stavenhagen, Rodolfo, ¿Asimilación o pluralismo? Identidad indígena y multiculturalismo en América Latina”. *Desarrollo y Cooperación*. Mayo-junio 2001, n°. 3, pp. 21-25

<sup>32</sup> Díaz-Polanco, Héctor, Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos Indios, Siglo XXI, México, 1991.

<sup>33</sup> Orlandi, Ení P., La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil. Rainer Enrique Hamel (ed.). Políticas del lenguaje en América Latina, UAM, México, 1993.

<sup>34</sup> Esta exclusión mutua se refleja en la construcción discursiva de los diversos antónimos “el brasileño - losindios” y tiene un sustento material en el número muy reducido de población indígena, así como en la distancia cultural y geográfica entre los pueblos indígenas y la sociedad brasileña dominante.

## 2. 6. 2. Multiculturalismo y multilingüismo.

Los términos *diversidad*, *multilingüismo* y *multiculturalismo* designan el reconocimiento de una situación *de facto* que existe independientemente de su valoración por parte de los actores sociales. Como veremos más adelante, se distinguen del concepto de *pluriculturalismo* por la orientación diferente que la sustenta.

Se puede identificar diversas expresiones de multiculturalismo que reconocen, por lo menos parcialmente, la existencia de la población indígena y definen su trato en muchos casos como "problema"<sup>35</sup> a resolver de una u otra manera. En la mayoría de los casos, esta orientación apunta a una asimilación de los pueblos indígenas bajo el concepto de "integración a la sociedad nacional". Como en el caso del indigenismo mexicano, esta orientación de las políticas puede incluir una exaltación de las culturas indígenas clásicas que alcanzaron un alto nivel de desarrollo, pero que en sus momentos históricos decisivos (Independencia, Reforma, Revolución) impulsó la destrucción cultural de los pueblos indígenas contemporáneos<sup>36</sup>.

Esta orientación integracionista se expresa con mucha claridad en las políticas educativas posrevolucionarias. Si bien desde los años setenta las políticas integracionistas ya no se han formulado tan explícitamente en México puesto que se incluía, como en la Ley de Educación de 1973, una cláusula de respeto a las culturas indígenas, en los hechos continuaron las políticas asimilacionistas impulsadas por una educación indígena castellanizadora y otros programas indigenistas, tales como concepciones y entendimientos culturales; detallados básicamente en los textos generados. Donde estos últimos no han tenido la trascendencia necesaria, tal y como lo menciona Sidler<sup>37</sup>, en 1995<sup>38</sup>.

No se pueden pasar por alto, las vías que han tomado diversos segmentos del movimiento indígena al replantear sus reivindicaciones en términos de demandas jurídicas, movimientos armados y manifestaciones en todo el país con sus matices culturales y políticos, lo que implica una ruptura con el estado liberal homogeneizador y el replanteo de una visión en que sean garantizados sus derechos colectivos y el reconocimiento de su identidad.

Más allá de las formulaciones programáticas, se puede asumir que esta posición de multiculturalismo reconocido, pero considerado como un problema, la "cuestión

---

<sup>35</sup> La diversidad puede ser reconocida, inclusive como generadora de ciertos derechos, pero sigue siendo considerada como un problema para el desarrollo. Ruíz Richards, orientations in language planning, NABE Journal 18, en: Hamel Rainer Enrique, (ed.), Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, Alteridades10, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, UAM, México, 1995.

<sup>36</sup> Cfr. Bonfil Batalla, Guillermo, México profundo, Grijalbo, México, 1987.

<sup>37</sup> Según este autor, el movimiento multicultural no ha tenido gran efecto en los libros de texto. La edición en lengua indígena marca cierto cambio de actitud y cierto desarrollo que se dirige de una educación bilingüe a una educación bicultural. En cambio, ni en los libros de enseñanza *bilingüe* ni en los del Programa Nacional se observa una alteración significativa en la actitud frente a las culturas indígenas durante los últimos treinta años. En general, los libros representan una sociedad en armonía y carente de conflictos, lo que no corresponde en absoluto a la realidad.

<sup>38</sup> Sidler, Rolf, La representación de las culturas indígenas mexicanas en los libros de texto gratuitos a partir de la influencia del movimiento multicultural. Universidad de Zurich, 1995.

indígena”, que se debe superar a través de la integración, predomina todavía en México y en la mayoría de los países latinoamericanos, por lo menos entre la población dominante. Se ha roto, sin embargo, su carácter hegemónico.

Esta orientación se sustenta en la teoría de *inclusión cultural* de Bullivant<sup>39</sup> que concibe, por lo menos implícitamente, una jerarquía entre las culturas. Sólo las culturas consideradas universales, sobre todo las occidentales, contienen los elementos y las facultades generales de la cultura (en la educación: la lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil). A las culturas indígenas solamente les queda el espacio de los componentes específicos que se reducen, en muchos casos, al folklore. Como es sabido, una teoría cultural conlleva consecuencias importantes para un modelo educativo y currículo bilingüe, ya que considera que las principales materias escolares sólo se pueden enseñar en y a través de culturas y lenguas consideradas universales.

### 2.6.3. *Pluriculturalismo y plurilingüismo.*

Una orientación cultural de *pluralidad, plurilingüismo y pluriculturalismo* caracteriza aquellas situaciones donde los principales actores sociales, tanto de las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto. La preservación y el enriquecimiento de las culturas y lenguas indígenas e inmigrantes no sólo se conciben como un derecho de sus comunidades, sino como una perspectiva que la sociedad en su conjunto debe asumir y apoyar. Se distingue de la orientación anterior no tanto por el reconocimiento de una situación de multiculturalidad de hecho, sino por las consecuencias y las políticas que se derivan de ella.

Tal orientación se observa, por ejemplo, en los programas educativos para los hijos de inmigrantes en Canadá llamados “programas de lenguas hereditarias<sup>40</sup>” que fomentan la preservación y el uso de las lenguas ancestrales de los grupos inmigrantes.

Con mayor fuerza se refleja en las demandas de los movimientos indígenas en el continente. En el contexto de sus reivindicaciones de ser reconocidos como pueblos, incluso como naciones, al interior de los estados nacionales, exigen el reconocimiento de sus territorios, sistemas políticos y jurídicos y una educación propia que apoye el desarrollo de sus culturas. Muchas de las demandas culminan en el reclamo de la autonomía<sup>41</sup> comunal y regional, como forma específica de ejercer su

---

<sup>39</sup> Bullivant, Brian M, *Pluralism: Cultural maintenance and evolution*. Clevedon: Multilingua Matters. En Hamel Rainer, Enrique, *Políticas del lenguaje y educación indígena en México*, UAM, Iztapalapa, Depto. de Antropología, México, 1984.

<sup>40</sup> Cummins, Jim y Marcel Danesi (1990). *Heritage languages. The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our School/Our Selves Education Foundation. En: Hamel, *ibid*.

<sup>41</sup> Cfr. Zolla, (2004), p. 125-128.

autodeterminación al interior de los estados nacionales, tal y como lo propone Díaz – Polanco<sup>42</sup>.

La mayoría de las reformas constitucionales y de legislación educativa en los países con población indígena de los últimos años anuncian profundos cambios sociales y políticos que representan intentos de avanzar en el camino hacia el pluriculturalismo y plurilingüismo, como nueva base para la construcción de estados plurinacionales<sup>43</sup>. Se observan avances muy considerables en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Guatemala donde se establecieron, en cada país con sus características propias, las bases legales y administrativas de una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas<sup>44 45</sup>.

Una orientación hacia el pluralismo cultural considera la convivencia de culturas diversas en el contexto nacional e internacional, no como una situación inevitable, sino como una ventaja y como un recurso de las sociedades en su conjunto que les permite desarrollarse y enriquecerse mutuamente, tal dinámica incluye las compenetraciones e hibridaciones mutuas que pueden constituir los embriones de nuevas culturas.

Se sustenta en una teoría de *base cultural* referida anteriormente a Bullivant, que concibe la igualdad formal entre todas las culturas, sin desconocer o hacer abstracción de las asimetrías de poder y las relaciones de dominación existentes entre ellas como sucedía con las teorías antropológicas funcionalistas, considera que todas las culturas y lenguas, si bien se encuentran en distintos niveles de desarrollo, cuentan con el potencial para extenderse a nuevos ámbitos y apropiarse de los recursos necesarios para ello. Es decir, todas las culturas no sólo poseen los elementos específicos que explican y orientan su mundo propio, sino también los universales que permiten acceder a otras culturas y a aquellos conocimientos y técnicas que se consideran comunes a todas las culturas.

Dicha orientación sienta las bases para el desarrollo de una perspectiva de *interculturalidad* en la educación, es decir, el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural, como base para la adquisición de conocimientos de otras culturas. Es obvio que el desarrollo pleno de tal concepción requiere de un proceso profundo de democratización y la reorganización del acceso a los recursos estratégicos para la sobrevivencia de los pueblos indígenas.

---

<sup>42</sup> Díaz-Polanco, Héctor, Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva Legislación agraria en México. Chenaut, Victoria y María Teresa Sierra (eds.), Pueblos indios ante el derecho, CIESAS y CEMCA, México, 1995.

<sup>43</sup> Es la organización política y jurídica de los Pueblos y Nacionalidades del país. El Estado Plurinacional surge cuando varios pueblos y nacionalidades se unen bajo un mismo gobierno y Constitución. El Estado Plurinacional es distinto del Estado Uninacional que es la representación de los sectores dominantes. Zolla, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México.

<sup>44</sup> López, Luis Enrique, La educación en áreas indígenas de América Latina., Guatemala, Centro de Estudios de la Cultura Maya, 1995.

<sup>45</sup> Küper, Wolfgang, La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en países andinos. Pueblos indígenas y educación, 1996, p.p. 37-38, 3-16.

#### 2.6.4. *Coexistencia y conflictos entre diversas orientaciones.*

A lo largo de la historia latinoamericana se pueden identificar etapas en las que prevalecieron unas u otras de las tres principales orientaciones culturales que definieron las políticas educativas y lingüísticas. Cabe señalar, sin embargo, que estas políticas no existen en forma pura ni se manifiestan de manera exclusiva en etapas históricas claramente delimitadas. Por el contrario, las tres concepciones culturales y políticas de Estado y nación<sup>46</sup> - que se reflejan en una amplia gama de políticas - coexistieron de manera más o menos conflictiva, con diferentes pesos, en todos los países latinoamericanos. La situación actual se caracteriza precisamente por una pugna entre las concepciones de la multiculturalidad como problema y del pluralismo enriquecedor, sin que haya desaparecido por completo la orientación monocultural.

Se pueden identificar tres importantes innovaciones que caracterizan la situación actual de cambios dinámicos en América Latina y que tienen consecuencias importantes para la educación indígena:

1. Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió un cuestionamiento mucho más a fondo que en cualquier época anterior a la vía del desarrollo nacional integracionista y se presentaron alternativas reales.
2. Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de los gobiernos, y se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos.
3. La “cuestión indígena” ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas. Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su hábitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles mismas. Nos llevan a reconocer con cada vez mayor nitidez que, en el trato que una nación le da a sus minorías (o mayorías) étnicas a través de su estado, se reflejan y se someten a prueba las concepciones de pluralismo y democracia que sustentan a las naciones en su conjunto.

### **2.7. MODELOS Y POLÍTICAS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA.**

Para llegar a una visión de conjunto es necesario relacionar tres dimensiones de la política y la planeación educativas que muchas veces se disgregan: la dimensión de las orientaciones político-culturales que definen los grandes objetivos de la educación y el tipo de sociedad para la cual se quiere educar; los modelos educativos que establecen las metas y los caminos (el currículo) para alcanzar los objetivos planteados, y la dimensión pedagógica.

---

<sup>46</sup> Monoculturalismo, multiculturalismo y pluriculturalismo. Cfr. Hamel, op. Cit.

La dimensión político-cultural se refleja en el papel que se le asigna a la educación en cuanto a la relación entre estado, sociedad dominante y pueblos originarios que se plasma a su vez en modelos educativos.

- ¿Se trata de mantenerlos aislados, separados de la sociedad nacional como sucedió durante mucho tiempo en el Brasil o en Sudáfrica bajo el régimen de *apartheid* (monoculturalismo segregado)?
- ¿Se quiere asimilarlos a través de su disolución como etnias, de manera gradual o repentina (del multiculturalismo al monoculturalismo nacional)?
- ¿O predomina una concepción pluricultural<sup>47</sup> que se propone integrar las etnias a la nación, preservando al mismo tiempo su cultura e identidad como pueblo?

A cada uno de los proyectos políticos le corresponden determinados objetivos sociolingüísticos y educativos en cuanto a la defensa, revitalización o desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas.

En la definición de los programas y currículos interviene la dimensión psicolingüística y pedagógica que establece las modalidades de enseñanza-aprendizaje. En este sentido valdría la pena preguntarse:

- ¿Es acaso factible adquirir un buen dominio de la lengua nacional común, sin excluir el desarrollo de la lengua materna indígena en sus funciones comunicativas y académico - cognoscitivas; o, por el contrario, debe ésta cumplir tan sólo una función transitoria y de apoyo instrumental en un proceso de asimilación?
- ¿En qué lengua alfabetizar y enseñar las principales materias? Y ¿Es la primera lengua un requisito indispensable para el éxito escolar o un obstáculo?

Por lo tanto es necesario desarrollar una educación indígena bilingüe, que sea capaz de responder a las necesidades sociales, con programas que apoyen la lucha por una mayor igualdad de oportunidades a partir del reconocimiento de la asimetría estructural. La mejoría de oportunidades a través de la emancipación sociocultural y lingüística del grupo étnico o pueblo en su conjunto, para garantizarle su derecho colectivo a la diferencia y educación propia. Es en este sentido que una concepción analítica de conflicto cultural y lingüístico es compatible con un verdadero pluralismo cultural, racial, étnico y lingüístico, asumido como elemento enriquecedor a nivel de la sociedad nacional en su conjunto, pero que no ignora la desigualdad y el potencial conflictivo subyacente a la relación entre culturas, como podría interpretarse en las formulaciones tempranas del concepto pedagógico de interculturalidad<sup>48</sup>. La incorporación estructural del grupo subalterno pasaría por el fortalecimiento de su identidad étnica y una aceptación de su alteridad y persistencia cultural por parte de la sociedad dominante, como condición para la superación de la desigualdad.

---

<sup>47</sup> La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

<sup>48</sup> Cfr. Monsony Esteban y Francisco Rengifo, Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe, Rodríguez Nemesio et al. (eds.): Educación, etnias y descolonización en América Latina, UNESCO-III, México, 1992.

Una genuina concepción de pluralismo cultural supone conocer, investigar y entender la enorme riqueza de conocimientos, prácticas socioculturales, tecnologías y formas de organización arraigadas en las comunidades indígenas.

Respetando a partir de la tradición oral, la realidad indígena<sup>49</sup>, tal y como lo plantea Gumperz.<sup>50</sup>

- Pero no podemos cerrar los ojos ante la actualidad educativa, al reconocer que el sistema educativo es analizado en relación a tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que fueron originalmente acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial que traslada al campo pedagógico y, en general al de las ciencias humanas, conceptos empresariales. De esta manera, se vincula lineal y mecánicamente el sistema educativo con el aparato productivo, subordinando el primero a los intereses del segundo. Se considera a la educación como producción de capital humano, como inversión personal y colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos, lo cual será expuesto en el siguiente capítulo.

---

<sup>49</sup> Muchas diferencias entre las poblaciones indígenas, los maestros y los planificadores de currículos se originan a propósito de los objetivos de la alfabetización y la enseñanza de las lenguas indias. Hay que revisar la distinción irreductible entre el lenguaje oral y escrito, en su libro "El significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos", (1996) y tratar la tradición oral como una totalidad. El análisis sistemático de las tradiciones orales completas demuestra que ningún ser humano, letrado o analfabeta, puede ser completamente ahistórico u objetivo en su concepción del pasado. En el caso de los chamulas (Chiapas, México), como en el de la mayoría de los pueblos, las ideas acerca de la historia derivan al parecer de sus evaluaciones subjetivas de las categorías de tiempo y espacio en el universo etnocultural. En este sentido, la tradición oral es más eficaz que el propio lenguaje, pues selecciona y conserva, por períodos de mayor longitud, segmentos significativos de las experiencias asociadas a la identidad.

<sup>50</sup> Gumperz, John, El significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos, en Muñoz & Lewin (coords): El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas Vol.2, México, UAM-Iztapalapa, 1996, p.33-48.



## **CAPÍTULO 3.**

# **INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES, EN LA EDUCACIÓN.**

El objetivo del presente capítulo es analizar la importancia de los organismos internacionales en la discusión mundial sobre las políticas económicas y sociales. En el ámbito educativo, el tema de las agencias internacionales permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas. Considerando que es prioritario iniciar hablando del neoliberalismo, como sustento de estas organizaciones y sobre todo las diferencias existentes entre los diversos organismos, donde es posible señalar que, en la actualidad, las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: La organización Mundial de Comercio, (OMC), el Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)<sup>100</sup>.

### 3.1. EL NEOLIBERALISMO ES UN PARADIGMA CAMBIANTE.

Desde inicios de los '90s, el Banco Mundial llevó adelante una reformulación del modelo de "crecimiento con orientación de mercado" impulsado durante los años '80 en el Sur y, luego, en Europa oriental. Por ejemplo, revisó el vínculo Estado / mercado y, también, aceptó que el crecimiento económico *per se* resulta insuficiente para el logro de mejoras sociales. En ese marco, empezó a reivindicar la importancia de un patrón de crecimiento intensivo en trabajo (crecimiento con empleo), consintió cierta intervención pública con fines distributivos y jerarquizó las denominadas "políticas sociales".

Por ende, hubo cambios. Es decir, aquella revisión no constituyó (ni implica) una mera salida retórica. Además, configuró una reacción. O sea, una respuesta a la explosión de la pobreza y la desigualdad que tuvo lugar en el Sur durante los '80s, década de implantación de los "ajustes estructurales". En definitiva, conformó un esfuerzo por neutralizar los riesgos políticos que tal deterioro social supuso para aquel modelo. En suma, se dieron modificaciones, que comenzaron ya en 1990 y que luego, al promediar la década, continuaron con las llamadas "reformas de segunda generación".

No obstante, se trata de cambios, sí, pero dentro de un paradigma invariable: el neoliberal.

En otros términos, la renovación coexistió con la permanencia de ciertas ideas - fuerza que, por su índole central, definen a dicho paradigma.

Ideas - fuerza que pueden ser catalogadas como neoliberales porque son propias de una ortodoxia originaria que se remonta a la década del '40. Ideas- fuerza que

---

<sup>100</sup> Sin embargo, el caso de la Comisión debe ser considerado de manera distinta al resto de los organismos, puesto que el interés mostrado por la CEPAL con la publicación de Educación y conocimiento resultó ser más una "incursión pasajera" que una política constante de la corporación. Después de su publicación y de las reacciones que generó, la CEPAL no ha vuelto a ocuparse del tema educativo en ningún otro documento que tenga las dimensiones del libro señalado: CEPAL-UNESCO, 1992.

persisten hasta el presente, aunque han atravesado transformaciones; no sólo en los '90s, también en los '80s. Por lo tanto, se perfila un tipo de evolución que se distingue tanto por la fuerza de algunas mutaciones cuanto por el vigor y estabilidad de ciertos invariantes. De ahí que resulte crucial la identificación de ese patrón de continuidad / cambio. Y para ello se requiere una aproximación evolutiva, un estudio histórico.

### *3.1.1. Etapa fundacional.*

El neoliberalismo atravesó una primera etapa, de índole fundacional, que comenzó hacia 1947, se prolongó aproximadamente treinta años y dio lugar a un cuerpo doctrinario sistemático, muy elaborado y coherente: una ortodoxia neoliberal que conforma el producto clave de esa etapa.

Su tesis básica, de raigambre neoclásica, es que el mercado constituye el mejor instrumento, el más eficaz para la asignación de recursos y la satisfacción de necesidades<sup>101</sup>. Un mecanismo de autorregulación que conduciría al óptimo social y que, por ello, resultaría intrínsecamente superior. Por eso, dicha ortodoxia exaltó las virtudes de un Estado mínimo e impugnó vivamente al Estado de Bienestar y, en general, al Estado como dispositivo de redistribución en beneficio de las clases desfavorecidas.

Aquella tesis operó como un principio rector, organizador del conjunto doctrinario. Un principio que perdura hasta la actualidad, si bien con matices. En efecto, ya no se pregona un Estado mínimo, sino un Estado eficaz. E incluso se aceptan ciertas funciones estatales en materia de redistribución.

Sobre esa base, el neoliberalismo planteó una agenda de políticas con cuatro ideas - fuerza clave<sup>102</sup>:

- la promoción de un máximo de crecimiento económico (de libre mercado) como objetivo prioritario, el cual permite a las grandes empresas una nueva toma de posiciones en el mercado mundial;
- a su turno, tal propósito demandaría un aumento de la tasa de ganancia del capital privado, consecuentemente un debilitamiento de los Estados y Naciones mediante una política de endeudamiento; y para ello,
- se requeriría una reducción de los costos salariales, una merma en el costo de la fuerza de trabajo, una bandera neoliberal decisiva y distintiva que, además,
- condujo al auspicio de una firme contención del gasto público social.

Se trata de ideas-fuerza que persisten hasta el presente, aunque también exhiben algunos matices. Por ejemplo, el crecimiento sigue siendo el objetivo prioritario (continuidad), pero se lo reputa como insuficiente (cambio). Entonces,

---

<sup>101</sup> Cfr ,Francisco Vergara, Introducción a los fundamentos filosóficos del liberalismo, Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 27-30.

<sup>102</sup> Ezcurro, Ana María, ¿Qué es el neoliberalismo?, en [www.wikipedia.org/neoliberalismo](http://www.wikipedia.org/neoliberalismo)

despuntan cuatro ideas-fuerza y un principio rector vertebrales, distintivos del modelo que, por su carácter jerarquizado y permanente, ciñen los márgenes de variación y permiten hablar de un mismo paradigma, si bien cambiante: el neoliberal.

### *3.1.2. Etapa estatal. Primera fase.*

A fines de los '70s el neoliberalismo inició su etapa estatal con el advenimiento de las administraciones Thatcher (Gran Bretaña) y Reagan (EE.UU). Y en poco tiempo se difundió a buena parte de los gobiernos de Europa occidental y, también, de América Latina, gracias a la crisis de pago de las deudas externas que eclosionó en México en 1982.

Durante ese período inaugural de acceso al Estado (principios de los '80s), breve y altamente expansivo, la doctrina neoliberal originaria vivió su primera fase de transformación, con dos ámbitos de cambio:

Por un lado, fijó los parámetros de un programa de política económica relativamente uniforme y de alcance mundial que, en el caso del Sur y después de Europa oriental, plasmó en los denominados ajustes estructurales, que por encima de sus diferencias nacionales exhiben un diseño común, inspirado en el credo neoliberal<sup>103</sup>.

En los '80s, una nota distintiva fue que el mercado mundial pasó a ser considerado como principal mecanismo de asignación de recursos. Como corolario, se produjo un agudo sobrecento en la búsqueda de competitividad (externa). Ello exacerbó la política de deprimir el costo de la fuerza de trabajo y los salarios. El trabajo, pues, retrocedió al papel de una mera mercancía comprada al menor precio posible. Se trata, entonces, de una bandera ortodoxa que persiste en los '80s, aunque agudizada; y que continúa hasta el presente, nuevamente intensificada (con los programas de flexibilización laboral). El resultado es una descomunal redefinición de poder entre el capital y el trabajo, un fruto y característica crucial del capitalismo en su etapa neoliberal.

Por otra parte, durante la primera administración Reagan (1980-1983) la ortodoxia neoliberal tuvo su cambio más significativo. En efecto, fue rearticulada por el pensamiento neoconservador. Es decir, se desencadenó un proceso de reorganización ideológica tan intenso que dio lugar a un conjunto original, a una nueva síntesis, con dos novedades centrales:

El ensamble del ideario neoliberal con valores democráticos (de raíz liberal), típicamente neoconservadores, mientras que en el neoliberalismo clásico ocuparon un lugar expresamente subordinado.

Así, se consolidó un proyecto de sociedad integral, que no se limita al terreno económico y abarca al régimen político. En otros términos, se robusteció el impulso de

---

<sup>103</sup> Un diseño que perdura en los '90s, si bien con ciertas revisiones.

una transformación global de las sociedades, una tendencia que perduró y se acentuó en los '90s (sobre todo, con la incorporación de un régimen específico de "políticas sociales").

Además, despuntó una firme voluntad internacionalista, también de estirpe neoconservadora, que incitó (y estimula) la expansión mundial del programa, en un intento de homogeneización de alcance planetario.

Por ello, es factible afirmar que, en rigor, desde principios de los '80s se ha perfilado un programa neoliberal-conservador (o un neoconservadorismo-liberal), de factura estadounidense, que impulsa un proyecto de sociedad que es a la vez integral y mundial. Un esfuerzo totalizador típico de la Modernidad e inédito en su alcance.

El programa alcanzó una extraordinaria expansión, que prosiguió en los '90s gracias al colapso del socialismo histórico, que le otorgó un alcance realmente planetario.

Lo relevante es que esa excepcional gravitación en el sistema internacional derivó, en buena medida, de la hegemonía<sup>104</sup> que el neoliberalismo consiguió como ideología, sobre todo a nivel dirigente. En otros términos, en los '80s y '90s el ideario neoliberal-conservador logró establecerse como una potente fuerza ideológica a escala positivamente global. Y todavía detenta un dinamismo continuado, aunque afronta límites y riesgos políticos crecientes.

### 3.1.3. Neoliberalismo como proyecto político.

El neoconservadorismo - liberal constituye un proyecto, y no la expresión necesaria de determinaciones históricas inexorables. Un proyecto cuya propagación mundial es incitada, básicamente, por ciertas estructuras políticas. En particular, por aparatos estatales: los Estados del capitalismo avanzado y, sobre todo, el de EE.UU., por sí mismos (a través de su estrategia exterior) y, también, por medio de instituciones económico-financieras internacionales.

Al respecto, sobresale el papel adquirido por las agencias de Bretton Woods (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial<sup>105</sup>), que desde los '80s incrementaron notablemente su poder y se convirtieron en el dispositivo nodal para la implantación de los ajustes estructurales. Cabe recordar que se trata de organismos multilaterales; o sea, que sus miembros son Estados. Y que la capacidad resolutive de cada país (en dichas entidades) es proporcional al capital comprometido. De ahí que los Estados centrales tengan un rol decisivo en la definición de políticas y en la toma de decisiones<sup>106</sup>.

<sup>104</sup> Entendida como la supremacía que pueda tener un grupo gracias a su mayor potencial económico, militar o político sobre otro, aunque este no lo desee. Relación entre bloques privilegiados contra los subordinados y el escenario en el cual se podrá dar o no una disputa.

<sup>105</sup> Estas organizaciones no dependen de las Naciones Unidas, por lo tanto están exentas del control directo de la comunidad internacional de países.

<sup>106</sup> En Latinoamérica se suele identificar a las políticas neoliberales con las establecidas en el llamado Consenso de Washington, para referirse al tipo de políticas fiscales y monetarias recomendadas para los países en desarrollo por los organismos con sede en Washington. Mario Elgue, *La economía social*, Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires, Argentina, 2007.

## 3.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES.

### 3.2.1. *Crecimiento y desigualdad.*

En los '90s, la jerarquización de la pobreza<sup>107</sup> y, en general, el deterioro social, se ha expandido al punto de parecer un consenso generalizado de alcance planetario. Incluso, cobran relieve nociones como Desarrollo Humano y Desarrollo Social, que hasta han sido retomadas por la banca multilateral. Empero, tal consenso no existe. En efecto, subyacen diagnósticos y políticas muy diversos, inclusive opuestos. Por eso, lo relevante (en cada caso) es determinar cómo se define el problema: el diagnóstico causal (cuál sea el origen de aquel deterioro); y, por consiguiente, qué se propone para solucionarlo: la agenda de políticas.

La pregunta diagnóstica correspondiente es: ¿qué papel y jerarquía relativa tienen los problemas de crecimiento e igualdad en el origen de aquella expansión de la pobreza y, en general, de tal deterioro social? Es decir, como factores causales, pues desde inicios de los '90s la banca de Bretton Woods acepta que los ajustes provocan efectos desfavorables en los pobres, no obstante, afirman que se trata de resultados transitorios, entonces se acepta que la desigualdad condiciona los frutos del crecimiento (en la esfera social). En consecuencia, y en materia de políticas, se sigue promoviendo un máximo de acumulación (continuidad), pero se admite la necesidad de políticas distributivas (cambio).

Y es que en América Latina la expansión de la pobreza durante los '80s y '90s ha sido, en buena medida, producto de un fuerte e incesante incremento de la desigualdad, que continúa hasta el presente.

De ahí que el foco de una visión alternativa al neoliberalismo sea el combate a la desigualdad –y esto solo puede conquistarse en contraposición al mercado mundial, pues este es el espacio del valor, no del ser humano; lo colectivo, lo comunitario, la humanidad son la negación del mercado. Y ello demanda transformaciones substanciales en las estructuras de poder; una tarea de naturaleza política que, a su turno, requiere la edificación de un poder alternativo, un poder de las mayorías.

### 3.2.2. *Estado y mercado.*

Desde el inicio de una segunda fase neoliberal conocida como "aggiornamento"<sup>108</sup> se revalorizó el papel del Estado y, por ende, una mayor intervención pública con fines distributivos, una óptica que comporta un distanciamiento de la ortodoxia y que prosiguió e incluso se ahondó en los '90s. Empero, a la vez se aboga por una intervención módica, "amistosa con los mercados" y, más aún, se auspicia la generalización de criterios y mecanismos de mercado en el Estado, incluso en servicios públicos sociales como la educación y la salud (por ejemplo, en los procedimientos de asignación de recursos estatales o el arancelamiento

<sup>107</sup> Basada en el Informe sobre el Desarrollo Mundial publicado por el BM.

<sup>108</sup> Renovación.

de ciertas prestaciones). Se trata, pues, de una intervención mercantilizada. Éste es el sentido del cambio. En definitiva, se perfila un pensamiento transaccional, sí, pero dominado por el dogma primario, la apología de origen (el mercado como óptimo social)<sup>109</sup>.

Recientemente, ciertos análisis del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) reconocen que en los '90s los resultados sociales en América Latina han sido desfavorables e, inclusive, que tuvo lugar un deterioro (de cara a los '80s). Más todavía, admiten que los riesgos políticos (para la "reforma") han aumentado.

Así pues, se relata la historia de un fracaso. El fiasco del "aggiornamento" en su motivo fundacional: afianzar la esfera de la hegemonía, la edificación de consenso social.

Ante ello, sin embargo, la banca multilateral corrobora el rumbo y propone las denominadas "reformas de segunda generación". Éstas comportan algunas novedades en materia institucional (por ejemplo, la lucha contra la corrupción). Pero, sobre todo, implican más ajuste. Se trata de robustecer (lo ya emprendido, impidiendo retrocesos) y, en especial, de ahondar reformas estructurales que se juzgan atrasadas. En particular, la flexibilización del mercado de trabajo, la reforma de la seguridad social y de los servicios públicos de salud y educación.

Por lo tanto cabe esperar una reproducción ampliada de lo ya probado con estos programas; un mayor deterioro social y tarde o temprano volver al punto de partida: la competencia, en otras palabras, la negación del otro.

### **3.3. ORGANISMOS INTERNACIONALES.**

#### *3.3.1.O.M.C.*

En los albores del año 2000, los gastos públicos mundiales en el sector de la educación superan ampliamente los miles de millones de dólares. Esto incluye a más de 50 millones de docentes, mil millones de alumnos y a cientos de miles de centros escolares. Algunos ven en este inmenso bloque un mercado de ensueño para sus futuras inversiones. Al igual que otros grandes servicios públicos, la educación pública padece los ataques de los partidarios de la privatización y de la desregulación, determinados a desmantelarla sometiéndola a los electrochoques de la competencia internacional.

#### *3.3.2. La Ronda del Milenio y el comercio de servicios educativos.*

El comercio internacional de mercancías es un concepto relativamente simple pues trata de los intercambios de bienes materiales. Un producto se transporta de un país a otro donde se vende. El comercio de servicios, por su naturaleza inmaterial, es un fenómeno mucho más variado. Esta variedad se da también en el sector educativo: estudios en el extranjero, enseñanza impartida por docentes venidos del exterior,

---

<sup>109</sup> Cfr. Ezcurro, Ana María, ¿Qué es el neoliberalismo?

enseñanza a distancia de un país a otro, implantación de institutos extranjeros. Y lo que es más, el comercio mundial de servicios educativos experimenta un crecimiento extremadamente rápido, alimentado sobre todo por el desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías de la información.

### 3.3.3 Más presiones a favor de la privatización.

Los obstáculos a la liberalización del comercio de servicios se alzan como si fueran barreras no arancelarias. En el sector educativo, estas medidas suelen remitir a reglamentaciones gubernamentales como la limitación en la movilidad de los estudiantes, el rechazo a conceder el reconocimiento a una institución extranjera, incluyendo la autorización de otorgar diplomas, las medidas que frenan la inversión extranjera, las condiciones de nacionalidad, la limitación de la contratación de docentes extranjeros, la presencia de monopolios públicos, las subvenciones a los establecimientos nacionales, etc. Estas medidas son las que los promotores del libre comercio, encabezados por una serie de empresas transnacionales, desean debilitar, por no decir abolir.

Dado que los intercambios internacionales en materia de educación revisten formas diferentes, su liberalización se traduce en una serie de repercusiones de naturaleza muy distinta. Valga como ejemplo decir que favorecer los intercambios entre docentes e investigadores no tiene las mismas implicaciones que abrir la puerta a la comercialización internacional de los programas de enseñanza.

Con la firma del GATS, varios países aceptaron, cada uno a su nivel, abrir su sector educativo al comercio internacional. En algunos casos, según los compromisos aceptados, esto podría dar lugar a más presiones a favor de una privatización del sector.

### 3.3.4. Un tema que habrá que seguir muy de cerca...

Ahora que la Internacional de la Educación lanza su campaña mundial a favor de una educación pública de calidad para todos, la renegociación del GATS tendrá una relevancia especial. Por un lado, se corre el riesgo de que las iniciativas lanzadas en la OMC se opongan a los principios de los defensores de la educación pública; por otro, estas conversaciones darán lugar a toda una serie de retos de tipo societal: erosión de la soberanía de los Estados, incapacidad de los gobiernos para mantener las protecciones sociales y culturales, etc. Todos los ingredientes se unirán para interpelar directamente a las organizaciones sindicales que trabajan en los servicios públicos, sobre todo en el campo de la educación.

### 3.3.5. Algunos datos sobre educación.

En los albores del siglo XXI, los gastos públicos mundiales en el sector de la educación sobrepasan ampliamente el billón de dólares. Ello representa más de 50 millones de docentes, mil millones de alumnos y estudiantes, así como centenas de miles de establecimientos escolares diseminados por los cuatro puntos del globo. Se trata, pues, de un inmenso bloque que algunos ya califican como "mercado" colosal. Con la influencia de la mundialización y el hecho de que el libre intercambio se haya convertido en la panacea de los adeptos del "laissez-faire" económico, la educación está



a partir de ahora en "el punto de mira de los comerciantes", para retomar la expresión de Gérard de Séllys<sup>110</sup>.

Entretanto, la explosión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) conlleva una formidable expansión de la enseñanza a distancia, la cual conduce a la creación de "campus universitarios virtuales". Esta revolución de la información, activada por el desarrollo espectacular de la red Internet, es portadora de cambios profundos y rápidos que deberían aún acelerarse en el futuro.

Ahora bien, estas mutaciones tienen lugar justamente cuando los servicios públicos son criticados, en todos los países, a consecuencia, entre otras, del fuerte movimiento de desentendimiento de los Estados. La educación pública no es una excepción y se encuentra en plena tormenta, confrontada, muy a menudo, a la escasa financiación.

Al mismo tiempo que los otros grandes servicios públicos tales como las telecomunicaciones, los ferrocarriles e incluso la sanidad, que han sufrido los ataques de los partidarios de la privatización y de la liberalización, la educación pública despierta cada vez más, la codicia de poderosos grupos de interés. Estos últimos no pretenden otra cosa que su desmantelamiento sometiéndola a los electrochoques de la competencia internacional. En este torbellino, está especialmente afectada la enseñanza pública.

Por lo tanto, el movimiento evocado anteriormente ya se ha iniciado, como lo testimonia la conclusión de un importante acuerdo en 1994 de la Organización Mundial de Comercio (OMC), con el objetivo de liberalizar el comercio de los servicios. Con el Acuerdo general sobre el comercio de los servicios, se habló abiertamente, sin duda por primera vez, de favorecer el comercio internacional de los servicios de educación como si se tratara de mercancías de consumo corriente. Ahora bien, en virtud de los términos de la Declaración de Marrakech de 1994, la OMC ha sido delegada para relanzar las negociaciones sobre el comercio de los servicios antes del inicio del año 2000. En el momento en el que la Internacional de la Educación empieza activamente una campaña mundial para la defensa y la promoción de una educación pública de calidad para todos y todas, este acontecimiento tomará ciertamente un matiz particular. Existe el riesgo, en efecto, de que las iniciativas tomadas en la OMC entren en oposición con los principios defendidos por aquellos y aquellas que nos sentimos implicados en la educación pública.

### 3.3.6. La OMC y el "mercado de la educación".

Si para los docentes, los estudiantes y una gran mayoría de ciudadanos, el término educación se refiere generalmente a la noción de servicio público, sugiriendo en sí mismo una serie de actividades con fines no comerciales, la OMC navega en aguas muy distintas. Al respecto, la utilización sistemática en su documentación de expresiones tales como "mercado de la educación" dice mucho sobre la visión comercial que caracteriza todo el discurso de la institución. Revelando una visión de la educación

---

<sup>110</sup> Gérard de Séllys, L'Ecole, grand marché du XXI siècle, Le Monde Diplomatique, junio de 1998, traducción en la Biblioteca Colombiana de Educación.

impregnada de un economismo inquietante, el Consejo del comercio de los servicios de la OMC traza, en un documento interno, un retrato de este sector<sup>111</sup>.

El "mercado" está dividido, primero, en cinco categorías que son, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, la enseñanza superior, la enseñanza para adultos y los otros servicios de enseñanza. Además, la evolución rápida del sector de la educación da lugar a nuevas actividades conexas a la enseñanza, cuya clasificación no es tan clara a priori y que a veces, hace difíciles las comparaciones internacionales. Hace falta apuntar, por otra parte, que la clasificación utilizada por la OMC es la de las Naciones Unidas. Por consiguiente, a los fines del GATS, los servicios de guardia entran en la categoría "sanidad y servicios sociales" más bien que "educación" y están igualmente contemplados por el Acuerdo<sup>112</sup>.

Reafirmando el papel que juega la educación para favorecer el crecimiento económico, la OMC recuerda, sin embargo, que en la mayoría de las regiones del mundo, la parte de los gastos públicos de educación se ha mantenido más o menos estable en porcentaje del PNB desde hace diez años. En los países industrializados, se sitúa alrededor del 5% mientras que en los países en desarrollo, se situaría alrededor del 4%.

Otros datos, no mostrados aquí, mostrarían cómo en la mayoría de los países, el sector público ha continuado siendo la fuente principal de financiación, aún cuando la parte que ocupa el sector privado varía sensiblemente de un país a otro, al menos dentro de la zona de la OCDE<sup>113</sup>. La enseñanza primaria y secundaria siendo generalmente considerada como un derecho fundamental, es dispensada habitualmente por el sector público pero, en ciertos casos, se hace difícil distinguir entre la participación financiera pública y la privada. Es lo que ocurre, especialmente, cuando el Estado subvenciona al sector privado que ofrece servicios análogos al sector público. Sea como sea, en la jerga de la OMC, la educación de base, es decir los sectores de primaria y secundaria, forma parte de los servicios suministrados en el ejercicio del poder gubernamental. En principio, pues, este componente debería estar fuera del campo de aplicación del GATS.

### 3.3.7. Nuevas tendencias.

Por otro lado, la evolución rápida de los sistemas de educación ha conllevado la multiplicación de las formas de aprendizaje y nuevos tipos de formación han substituido a las tradicionales carreras. Además, la enseñanza superior atraviesa un periodo de intensas mutaciones y ofrece actualmente posibilidades de formación a una parte mucho más amplia de la población joven y adulta. Los índices de frecuentación de la enseñanza superior están aumentando en la mayoría de los países de la OCDE y ello, tanto para los jóvenes adultos como para los adolescentes. Los sistemas de enseñanza han reaccionado con una diversificación de los programas, de las estructuras y de las formas de entrega

---

<sup>111</sup> Organización mundial del comercio, Consejo del comercio de los servicios. Nota de información del Secretariado sobre los servicios de educación, septiembre de 1998

<sup>112</sup> Para tener una idea del grado de apertura de este sector tras la conclusión del GATS, haría falta examinar el subsector "sanidad y servicios sociales", lo que no ha sido hecho en un primer momento.

<sup>113</sup> Se trata de la Organización de cooperación y de desarrollo económicos que integra a los 29 países más ricos del planeta.

de los servicios. Han aparecido nuevos tipos de establecimientos, que dispensan programas no universitarios: estudios a tiempo parcial, cursos de noche, formación en un entorno profesional y tele enseñanza<sup>114</sup>. En varios países, los estudiantes inscritos en estos programas representan una proporción significativa del total de efectivos inscritos en la enseñanza superior.

Entre las nuevas tendencias observadas, los "acuerdos de hermandad" y la enseñanza a distancia ganan en popularidad. Los "acuerdos de hermandad", frecuentes en el Sudeste de Asia, son arreglos institucionales garantizando una presencia comercial. Permiten ofrecer a establecimientos privados de enseñanza superior de un país, cursos que otorgan diplomas de universidades extranjeras. Algunos de estos acuerdos llevan a la "franquicia" de elementos de la actividad, por ejemplo, de cursos y de programas.

La enseñanza a distancia tiene por su lado, el viento en popa y parece estar destinada a un desarrollo fulgurante con la llegada de tecnologías cada vez más sofisticadas: audio conferencias, video conferencias, nuevos programas para microordenadores, CD-ROM y claro está, Internet. En fin, las formas y las estructuras de la enseñanza superior se encuentran totalmente transformadas.

La universidad tradicional, con su campus, sus aulas de clase y sus profesores de carne y hueso, ya conoció, quizás, sus mejores días. Actualmente sufre la competencia de su "joven hermana virtual". A título de ejemplo, la University of California Los Angeles (UCLA) Extension School en los Estados Unidos, en concertación con el Home Education Network, ofrece una cincuentena de cursos por Internet, teniendo estudiantes en 44 Estados americanos y ocho países. En Estados Unidos, el 55% de los 2215 colegios y universidades ofrecían cursos a distancia en 1997. Más de un millón de estudiantes estaban conectados a estos cursos virtuales y se esperaba que su número se triplicara a finales del año 2000. La revista Forbes<sup>115</sup> daba incluso en su edición de junio de 1997, la lista de las 20 mejores "ciber universidades" con programas que llevaban a la obtención de diplomas.

Otro ejemplo de campus virtual es el de la Western Governors' University, una especie de supermercado virtual de la formación, que trabaja en asociación con empresas privadas tales como IBM, AT&T, Cisco, Microsoft, etc. Se trata de un organismo autónomo, sin fines lucrativos, que otorga diplomas pero sin emplear a profesores y sin preparar cursos. El contenido de la enseñanza es elaborado por profesores externos que trabajan para otras instituciones públicas o privadas. La Western llega a sus estudiantes por medio de Internet y otras formas de comunicación a distancia .

Es conveniente señalar que estas observaciones no pretenden poner en duda las numerosas ventajas potenciales relacionadas con la utilización de las NTIC. Estas pueden, entre otras cosas, contribuir a romper el aislamiento de ciertas comunidades, facilitando al mismo tiempo la vida profesional de los docentes. Pero cuando estas

---

<sup>114</sup> OCDE, Análisis de las políticas educativas, 1997

<sup>115</sup> Revista Forbes, Junio de 1997.

tecnologías se introducen en una perspectiva estrecha de comercialización de la educación, corren el riesgo de aportar más inconvenientes que ventajas.

### 3.3. 8. ¿Docentes fuera?

En una comunicación presentada en la Conferencia mundial de la enseñanza superior en octubre de 1998, Didier Oilo pone de manifiesto la mutación profunda que conoce el mundo de la enseñanza. Se pregunta abiertamente si los edificios, las aulas de clase, los anfiteatros están llamados a desaparecer en provecho de espacios numéricos, de lugares del saber virtuales. "¿Los docentes serán reemplazados por las transformaciones numéricas o serán absorbidos en el torbellino del cambio? ¿Tendrán la capacidad de volver a definir su papel o sufrirán las mutaciones impuestas por la mundialización?"<sup>116</sup>

En Europa, otros fenómenos sacuden el sector de la enseñanza superior el cual tiene que adaptarse mal que bien al nuevo orden internacional. La OMC recuerda, en efecto, que varios países han reemplazado la reglamentación detallada del funcionamiento de las universidades por nuevas "leyes marco" que marcan los grandes objetivos, pero dejan libres a las instituciones para elegir los medios para alcanzarlos. El Estado les confiere así más autonomía, reduciendo, en cambio, los presupuestos de financiación. De ello se desprende una acentuación de la competencia entre los establecimientos para encontrar nuevos fondos. Esta dinámica que empuja a las instituciones a reducir sus costos y a aumentar sus ingresos lleva a las universidades a desarrollar comportamientos de empresa. Consecuencia: la conquista de los mercados exteriores se ha convertido en una estrategia corriente en el campo de la enseñanza superior.

En enero de 1999, el diario Le Monde presentaba la nueva ofensiva desplegada por Francia para aumentar su cuota de "mercado" de los estudios superiores<sup>117</sup>. El ministro de Educación y el de Asuntos exteriores anunciaron así, la creación de la agencia Edufrance, agrupando representantes gubernamentales, universidades y grandes escuelas, cuyo objetivo es promover la oferta francesa de enseñanza superior en el "mercado" mundial. Se precisaba que la novedad de la gestión consistía en aprehender el campo de la formación a nivel internacional como un mercado. Ello implicaba que la Educación francesa se alejara de la lógica de servicio público para afrontar la competencia que le suponen, sobretodo, las universidades americanas.

En resumen, la tendencia a la comercialización de la educación está ganando terreno en todas partes. La mundialización de la economía actúa como un poderoso catalizador en esta transformación, que tiende a modelar un sector tradicionalmente considerado como un servicio público, en un mercado cada vez más atractivo para las grandes empresas nacionales y extranjeras. Ahora bien, a pesar del hecho de que el comercio internacional de los servicios de educación no es un fenómeno nuevo - el

---

<sup>116</sup> Didier Oilo, Du traditionnel au virtuel: les nouvelles technologies de l'Information, en Debates temáticos en breve, documento de referencia de la Conferencia mundial sobre la enseñanza superior, UNESCO, París, 5-9

<sup>117</sup> 12 de Enero de 1999, p.6

fenómeno de los estudiantes y de los profesores trabajando en el extranjero remonta a mucho tiempo atrás-, adopta hoy nuevas formas y conoce una rápida expansión.

### 3.4. LA EDUCACIÓN EN EL PUNTO DE MIRA DEL GATS.

Con relación a la educación, la aplicación del GATS se limita actualmente a los países miembros cuyos gobiernos aceptaron en 1994 incluir esta actividad en el Acuerdo. Podemos contar unos cuarenta de los 134 países miembros de la OMC. Es necesario apuntar que la Unión Europea es miembro de la OMC, así como cada uno de sus Estados miembros. A propósito del GATS, la Unión Europea ha presentado una única lista de compromisos para el conjunto de sus Estados miembros<sup>118</sup> pero estos compromisos pueden variar de un país a otro.

Los gobiernos que se comprometieron en este terreno podrían limitar el campo de aplicación de los principios del tratamiento nacional y de la nación más favorecida. Además, en cuanto a las restricciones en materia de presencia comercial, los Estados podrían conservar un control relativo sobre la entrada de inversores extranjeros, sobre el acceso al mercado y sobre la movilidad del personal.

Por el contrario, la regla del standstill estipulaba que una vez tomado un compromiso, un país no podía imponer nuevas restricciones a los proveedores extranjeros de servicios sin compensar a los países afectados por las medidas proteccionistas. Además, en virtud de la regla llamada del rollback, se espera que con el tiempo, los Estados miembros abran su mercado reduciendo progresivamente las restricciones al comercio. Por prudencia, ningún gobierno ha abierto sin limitación su sector educativo. Al comienzo, la mayoría de los países de la OCDE prefirieron conservar un alto grado de control sobre su sector, pero podemos preguntarnos por cuánto tiempo.

Claro está, el arsenal de medios de los que disponen los gobiernos para proteger la educación pública sigue siendo grande. No obstante, puede revelarse interesante simular el caso extremo de un país que aceptara aplicar el GATS sin ninguna restricción a su sector educativo. Se concluye que en tal situación, un gobierno no podría acordar un tratamiento diferenciado a proveedores extranjeros provenientes de países signatarios del GATS limitando sobretodo:

- El número de proveedores de servicios educativos en una disciplina dada.
- El valor total de los servicios educativos por subsector.
- El número total de instituciones en un subsector o una disciplina dada.
- El número de diplomas de un sector por la imposición de restricciones en una disciplina dada.
- La forma legal de co-participación que podría elegir un proveedor de servicios educativos para implantarse en un mercado dado.

---

<sup>118</sup> Salvo para Suecia y Finlandia que no han tomado ningún compromiso en este sector, así como Austria que ha presentado su propia lista.

- El grado de participación extranjera o la suma de las inversiones extranjeras autorizadas, a los individuos y al sector en su conjunto.

Tal apertura dejaría vía libre a un grupo de firmas transnacionales especializadas en educación para implantar sucursales allí donde mejor les pareciera, utilizando, por ejemplo, módulos de enseñanza informatizados, prefabricados y uniformes. Estos módulos se derivarían, claro está, de un sistema único de valores y proyectarían una única visión de la realidad. Los cursos serían dispensados por pequeñas unidades de personal móvil que se desplazaría de un país a otro. A imagen de lo que sucede en otros sectores, algunas grandes empresas se harían la competencia para disputarse las partes decisivas del mercado educativo. ¿Ciencia ficción? Lamentablemente no. Admitiendo que se trata de una simulación extrema que varios gobiernos rechazan de antemano, ya se están ejerciendo fuertes presiones sobre ellos para que aflojen el control que mantienen todavía sobre la educación. Entretanto, ciertos gobiernos, como el de Nueva Zelanda no se han hecho rogar para abrir su sector a todos los niveles.

### **3.5. LA RONDA DEL MILENIO: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA.**

Paralelamente a una mundialización<sup>119</sup> en plena efervescencia, la aceleración del movimiento de internacionalización educativa es una realidad con la que tendremos que contar en el futuro. A la vez impulsado por una demanda que se dispara y por el desarrollo de un "nuevo mercado" cada vez más codiciado, el comercio de los servicios educativos es un fenómeno que está creciendo rápidamente, adoptando nuevas formas. Su liberalización plantea, además, un buen número de cuestiones y de retos preocupantes para aquellas y aquellos que creen que la educación pública favorece la igualdad de oportunidades y es un eje fundamental del desarrollo de las sociedades.

Si la firma del GATS en 1994 por los países miembros de la OMC ha permitido sobre todo instituir el marco que regirá las próximas rondas de discusiones, hemos visto cómo ciertos avances en materia de liberalización del comercio de los servicios, ya fueron realizados en el transcurso de esta fase. Hay que considerar este ejercicio como la primera etapa de un engranaje que conducirá a una liberalización mucho más amplia. En lo que concierne la educación, se ha subrayado que una cuarentena de países han dado vía libre a una apertura parcial de su mercado, dejando entrever tiempos futuros en los que los sistemas educativos podrían estar, cada vez más, sometidos a la lógica comercial.

Además, conociendo la dinámica que anima normalmente a las fuerzas presentes en el seno de la OMC, podemos imaginar fácilmente que la integración de la educación en las rúbricas del comercio de los servicios no se hizo para responder a los deseos de los que temen una erosión de la educación pública. Por lo demás, con la apertura de la

---

<sup>119</sup> La mundialización, antes que borrar definitivamente los territorios interiores, los requiere como soporte de su propia expansión. Todo desarrollo de la mundialización descansa sobre nudos urbanos, centros de poder o poblamiento jerárquicamente relacionados entre sí, (aldeas, pueblos, ciudades, capitales, metrópolis...), que simbolizan la posición relativa de los actores sociales dentro de un territorio. Gímenez Gilberto, Territorio, cultura e identidades, la región socio-cultural, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, p.p.2-4.

Ronda del milenio, donde todo será replanteado lo que se vislumbra en el futuro es una mayor sumisión de los sistemas educativos a los imperativos de la empresa privada -con su cortejo de privatizaciones y reglamentaciones-. Ahora bien, ¿no sería quizás el momento, antes de ir más allá en la vía de la liberalización, de disponer de un balance completo de los efectos de la apertura de los mercados sobre esta actividad, considerada hasta hace poco como un servicio público fundamental?.

Actualmente no se dispone de ninguna idea de conjunto sobre las incidencias que hayan podido tener los compromisos contraídos por los países que incluyeron la educación en su lista. Peor aún, no se poseen todavía datos exhaustivos sobre las cuatro formas de comercio internacional de la educación que algunos pretenden, no obstante, ¡liberalizar!

Sin embargo, la importación masiva de enseñanza superior por parte del sudeste de Asia nos da ya una idea aproximada de los efectos perversos que puede conllevar una apertura precipitada: aumento de la dependencia frente al exterior para los recursos de educación, aculturación provocada por el uso del inglés en la enseñanza<sup>120</sup>, tendencia a la homogeneización de la formación dispensada y, en último lugar, una cierta erosión de la soberanía. A este respecto, nos podemos preguntar también cuál será el impacto de la liberalización del comercio internacional de la educación sobre la calidad y la oferta de los servicios educativos en los países en desarrollo.

Dada la importancia de las disparidades existentes, la idea de poner a los sistemas educativos nacionales en situación de competencia ¿no equivaldría a entregar, atados de pies y manos, los de los países más débiles a algunas grandes empresas transnacionales?

Por otro lado, la generalización de las NTIC en la educación, fenómeno potencialmente portador de efectos benéficos para los alumnos, debe ser ahora analizado a la luz de las presiones crecientes en favor de una liberalización del comercio de los servicios. De hecho, será mucho más difícil en tal contexto, poner estas tecnologías al servicio de la mayoría, en vez de beneficiar intereses privados. El peligro de encontrarse con una educación de naturaleza puramente mecanicista y de contenido uniforme no debe descuidarse<sup>121</sup>. Además, la evolución del empleo en la educación - particularmente al nivel superior - corre el riesgo de ser afectado sensiblemente por la mayor penetración (¿inevitable?) de la enseñanza transfronteriza. Con la multiplicación de los empleos contractuales que implica esta tendencia, habrá que vigilar ciertamente la dimensión de la tendencia a la precariedad.

El incremento de la liberalización que se derivaría naturalmente de la renegociación del GATS, para el sector de la educación e igualmente para otros servicios, plantea también otras cuestiones en relación al futuro papel del Estado en materia de suministro de los servicios, de reglamentación y de financiación. Dejando el campo libre a los actores privados y avalando el traslado de los lugares de arbitraje hacia una organización como la OMC, los gobiernos ya han creado claramente un déficit social, por el abandono puro y simple de responsabilidades y de poderes públicos

<sup>120</sup> La aculturación puede ser producto del intercambio de características culturales entre grupos por el contacto directo continuo.

<sup>121</sup> Ver sobre este punto Michael Gibbons, *L'enseignement supérieur au XXIème. siècle*, Banco mundial, 1998, en [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

que conciernen directamente al desarrollo social. Esta constatación es tan válida para la educación como para otros programas y medidas de carácter público.

Paralelamente, cabe preocuparse por el déficit democrático que se provoca progresivamente a medida que se construye, con base en algunas grandes organizaciones con vocación económica, financiera o comercial, un verdadero gobierno mundial oculto. Por una parte la opacidad que rodea la negociación de estos grandes acuerdos comerciales sitúa muy a menudo a los principales actores concernidos, incluso poblaciones enteras, ante hechos consumados, sin que hayan podido expresar sus puntos de vista. Por otra parte, el poder extraordinario que confieren generalmente estos acuerdos a ciertos grandes actores económicos reduce dramáticamente el campo de influencia de lo político y de lo social en el proceso que conduce a la determinación de las preferencias colectivas.

### **3.6. BANCO MUNDIAL.**

El BM representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa. La gestación de lo que hoy se conoce como Banco Mundial tuvo su origen en la conferencia que se realizó en julio de 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos (Churchill y Roosevelt) en la ciudad de Bretton Woods, en New Hampshire, EU, a la cual asistieron 44 países. De ahí surgieron dos instituciones que, a juicio de Danher, delinearon la economía de los siguientes cincuenta: por un lado el Fondo Monetario Internacional (FMI) y, por otro, el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, que es conocido "simplemente como Banco Mundial". Si bien se ha señalado que el BM y el FMI son "organismos especializados dentro del sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), es conveniente precisar que más bien se trata de dos organizaciones autónomas dentro de tal sistema.

Una de las prioridades del organismo consistió en encontrar alternativas para la reconstrucción de Europa, idea que al mostrar poca eficacia fue desechada para dar paso a la función de ser la institución internacional de mayor importancia para el desarrollo mundial; revigorizando los mercados internacionales de capital de las naciones deudoras con el objeto de reparar sus economías y proporcionar nuevos incentivos a los prestamistas.

Algunos de los momentos y prioridades más importantes que ha tenido el organismo han transitado desde la reconstrucción de Europa (década de los cuarenta); el desarrollo de América Latina y Asia bajo las teorías del keynesianismo (décadas de los cincuenta y sesenta); reducción de la pobreza (años setenta); instauración de "préstamos con base política" por sector y estructurales centrados en el "manejo de la crisis de la deuda", y creación de "compromisos" políticos en las naciones prestamistas (década de los ochenta), y finalmente, la aplicación del enfoque del "*ajuste o cambio estructural*", que promovía el impulso a las privatizaciones y al comercio internacional, a partir de la década de los noventa.



Hoy en día, el organismo es ubicado por varios analistas como una institución internacional clave para canalizar los capitales privados a áreas y proyectos en el mundo en desarrollo. Si bien, en muchas ocasiones se tiende a confundir al Banco Mundial con el Fondo Monetario Internacional, debido al origen común y a que sus propósitos fueron diferentes pero complementarios, sin embargo, el Fondo, fue el Centro del sistema monetario internacional de la posguerra.

El Banco, en cambio, ha desarrollado mayor interés por construir centros de análisis de políticas públicas, concentrando diversos especialistas por regiones y temáticas como pocas organizaciones en el ámbito internacional.

A partir de 1996 el Banco Mundial, por medio del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, ha publicado una serie de documentos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos. El propósito principal de la serie es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema.

Algunos de los ejes principales del Banco en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios son: acceso, equidad, eficiencia interna, calidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas.

### **3.7. UNESCO.**

La creación del organismo se ubica en 1945, aunque algunos de sus antecedentes relevantes como la existencia de un comité de cooperación intelectual se remontan a 1922. La UNESCO se funda como el órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

En tal sentido, conviene destacar algunas particularidades de la organización: su ideario y propósitos. La UNESCO se crea bajo los principios de "igualdad de oportunidades educativas; no restricción en la búsqueda de la verdad y el libre intercambio de ideas y conocimiento"<sup>122</sup>. Mientras que su propósito central es el de "contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura". Esto permite afirmar que la UNESCO es uno de los principales organismos internacionales que ha procurado sostener una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencia de otras agencias internacionales que manifiestan fundamentalmente una perspectiva económica. Otra característica del organismo es que la UNESCO se encarga de la realización de estudios prospectivos; avances, transferencias e intercambio de conocimiento; criterios y escenarios de acción; cooperación técnica y de expertos, e intercambio especializado de información y únicamente emite recomendaciones a sus países miembros, pero no otorga recursos económicos, a menos que se trate de proyectos específicos generados en la propia institución.

---

<sup>122</sup> Documentos Oficiales. UNESCO

Los ámbitos de interés del organismo comprenden a la educación básica, educación secundaria, educación permanente, educación de mujeres, educación de grupos minoritarios, nuevas tecnologías de información y la educación superior. Los ejes que destacan para el organismo son: importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación; promoción e integración; diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia; pertinencia, calidad e internacionalización.

Además, considera que para enfrentar los desafíos actuales (democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación), se deben atender los siguientes aspectos: vínculos entre la educación y el desarrollo humano; pertinencia de la educación; calidad de la educación; equidad educativa; internacionalización de las políticas educativas, y eficacia en la aplicación de las reformas educativas.

### **3.8. OCDE.**

El origen de la institución fue la llamada Organización europea de cooperación económica, cuyo propósito central fue la reconstrucción de las economías europeas en el periodo posterior a la segunda Guerra Mundial. En 1961 en común acuerdo con Canadá y Estados Unidos y apoyados en gran medida por el Plan Marshall, se decide transformar al organismo en lo que actualmente se conoce como la OCDE (Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico). Entre sus propósitos destaca la preocupación por el crecimiento económico de los miembros y no miembros, al igual que la expansión de los negocios mundiales y multilaterales.

Las actividades fundamentales a las que se dedica el organismo son el estudio y formulación de políticas en una gran variedad de esferas económicas y sociales. De hecho, el organismo concentra sus actividades en cerca de doscientas áreas de análisis. Al igual que la UNESCO, la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto. El mecanismo mediante el cual desarrolla sus actividades es la combinación del trabajo de sus expertos con miembros de los gobiernos bajo una dimensión, aparentemente, "multidisciplinaria".

### **3.9. BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID).**

El BID, con sede en Washington, fue creado en 1959 con el objetivo principal de "acelerar el proceso de desarrollo económico y social de sus países miembros de América Latina y el Caribe"<sup>123</sup>

Es conveniente destacar que si bien la educación y la transferencia tecnológica son aspectos importantes dentro de las políticas del Banco Interamericano, en el esquema general de distribución sectorial de los préstamos (del periodo 1961 a 1993) se observa que tal rubro apenas representa 5% del total de inversiones; mientras que la energía (23%), la agricultura y pesca (17%), y el transporte y las comunicaciones (14%) tienen las mayores proporciones. Sin embargo, en informes posteriores a este periodo se

---

<sup>123</sup> BID. Documentos centrales

anuncia que de 1994 a 1996 se había incrementado notoriamente el financiamiento del BID para educación, llegando a 9 por ciento<sup>124</sup>.

Se puede afirmar que el BID utiliza casi íntegramente los indicadores del Banco Mundial en materia de educación y ciencia. Por ello, el BID comparte con este organismo ciertas afirmaciones y recomendaciones generales, por ejemplo, en el sentido de que la cobertura de la educación ha crecido pero su calidad se ha deteriorado o bien, la urgencia de que se establezcan mecanismos de estandarización de los distintos sistemas educativos tales como los exámenes nacionales.

Una de las políticas persistentes del Banco es que se debe dar prioridad a las inversiones en la educación primaria y secundaria, por encima de la educación superior, porque las "tasas de rentabilidad social", del primer tipo de enseñanza, son superiores a las del segundo. Además, se cree que ello redundará en una mejora de la equidad educativa. En tal perspectiva, el banco señala que "los niveles primario y secundario continuarán siendo los subsectores de mayor prioridad" en los préstamos que conceda el organismo<sup>125</sup>.

Algunas intervenciones relevantes del BM en las políticas educativas mexicanas:

En los últimos años se han consolidado diversas estrategias de colaboración entre México y el BM, sobre todo en el ámbito de las políticas económicas nacionales, pero que naturalmente han impactado en otros convenios y préstamos en materia educativa. Un primer convenio, que ha sido reconocido como trascendente, es la serie de préstamos que otorgó el Banco al gobierno mexicano para la creación y desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (conalep), bajo la modalidad de apoyos al subsector tecnológico<sup>126 127</sup>.

Asimismo, el organismo ha mostrado su preocupación por la educación primaria, apoyando los programas llamados "compensatorios", como el "Programa para abatir el rezago educativo" (pare)<sup>128</sup>. Dentro de los objetivos del pare destacan:

<sup>124</sup> Como se aprecia, el rubro de educación, ciencia y tecnología es de los porcentajes más bajos, junto con el de desarrollo urbano (4%) y financiamiento de exportaciones y otros sectores (6%). El resto de los préstamos lo comprende la salud pública (12%), la industria y minería (10%), y la planificación y reforma, para mayor información revisar los documentos del Banco Interamericano de Desarrollo, 1994, p. 5, y 1996, p. 2.

<sup>125</sup> Llama la atención el supuesto del Banco en el sentido de que la enseñanza primaria garantiza una "reducción de la pobreza [...] por cuanto tiende a mejorar la igualdad de los ingresos" (Banco Mundial, 1995, p. 28).

<sup>126</sup> Teresa, El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial, México, CIDE, col. p. 2 Documento de Trabajo 2. Estudios políticos. 1992

<sup>127</sup> Cfr. Cordera Campos, Rafael y David Pantoja Morán (coord.), Políticas de financiamiento a la educación superior en México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, México, 1995, p. 115

<sup>128</sup> Por su parte, Muñoz Izquierdo afirma: "Con el objeto de mitigar los efectos de las políticas de ajuste económico general en el financiamiento del sistema escolar, el Banco Mundial reorienta sus préstamos hacia actividades encaminadas a reducir la pobreza extrema. Tal es el caso del préstamo otorgado para apoyar el Programa para abatir el rezago educativo, que fue anunciado por la sep en mayo de 1992. Inicialmente dicho programa se implantó en las escuelas primarias que funcionan en cuatro de los estados más pobres del país (Oaxaca, Chiapas, Hidalgo y Guerrero)" en Muñoz Izquierdo, Carlos, "El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación", en Rafael Cordera y David Pantoja (coords.), Políticas de financiamiento a la educación superior en México, México, p. 116. CESU /Miguel Ángel Porrúa, 1995.

"Elevar el nivel de aprendizaje en los alumnos de educación primaria; asegurar una mayor permanencia de éstos en la escuela; mejorar la preparación y acrecentar la motivación de los docentes, y reforzar la organización y administración educativas"<sup>129</sup>.

Aterrizando en la realidad todos los programas, acuerdos, convenios, tratados, etc., se puede exponer en tres puntos la educación dentro de un contexto neoliberal:

- Sustitución de la definición de educación como derecho por la de educación como mercancía; solo tendrán acceso quienes posean los recursos para comprarla en los términos en que se ofrezca al mercado, despojándola de cualquier sentido formativo para introducir un sentido lucrativo.
- Educación como inversión, como empresa rentable donde los grupos económicos son los principales beneficiarios.
- El hombre como medio y no como fin; los organismos internacionales se refieren al hombre como “recurso humano”, por tanto, la educación como mercancía y medio de producción se convierte en una especie de “fábrica de recursos humanos”.

Con todo lo anterior podemos darnos cuenta que a partir de la revolución electroinformática se abaten muchas fronteras que aprisionaban los procesos productivos, pero se crean otros que aprisionan a la humanidad.

Naciones, soberanías, lenguas, culturas y todo tipo de fronteras se ven presionadas para buscar su refuncionalización en pos de la tan ansiada competitividad y de una libertad de mercado.

Bajo estos criterios, el sistema educativo parece estar supeditado a tres ideas fundamentales: eficacia, eficiencia y calidad, las cuales fueron acuñadas por la pedagogía estadounidense del eficientismo industrial, ligando el sistema educativo con el aparato productivo y subordinándolo a sus intereses, por lo tanto la educación debe ser rentable en términos económicos<sup>130</sup>.

Una educación de calidad<sup>131</sup>, bajo una visión opuesta a la neoliberal debe formar seres críticos, capaces no solo de asimilar tecnologías, sino de crearlas y asumir posiciones transformadoras en todos los aspectos, este tipo de educación será posible en la medida en que se de una lucha de seres humanos conscientes, que dirijan sus esfuerzos y conocimientos a mejorar la sociedad en aras del bien común.

---

<sup>129</sup> De acuerdo con el Banco Mundial: "El proyecto abarca diez estados y respalda la estrategia gubernamental de alivio a la pobreza mediante el incremento de las inversiones en educación primaria" Patrinos, Anthony Harry, Descentralización de la educación, Financiamiento basado en la demanda, Washington, World Bank, p.33 Tendencias del Desarrollo, 1998.

<sup>130</sup> Cabe la aclaración de que aunque la educación no puede desligarse del trabajo, este no puede ser productivo únicamente en términos mercantiles.

<sup>131</sup> Muñoz Izquierdo, Carlos, Calidad de la educación, políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas, UIA/FIE/FMS/FCB, México, 1999.

### 3.10. POLÍTICAS GUBERNAMENTALES EDUCATIVAS PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS<sup>132</sup>.

Propuesta por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos.

#### 3.10.1. Resultados de la primera Reunión:

- Que se observa una falta de reconocimiento expreso y generalizado en la comunidad nacional de los derechos indígenas, en especial de sus derechos culturales y lingüísticos.
- que aún hay Estados que no han ratificado los convenios internacionales en materia de derechos indígenas (por ejemplo, el convenio 169 de la OIT) y que hay otros Estados que, a pesar de haberlo hecho, recién han concretado una institucionalización incipiente de esos derechos;
- que los países de la región presentan situaciones diversas en cuanto a la incorporación y reconocimiento expreso de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas en sus constituciones;
- que todavía hay algunas leyes de educación que no contemplan un tratamiento pedagógico adecuado y pertinente a las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas;
- que a esta altura del proceso histórico un solo país de América Latina ha asumido en su política educativa su diversidad cultural y lingüística, plasmada en un sistema nacional que se sustenta en dos ejes fundamentales: la interculturalidad y la participación de la sociedad civil como sostén de dicha política educativa;
- que se observa una transición paulatina en la educación bilingüe hacia una perspectiva intercultural, la cual debe incluir el desarrollo y mantenimiento de las lenguas y culturas indígenas;
- que existen diversas condiciones para la institucionalización y gestión de la educación desde una perspectiva intercultural.

Por estos motivos, en relación a las políticas gubernamentales dirigidas a los pueblos indígenas, recomendaron:

- Promover acciones encaminadas a que el Estado reconozca la diversidad cultural y lingüística en su constitución y leyes de educación.

---

<sup>132</sup> El proyecto de la OEI titulado “Políticas gubernamentales educativas para los pueblos indígenas”, enmarcado en el Programa Interculturalismo, Desarrollo y Educación, tiene como objetivo fundamental la armonización e intercambio de orientaciones y experiencias educativas para los pueblos indígenas en el área iberoamericana, surgidas sobre todo en el ámbito de las instituciones oficiales y centradas principalmente en la llamada educación intercultural bilingüe.

El proyecto ha generado hasta ahora dos reuniones con representantes de los ministerios de Educación de los países involucrados en el mismo. La primera, celebrada en Querétaro, México, en octubre de 1995 y convocada con carácter de consulta, elaboró un conjunto de recomendaciones a propósito de las políticas gubernamentales en este sector y propuso una serie de acciones concretas de cooperación en el marco del proyecto. La segunda, celebrada en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, en marzo de 1996, decidió el diseño de varios cursos sobre sensibilización y capacitación en educación intercultural bilingüe.

- Facilitar en estas acciones de reconocimiento la participación de las organizaciones y pueblos indígenas y fomentar una concertación entre instituciones sociales y partidos políticos que permita dar respuestas permanentes y coherentes a las necesidades educativas y culturales de dichos pueblos.
- Lograr que la asignación presupuestaria para el desarrollo de la educación intercultural responda a las necesidades de los pueblos indígenas.
- Garantizar que los procesos de descentralización no se conviertan en un factor que perjudique a aquellos niveles que tengan competencia en la educación intercultural, sino que por el contrario los promuevan y potencien.
- Desarrollar en el proceso educativo la lengua materna y una segunda para la relación de interculturalidad, de acuerdo a las condiciones lingüísticas específicas de cada país o región.
- Elaborar acuerdos binacionales o multilaterales para la atención de los pueblos indígenas separados por fronteras territoriales.
- Incorporar el uso de las lenguas indígenas y de sus perspectivas culturales en los servicios públicos y medios de comunicación.
- Sensibilizar a la población en general, a través de todos los niveles y modalidades educativas, sobre el pluralismo cultural y lingüístico en cada país y región.

Sobre estas bases, en relación al mejoramiento de la educación dirigida a los pueblos indígenas, se propone:

- Garantizar la real participación de los pueblos indígenas, a través de sus autoridades y organizaciones, con el fin de promover programas integrales de desarrollo (educación, vivienda, salud, etc.), donde la educación dé respuestas adecuadas a las necesidades, intereses y aspiraciones de los pueblos en el marco de la interculturalidad y de la diversidad lingüística.
- Potenciar la participación activa, necesaria e indispensable de las comunidades indígenas para la identificación, estructuración, desarrollo y evaluación de las políticas y programas educativos, donde igualmente participen instituciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades e instituciones especializadas en educación intercultural bilingüe.
- Promover la creación, donde no los hubiese, o fortalecer los equipos y/o espacios técnicos en los Ministerios de Educación encargados de la educación intercultural bilingüe, definiendo sus funciones básicas para la atención educativa a poblaciones indígenas así como para establecer los mecanismos de articulación con los procesos educativos generales dirigidos a la población nacional en el marco de la interculturalidad.
- Revisar participativamente los currículos a nivel nacional y en particular los elaborados para los pueblos indígenas, dado que en muchos casos no son pertinentes. En estos procesos deben participar los pueblos indígenas, de tal manera que su pensamiento, filosofía,

cosmovisión, etc., formen parte de las propuestas curriculares. De esta forma se fortalecerá su identidad cultural y se proyectará en el abordaje del conocimiento y saberes de otros pueblos y culturas.

- Seleccionar desde la perspectiva intercultural los contenidos y procesos metodológicos para el desarrollo de propuestas curriculares pertinentes. Por consiguiente, el diseño, elaboración, revisión y actualización de materiales educativos deben corresponderse con la dimensión y concepción de un diálogo cultural sistemático, facilitando la participación de las comunidades indígenas y proporcionando los medios y mecanismos necesarios para lograr tales propósitos.
- Garantizar la continuidad y sostenibilidad de los procesos de educación de los pueblos indígenas, suministrando los recursos técnicos apropiados (pedagógicos, didácticos, etc.) para satisfacer las exigencias de calidad que demandan.
- Proporcionar los recursos económicos y técnicos necesarios para formar y capacitar personal, a fin de estructurar y desarrollar los procesos de educación intercultural bilingüe, partiendo del perfil del docente que la comunidad y el proceso requieren.
- Garantizar la actualización permanente de los docentes en servicio a fin de que éstos puedan implementar y fortalecer los procesos de educación intercultural bilingüe.
- Formar cuadros profesionales indígenas que se dediquen a la investigación para el fortalecimiento de la educación de sus pueblos.
- Buscar mecanismos propios o externos que garanticen que los medios de comunicación promuevan y desarrollen ambientes propicios a la interculturalidad.

### *3.10.2 Segunda Reunión.*

Reunión sobre Formación y Capacitación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe  
Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 25 al 27 de marzo de 1996.

En esta reunión se propuso básicamente:

- La necesaria difusión de la EIB hacia las sociedades globales para la construcción de un consenso para la paz y la tolerancia, que implica la aceptación de la diversidad cultural, el diseño y la implantación de políticas que favorezcan el desarrollo sustentable de los pueblos indígenas y no indígenas, todo ello en un ambiente de convivencia y respeto mutuo.
- La urgencia de mayor información para el conocimiento de la realidad, para el diseño de políticas y estrategias de EIB, la definición de problemas, el seguimiento de las acciones que se están desarrollando y

la evaluación de los procesos. La importancia de intensificar la formación que se debe plantear con base a tres líneas principales:

- formación de formadores docentes en EIB,
- capacitación de directores de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes,
- preparación de los cuadros medios de los Ministerios de Educación, responsables de la EIB en aspectos de gestión, organización y administración de los servicios educativos.

Para algunos dirigentes y organizaciones indígenas, la educación bilingüe resulta insuficiente y se queda corta en términos de sus expectativas, las mismas que son sobre todo de naturaleza política. Ellos conciben la EIB como una herramienta para avanzar en el arduo camino por arrebatar a los sectores criollo-mestizos espacios cada vez mayores en el control del aparato estatal. Por eso, líderes y organizaciones indígenas, aún reconociendo los avances gubernamentales en materia educativa y la ruptura que la adopción de la EIB ha significado en el continente, consideran que es menester avanzar mucho más y de forma más rápida y radical.

Si en la década de los noventa los sistemas educativos latinoamericanos dieron un paso adelante al reconocer la interculturalidad como transversal en los currículos nacionales, ahora ellos tendrían que recurrir a distintas medidas que hagan efectiva esta transversalidad y que, en rigor, contribuyan a una educación cívica distinta, anclada en una visión plural y heterogénea de la sociedad y del país. Urgen hoy dispositivos destinados a la toma de conciencia sobre las implicaciones cotidianas de la diversidad sociocultural y respecto a lo que implica la convivencia y el diálogo intercultural en una sociedad multiétnica y multilingüe. No basta ya una EIB sólo para indígenas y únicamente para el medio rural y, por ello, hay que avanzar de algún modo en el necesario proceso de interculturalización de los sectores hegemónicos.

La pedagogización que la EIB experimenta es producto de una mayor preocupación por la calidad de los servicios educativos y a la vez por lograr mayores niveles de cobertura y de eficiencia interna.

El hecho que la EIB se encuentre frente a propuestas alternativas que reivindican una educación “propia” tal vez sea el resultado del desencuentro de visiones y comprensiones como las que he intentado mostrar en tres ámbitos de tensión específicos: el de la pedagogía y su sentido, el de la racionalidad económica frente a la razón identitaria y el relativo a los destinatarios de una EIB, en un contexto multiétnico y pluricultural en el cual no sólo se reconoce la diferencia sino que se la considera a la vez como un valor en sí mismo y, por ende, como un instrumento para potenciar la construcción de un sentido alternativo de ciudadanía.



## **CAPÍTULO 4.**

# **INFLUENCIA DE LAS POLITICAS NACIONALES, EN LA EDUCACIÓN.**

#### 4.1. DESDE LA VISIÓN DE LA SEP<sup>133</sup>.

Comprender las acciones a realizar para brindar a las niñas y niños indígenas una educación de calidad equitativa y pertinente, requiere contar con una visión panorámica del desarrollo que la educación institucionalizada para niñas y niños indígenas ha tenido en nuestro país.

En la época prehispánica los centros educativos dedicados a preparar a los dirigentes de sus sociedades, institucionalizaron la educación como proceso permanente de su propio desarrollo; tal es el caso de la medicina, la arquitectura, la astronomía, la historia, la educación militar, las matemáticas, etcétera, en cada grupo se generaba el etnocentrismo propio que le permitía fortalecer su identidad en relación con y frente a otros grupos étnicos; sin embargo la diversidad étnica y lingüística, más que una dificultad, permitió a las sociedades precolombinas generar un modelo de convivencia y de relación dentro de la pluralidad.

Apenas terminada la conquista de México por los españoles, se planteó la necesidad de educar y evangelizar a la población indígena, por ello fueron instalados dos colegios para indios nobles: El de Santa Cruz de Tlatelolco y el de Tlalmanalco. Desde esos momentos se definió la forma en que debía adoctrinarse y educarse a los indígenas.

Los frailes fundaron escuelas, se plantearon el uso de los idiomas de los distintos grupos étnicos para el proceso educativo, aprendieron las diversas lenguas, escribieron diccionarios y enseñaron a los indios la religión católica. Más tarde estas escuelas desaparecieron y fueron sustituidas por las escuelas para doctrineros, o sea, para aquellos que tendrían que enseñar a sus coterráneos los rudimentos de la doctrina cristiana. Hubo también otro tipo de instituciones que, aunque no recibieron el nombre de escuelas, se dedicaron a enseñar la religión católica, nuevos oficios y técnicas agropecuarias de raigambre española, por ejemplo, en el noroeste de México, los jesuitas fundaron misiones en las que congregaron a los indios para enseñarles técnicas agrícolas y la crianza de ganado recientemente traído de Europa.

Así, a medida que el sistema colonial se imponía y consolidaba desde el punto de vista económico y político, y se aplicaba la política de protección a vasallos especiales del rey de España, las escuelas para los indígenas comunes y para los hijos de los nobles indígenas fueron abandonadas por la presión de los criollos y de los inmigrantes españoles.

Durante el siglo XIX las comunidades indígenas acentuaron su aislamiento debido a las convulsiones políticas entre las diversas fracciones de criollos y mestizos empeñados en controlar el poder, y a que los indios, al perder la protección especial de que eran objeto en el período colonial, encontraron su mejor defensa en mantenerse al margen, encerrados en sus comunidades. Fue hasta después de las dos intervenciones extranjeras más significativas y de la restauración de la República, que se inicia la aplicación de una política de corte liberal que persigue la consolidación de una nación y la formación de una identidad nacional unificadora. Entonces se asigna a la escuela la

---

<sup>133</sup> [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

tarea de castellanizar y alfabetizar a todos los indígenas; en nombre de la igualdad y de la fraternidad que fundamentaban los principios liberales, se decreta que el español; es la lengua nacional. En 1911 se expide el decreto que establece en toda la República las escuelas de instrucción rudimentaria cuyo objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales más usuales de la aritmética.

El indigenismo como ideología nacional surge durante el período revolucionario y cobra fuerza como política de Estado a partir de la presidencia de Lázaro Cárdenas. Como corriente intelectual y práctica política plantea el reconocimiento de que (sobre todo a principios del período revolucionario) más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas, que hablaban una lengua indígena de origen prehispánico y que se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional.

La política indigenista planteó desde su inicio como meta nacional, integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana. Entendido de esta manera, el indigenismo se transformó en piedra de toque de la política nacionalista en lo educativo y lo cultural. La escuela fue considerada como el principal instrumento.

En los años veinte, la escuela rural y las “casas del pueblo” tuvieron la misión de romper las barreras lingüísticas y culturales entre los indios y mestizos; más tarde numerosas “misiones culturales” recorrieron el país enseñando artes y oficios; mas, como lo reconocería Moisés Sáenz, la práctica de enviar maestros normalistas que solamente hablaban el español, a las comunidades indígenas cuyas características más elementales les eran desconocidas, pronto mostró la ineficiencia de las acciones emprendidas, a pesar de ello, la idea de que la educación formal lograría romper con el atraso de siglos y alcanzar la tan anhelada modernización del México indígena, permeó durante tres décadas (de los veinte a los cuarenta).

Las experiencias de aquellos años dieron lugar a largas controversias y condujeron a lo que llegó a llamarse el enfoque integral en el indigenismo mexicano. Desde los años treinta un grupo de lingüistas, encabezados por Mauricio Swadesh, había realizado experiencias en la zona purépecha (el llamado Proyecto Tarasco) de las cuales se concluyó acerca de la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano.

De acuerdo con los lineamientos derivados del Proyecto Tarasco, el Presidente Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) organización evangélica norteamericana, que había acumulado cierta experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas en diversas partes del mundo. La idea era que el ILV coadyuvara con el Gobierno en la tarea de estudiar las lenguas indígenas de México, preparar alfabetos y cartillas para la alfabetización y promover la educación en lenguas indígenas. Los misioneros lingüísticos del ILV no tardaron en establecerse en las zonas indígenas del país pero contrariamente a lo convenido, se dedicaron fundamentalmente a sus tareas de evangelización religiosa. Su actitud provocó críticas y rechazo, incluso de las propias comunidades indígenas, hasta que a fines de los años setenta, el gobierno abrogó el convenio suscrito sin que se decidiera a expulsar al ILV del país, por lo que

sus misioneros y lingüistas siguen realizando sus actividades, sólo que ahora sin ningún aval oficial.

El Gobierno del Presidente Cárdenas convocó en 1940 a la realización del I Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán, Congreso que condujo directamente a la creación del Instituto Indigenista Interamericano, que tiene su sede en México. Los planteamientos indigenistas de este I Congreso fundamentaron la idea del enfoque indigenista integral. En su formulación intervinieron pedagogos, lingüistas, antropólogos y otros especialistas de las ciencias sociales, participación que ha caracterizado al indigenismo mexicano, cuyo antecedente se encuentra en la labor de Manuel Gamio en los años veinte. Después del I Congreso Indigenista los antropólogos Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, entre otros, fueron quienes promovieron en el campo del indigenismo lo que alguna vez se llamaría “escuela mexicana de antropología”.

El enfoque antropológico quiso dar fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas a los moldes dominantes de la Nación. En la práctica, el enfoque integral fue aplicado por los centros coordinadores indigenistas del Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en 1948, establecidos en diversas regiones del país. Ya no se trataba solamente de promover la educación, sino de fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etcétera.

No obstante, las discusiones que se dieron entre los indigenistas no cuestionaron las metas finales de la acción indigenista: la asimilación e integración nacional, sino más bien las estrategias que habrían de seguirse. Así, a mediados de los años cincuenta se debatió acerca de los méritos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso preliminar a la castellanización. Unos afirmaban que era más eficaz proceder directamente a la enseñanza del español y que no debía perderse el tiempo en enseñar las lenguas indígenas que al final no tendrían ninguna utilidad para los indios; otros sostenían que el niño responde mejor a la enseñanza en su propia lengua materna, por lo que había que alfabetizar en lengua indígena pero aún entre los defensores de esta última postura, la enseñanza de la lengua indígena era considerada sólo un instrumento para la castellanización y no constituía una finalidad en sí misma, discusión que se sigue dando hoy en día. En los años setenta se impuso como política oficial la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de esta lengua durante los primeros años de la educación primaria, para ello el INI estableció un cuerpo de promotores bilingües.

Durante mucho tiempo no se cuestionó la justificación filosófica de la política indigenista de corte integracionista. Se decía que lo que no había logrado la Colonia, ni la República independiente, ni la Reforma, ni el Porfiriato, lo lograrían los gobiernos de la Revolución a través del enfoque integral antropológico del cambio cultural dirigido, todo se justificaba en nombre del progreso y del desarrollo, de la unidad nacional y del bienestar de los propios indígenas. Actualmente esta postura es calificada como etnocida.

Desde los años treinta y hasta la actualidad, dos tendencias ideológicas en torno al indigenismo se han seguido manifestando, pero ninguna de ellas cuestiona el objetivo de la integración: el indigenismo de derecha y el indigenismo de izquierda. El primero

plantea la integración como imperativo nacionalista, es decir, el Estado nacional mexicano no puede permitir la existencia en el territorio nacional de culturas distintas a las del modelo cultural dominante. El indigenismo de izquierda plantea la integración como un imperativo tanto nacionalista como clasista al señalar que el atraso y la marginación de los indios se debe a la existencia de formas de explotación precapitalistas de la mano de obra indígena, y que la liberación de los indios sólo puede darse en el marco de las luchas campesinas y obreras más amplias.

Durante los setenta, surgieron críticas fundamentales de la ideología y práctica indigenistas y los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter netamente étnico, ante el proceso de etnocidio, se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. Se formuló la idea del etnodesarrollo como alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas. La educación bilingüe-bicultural fue reconocida finalmente como pilar de la educación indígena, pero ha carecido de definición de sus elementos constitutivos y sus modalidades pedagógicas. El “indigenismo de participación” fue proclamado como una nueva práctica indigenista del Estado, se promovió el apoyo y fomento a las culturas populares del país, incluidas las culturas indígenas.

Actualmente nos encontramos en lo que puede ser un punto de inflexión en la relación del Estado mexicano con los pueblos amerindios, resultado del viraje en el proyecto de nación que se ha venido concretando. Hemos transitado de un proyecto nacional sustentado en una ideología nacionalista hacia otro que se caracterizó a sí mismo como Liberalismo Social; estamos en un acelerado y profundo proceso de cambio ideológico y estructural hacia un proyecto de desarrollo nacional de corte liberal. Dos de los principales pilares de la ideología nacionalista han perdido relevancia en el actual proyecto liberal: el de soberanía nacional y el de identidad nacional distintiva (y por tanto única y homogénea).

La inserción de México en el sistema internacional de mercados ha mostrado cómo las políticas económicas tienen que avanzar en consonancia con las políticas supranacionales establecidas en el bloque al que se pertenece: TLC, Mercosur, Unión Europea, lo que sin duda ha relajado el imperativo de construir una identidad nacional distintiva. Esto es consecuencia del cambio en la función asignada al Estado: en el proyecto nacionalista el estado era visto como el aparato político de un pueblo, de una nación. En el actual proyecto liberal, la función principal del Estado es la de ser garante del marco legal equitativo para regular las actividades de los individuos y los diversos sectores de la sociedad.

No es casualidad que haya sido precisamente en esta nueva etapa liberal cuando se introdujeron modificaciones legislativas de gran trascendencia. En particular la adenda al Artículo 4º Constitucional (1992) en la que se reconoce el carácter multicultural y multilingüe de la nación, lo que significa que, constitucionalmente, se puede ser mexicano e indio al mismo tiempo.

Vivimos en un mundo en el que coexisten dos movimientos sociales y culturales apuntando a direcciones distintas que, en muchas ocasiones, son vivenciadas como

opuestas. El primero de ellos es la globalización de las cuestiones, de los hechos que cada día nos impactan, del mismo conocimiento y, de una manera o de otra, de los límites para sobrevivir a escala planetaria. Por supuesto que se trata de un fenómeno selectivo y excluyente.

El otro movimiento se refiere a la afirmación de lo local, de lo propio, de lo específico de cada pueblo, grupo social, generación, raza, sexo, tradición cultural y/o religiosa. Hoy existe una nueva conciencia de la identidad propia de cada grupo humano y del derecho a que sea reconocida, preservada y desarrollada según sus raíces específicas y su ethos particular.

La educación está llamada a contribuir y hacer su aportación, consciente de la complejidad de esta problemática y de que afecta a los distintos espacios y niveles de la vida personal y social. En esta perspectiva, como consecuencia de los problemas planteados por los conflictos entre dos o más culturas que coexisten en el mismo tejido social, se está desarrollando con fuerza la educación intercultural, enfoque que surge en la década de los setenta. La educación actualmente está llamada a avanzar con creatividad en esta perspectiva, contribuyendo así para que en lo futuro pueda favorecer un mundo plural, en el que todos se sientan ciudadanos y actores sociales.

En la actualidad, en el discurso educativo se hace especial referencia a la importancia de considerar y dar respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad cultural. Sin embargo, el término “diversidad cultural”, es utilizado con diferentes significados y desde diferentes perspectivas, además de que adquiere sentidos distintos en los variados contextos y ámbitos de aplicación.

Si se hace referencia a la diversidad cultural, ésta puede ser entendida como una construcción social e históricamente determinada, por lo que para realizar un acercamiento a su comprensión y a sus implicaciones en el campo de la educación, se hace necesaria una revisión del contexto actual en el cual se desarrollan los procesos sociales y culturales y de las perspectivas futuras de estos procesos en la región.

La referida transformación estructural es consecuencia de una combinación de factores entre los que se destacan: una evolución tecnológica basada en tecnología de información-comunicación, la globalización de la economía, y un proceso de cambio cultural que se manifiesta de una manera especial en la transformación del rol de la mujer en la sociedad y en la aparición y multiplicación de distintos movimientos sociales de defensa de los derechos de poblaciones y grupos, que representan la emergencia de tradicionales y nuevas identidades colectivas cuya voz no ha sido escuchada o incluso ha sido silenciada por las corrientes culturales y socioeconómicas dominantes.

Si se considera que en todas las culturas se presentan procesos de hibridación<sup>134</sup> en donde lo tradicional y lo moderno se cruzan, se hace necesario estudiar interdisciplinariamente las culturas híbridas para resolver qué hacer con la mezcla de memoria heterogénea e innovaciones trucas que se aprecia en muchos países. Como

---

<sup>134</sup> Como combinación de costumbres, rituales, representaciones políticas y sociales, operaciones vinculadas con la producción material y simbólica y al aprendizaje de roles y funciones. Puiggrós, Adriana, Gagliano, Rafael, (Dirección), La fábrica del conocimiento, Los saberes socialmente productivos en América Latina, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.

señala Carlos Fuentes, las culturas nacionales se han formado a partir de encuentros con la diferencia, México significa indígenas, europeos, africanos y sobre todo mestizos. La cultura propia es una cultura de encuentros, abierta, de sinfonías y miedos, pero consciente de la suma que da a cada civilización su fisonomía propia; es suma de aportaciones, encuentros, simulaciones, metamorfosis; es una cultura de inclusiones, no de exclusiones. La cultura sin contactos es, cultura muerta.

Podría pensarse que una forma de acceder a la modernidad es a partir del reconocimiento y potenciamiento de nuestros propios tejidos e identidades culturales, es decir, asumir nuestro tejido intercultural como acervo cultural acumulado por una historia hecha de cruces entre culturas y de síntesis inéditas entre ellas, que lejos de constituir un obstáculo para ingresar a la modernidad, debiera ser un resorte específico para ser modernos hoy, cuando se requiere conjugar una diversidad de espacios, tiempos y lenguajes.

En este contexto, en el que América Latina enfrenta las múltiples transiciones de un modelo económico, político y social a otro por configurar, y específicamente ante los fenómenos de creciente competitividad económica y de globalización del mundo entero, se presta cada vez una mayor atención a la educación como factor de importancia en los procesos que esto genera.

De esta manera, para favorecer el desarrollo de la población se requiere cambiar, las hasta ahora tradicionales maneras de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos y reconsiderar su importancia. Se requiere también replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de éstos incorporando en las políticas y las decisiones, principios de equidad y pertinencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social y las formas múltiples que adopta la diversidad cultural<sup>135</sup>.

El término intercultural va cobrando cada vez mayor fuerza, empero, no debe suponerse que se trata de una educación anclada en el horizonte indígena.

Por el contrario, el acervo y el patrimonio cultural y de conocimientos universales están presentes a lo largo del proceso, pero son vistos y entendidos desde la realidad y cotidianeidad indígenas.

Se trata, más bien, de mirar lo universal desde lo indígena, mirar lo ajeno desde lo propio y desde lo que uno es; desde la cosmovisión y desde lo cotidiano y los saberes y conocimientos propios, para, con base en ello, estimular una selección crítica de aquellos elementos y productos culturales ajenos que pueden contribuir a enriquecer la visión propia y robustecerla para permitir a los educandos indígenas y a sus familiares enfrentar el reto del mundo actual.

Avanzar hacia la construcción de una oferta educativa pertinente para la población indígena, requiere tener claro que la educación se constituye por un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo social asegura que sus miembros adquieran la experiencia social e históricamente acumulada y que las actividades educativas

---

<sup>135</sup> Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en Zolla, Los pueblos indígenas de México, p. 329-333.

adoptan diferentes modos de organización según el conocimiento cultural existente en cada sociedad, por lo que la educación de cada miembro de una sociedad es producto de las acciones y dinámica del grupo en que se encuentra inmerso, pudiéndose reconocer distintos ámbitos en los que se aprende, reproduce y reconstruyen los elementos de la cultura: la familia, las organizaciones sociales y políticas, los medios de comunicación masiva y la escuela son algunos de ellos.

En este marco, ofrecer a las niñas y niños indígenas una educación equitativa y pertinente, es decir una educación de calidad, exige, hoy más que nunca, de la puesta en común social de comunidades indígenas, gobiernos federales y estatales, y actores del proceso educativo para definir sus propósitos; seleccionar los aspectos culturales que han de ser incorporados, así como las formas y medios a través de los cuales los alumnos se apropien de dichos aspectos, transformar la estructura y organización escolar y mejorar la selección y formación docente de las profesoras y profesores.

#### *4.1.1. Características específicas de la Educación Indígena, por parte de la SEP.*

En México según el último censo habitan más de 8 millones de indígenas (CONAPO e INI coinciden en que la población indígena asciende a 12 millones) que se distribuyen en los 32 Estados del país, asentándose mayoritariamente en 24 estados de la República. Esta población se integra en 62 pueblos indígenas que hablan, mas de 80 lenguas y variantes dialectales.

La población de entre 0 y 14 años de edad en el país asciende a 2'651,962, de acuerdo a los datos del último censo del 2000, de esta población la DGEI atiende al 43.4%, el 56.6% restante es atendido por otras modalidades como Escuelas Primarias Generales y educación comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Para atender a esta población cada una de las 24 entidades cuentan con una estructura organizacional que difiere en cada Estado, los titulares de educación indígena estatal ocupan: Direcciones, Subdirecciones, Departamentos, Coordinaciones, Unidades de Enlace

Apoyados en:

138 JEFATURAS DE ZONAS DE SUPERVISIÓN  
815 ZONAS DE SUPERVISIÓN

19,018 CENTROS EDUCATIVOS  
1,822 de educación inicial  
8,295 de educación preescolar  
8,901 de educación primaria

50,356 DOCENTES<sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Dirección General de Educación Indígena, inicio del ciclo escolar 2001 – 2002



2,031 en inicial  
 14,190 en preescolar  
 34,135 en primaria

1,145,157 ALUMNOS<sup>137</sup>  
 49,675 en inicial  
 288,952 en preescolar  
 806,530 en primaria  
 1065 ALBERGUES ESCOLARES  
 27 CENTROS DE INTEGRACIÓN SOCIAL<sup>138</sup>

Los servicios de educación indígena se proporcionan en 24 Entidades del país: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, y Yucatán.

Para apoyar a la educación indígena la DGEI ha elaborado diversos materiales como:

- *“Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe”* dirigidos a los integrantes del subsistema de educación indígena, autoridades, supervisores, directores y maestros.
- Libros para el maestro *“Orientaciones y sugerencias para la práctica docente”* material dirigido a los docentes por nivel inicial, preescolar, primaria.
- Libros de texto en lenguas indígenas, en el presente ciclo escolar se distribuirán a los alumnos más de un millón de libros.
- Cuadernos de trabajo para los alumnos en edición bilingüe intertextual, material que se distribuyó en 11 entidades.
- Libros para el maestro de la serie *“Didáctica Bilingüe”*, material dirigido a los docentes.
- *“Fichero de actividades”* y *“caja de materiales”* dirigido a los alumnos.

Para apoyar la formación docente la DGEI ha desarrollado acciones como:

- Proceso de Inducción a la Docencia.
- Talleres de actualización *“La formación docente en el centro de trabajo.”*
- Convenios y acuerdos para la nivelación y superación profesional.
- Talleres para reorientar la supervisión y la dirección escolares.

---

<sup>137</sup> Ídem

<sup>138</sup> Ídem

Se desarrollan proyectos académicos tales como:

- Atención educativa a menores indígenas que asisten a escuelas generales.
- Atención educativa a menores indígenas que presentan necesidades educativas especiales.
- Proyecto “Asesor técnico-pedagógico”
- Concurso nacional “Las narraciones de las niñas y los niños indígenas”

Dentro de estas características la SEP, plantea las siguientes funciones generales<sup>139</sup>.

I.- Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, así como también que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización, y difundir los aprobados.

II.- Actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena.

III.- Verificar, con la participación de las autoridades educativas locales, y en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría, el cumplimiento de las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la enseñanza de la educación indígena.

IV.- Aplicar con carácter experimental, en coordinación con la Dirección General de Investigación Educativa, normas pedagógicas, planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena.

V.- Establecer mecanismos de coordinación con la Dirección General de Normatividad, con objeto de que sean incorporados en los planes y programas de estudio para la formación de docentes y en los programas de capacitación y actualización de los mismos, las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de la educación indígena.

VI.- Establecer mecanismos de coordinación con las direcciones generales de Normatividad y de Materiales y Métodos Educativos para adaptar e incorporar a la educación indígena los cambios e innovaciones de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje que se lleven a cabo en la educación básica.

---

<sup>139</sup> Documentos Generales. Funciones de la Dirección General de Educación Indígena, SEP. México. 2000 - 2006

VII.- Diseñar contenidos educativos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio y televisión, acordes con la comunidad a quienes se dirijan, en apoyo a los planes y programas de estudio de la educación indígena.

VIII.- Analizar, y en su caso, considerar las opiniones de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación, con el fin de incorporar aquellas que aporten elementos para modernizar y elevar la calidad de la educación indígena.

IX.- Realizar investigaciones para el desarrollo y la supervisión de las tareas de educación indígena, coordinándose, en su caso, con la Dirección General de Investigación Educativa, así como también fomentar las que efectúen los sectores público y privado.

En los anteriores puntos no se precisa con exactitud cual será la participación real de los más interesados, es decir los propios indígenas, en la estructuración y aplicación, ante lo cual no podemos dejar de preocuparnos, ya que a pesar de que se integra la educación indígena en los planes y programas gubernamentales, el alcance de esta no se ha hecho extensiva a todas las comunidades y aun podríamos caer -¿recaer?- en la imposición de currículos que correspondan a modelos asimilacionistas que fomenten la transición hacia la educación dominante y el desplazamiento lingüístico.

Otra visión no menos importante dentro del gobierno foxista, fue la creación de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, a cargo de Xóchitl Gálvez

Donde se plantea la necesidad de crear una nueva ley indígena que pueda representar los intereses de los pueblos y comunidades indígenas.

Partiendo en Marzo del 2001<sup>140</sup>, la propuesta se fue centrando en la importancia de los indígenas dentro de las diversas actividades e ideas que han transformado al país, pero sin considerados dentro de los beneficios obtenidos y aunque la consolidación del Estado mexicano, trajo dentro del marco constitucional una visión integradora y democrática, las metas y los planes de desarrollo difícilmente fueron alcanzados por los indígenas.

Dentro de la realidad actual que destacaba en ese momento la encargada de los asuntos indígenas planteaba que hay grupos indígenas, hablantes de 92 lenguas registradas, donde el 33.66% de la población indígena, no percibe ingresos fijos, y el 14.02% recibe ingresos no monetarios. Cerca de otra tercera parte, el 32.46% de este sector, percibe menos de un salario mínimo, mientras que el 11.20% llega a percibir de uno a dos salarios mínimos. Sumando estas cifras, el 91.34% de la población indígena se encuentra por debajo de la línea de pobreza.

---

<sup>140</sup> Justificación de la creación de la ley indígena. Iniciativa presidencial y los indígenas en México, Subcomisión de Análisis de la Reforma Constitucional en Materia Indígena. Senado de la República [www.indigenas.presidencia.gob.mx](http://www.indigenas.presidencia.gob.mx)

Otro dato que se menciona es que el 10.46% de la población nacional es analfabeta, y que dentro de los indígenas esta cifra es del 44.27%. Otro dato importante es que a nivel país el 36% no ha concluido la primaria, mientras que en las comunidades indígenas es el 75%.

En cuanto a la propuesta de ley, se proponía el principio de autonomía como ejercicio pleno y respeto a la diferencia. Donde se permitía, al menos en el discurso, hacer de las practicas tradicionales indígenas un espacio de respeto y reconocimiento por el estado.

Esta propuesta de modificación constitucional, la reformulación del territorio, establece, a través de la remunicipalización, un mecanismo privilegiado para lograr el ejercicio efectivo de los derechos y cultura indígenas. Este punto es especialmente importante ante la indefinición en la representatividad de los sujetos indígenas, pues el espacio territorial es el que puede servir para hacer efectivo el ejercicio de los derechos de estos pueblos.

En sentido estricto la ley pretendía Legislar sobre derechos y cultura indígenas, donde se reconociera el derecho de ser y de vivir bajo su perspectiva.

Por lo que se aprobó la enmienda en la constitución que intentaba reestructurar las condiciones de desarrollo de los grupos Indígenas.

A continuación se presentan fragmentos de las reformas<sup>141</sup>:

#### ARTICULO 1o.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

#### ARTICULO 2o.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen

---

<sup>141</sup> Referencia del documento emitido por el Senado de la República, referente a la enmienda en la Constitución.  
México, D.F., a 18 de julio de 2001

autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

**A.** Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura. Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de

los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

**B.** La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos

económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

IX. Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Por lo tanto, habría propuestas de Educación indígena en los siguientes aspectos:

a. La Educación desde la visión cósmica.

La educación, para los Pueblos Indígenas, es un proceso que va de la mano con el desarrollo de las personas como colectividades y no simplemente un proceso de enseñanza – aprendizaje escolarizado. La educación es permanente, constante y evolutiva, donde el contacto con la Naturaleza es la primera Maestra, enseña a vivir, enseña a cuidarla y protegerla.

Todas las acciones de la vida son educativas y tienen un carácter comunitario. Es una transmisión de prácticas, conocimientos, habilidades, ideas y valores propios, que durante siglos han permanecido y que permiten al ser humano recrear la vida y sus conocimientos. En este sentido la familia juega un papel importante en la educación, al igual que la interrelación de las generaciones, y el papel de los ancianos, por la sabiduría adquirida en el recorrido de la vida, la que les permite acompañar a las nuevas generaciones.

El contenido de la educación es la cultura misma.

b. La Educación Comunitaria

El sistema educativo de los Pueblos Indígenas tiene su cimiento en la formación de las generaciones, a través de la convivencia cotidiana entre todos los elementos del universo, de aquí su valor comunitario. Cada acción realizada está cargada de enseñanza filosófica y cósmica, es una formación en la acción.

Esta educación ha sido y es considerada por muchos “estudiosos” como “educación informal”, esto se debe a una concepción limitada de la educación, considerando únicamente válida la educación escolarizada, denominándola “educación formal”. Sin embargo, en la cultura indígena es considerada educación comunitaria porque se da en todos los momentos y espacios de la vida. Inicia desde la concepción de cada individuo, de ahí el papel protagónico de la mujer en la transmisión de la cultura, a través de la educación.

Para los pueblos indígenas la comunicación oral juega un papel importante en la transmisión de todas aquellas experiencias y sabiduría ancestral que ha pasado de generación en generación. Este proceso de transmisión oral hace que hoy día subsistan más de 40 millones de indígenas en América Latina, lo que equivalen al menos a un 10% de la población total de las regiones, sobreviven más de 500 idiomas indígenas y un sin número de conocimientos, tecnologías y saberes, producto de miles de años de convivencia con la naturaleza<sup>142</sup>.

En este sentido se menciona los grandes avances y estudios científicos desarrollados por los antepasados, todas experiencias comunitarias basadas en la espiritualidad, fuera de un sistema educativo escolarizado como el que se conoce en la actualidad. Las grandes civilizaciones indígenas del continente americano lo han demostrado con sus estudios a través del método científico sobre el tiempo, los movimientos de la tierra. Ellas cobijaron a grandes astrónomos, filósofos, artistas, arquitectos, matemáticos y estudiosos de otras ciencias que han sorprendido al mundo.

A través de la educación comunitaria se crea, recrea, transmite y se reafirma la identidad cultural y se garantiza la transmisión de valores y principios, así como las formas propias de organización jurídica y socio-política.

### c. La Educación Escolarizada

La educación institucionalizada y/o escolarizada es una imposición cultural. En sus inicios, fue considerada un privilegio para la elite a la cual los indígenas no podían aspirar. Posteriormente fue y es utilizada como herramienta de imposición y aculturación. Es por ello que el sistema educativo utilizado en los países latinoamericanos<sup>143</sup> está diseñado con contenidos curriculares propios de la cultura invasora, tiende a la homogeneización y universalización de conductas y formas de vida, con patrones de origen occidental.

En este sentido las sociedades Indígenas han sido encaminadas al monolingüismo y la uniformidad cultural, por largo tiempo se ha intentado ignorar la diversidad y posteriormente erradicarla por medio del sistema educativo<sup>144</sup>.

La formación académica es una de las exigencias de la modernidad, sin embargo, los grandes porcentajes de analfabetismo recae sobre los Pueblos Indígenas, reflejando la falta de acceso a la Educación formal, como una de las manifestaciones de la exclusión social de los países latinoamericanos. Además de la falta de acceso, ésta no responde a las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de cada país. En la mayoría de los casos estas diversidades y particularidades han sido consideradas un

<sup>142</sup> López, Luis Enriquez y Jiménez, Carlos. Educación intercultural. Cuadernos Pedagógicos No.5 MINEDUC, Guatemala.

<sup>143</sup> Si bien este trabajo se centra en las culturas propias de México; pareciera que existe una similitud de condiciones, de patrones y esquemas en todos los pueblos latinoamericanos

<sup>144</sup> El Estado en lugar de aceptar la diversidad de la sociedad real, tiende a uniformarla, la primera exigencia es desaparecer la sociedad heterogénea para construir la nueva nación; se unifica la lengua y enseña el sistema educativo. Florescano Enrique, La construcción de la nación y el conflicto de identidades, CONACULTA, México.



problema, por lo que, en el mejor de los casos, era necesario homogeneizar las sociedades a través de la educación y en el peor de los casos se llegó al extremo de los genocidios. A esta realidad debemos agregar que los mayores índices de pobreza y extrema pobreza recaen en las Comunidades Indígenas. Situaciones, entre otras, que influyen en la falta de acceso a la educación de calidad y con pertinencia cultural indígena<sup>145</sup>.

Frente a estas situaciones, algunos grupos Indígenas<sup>146</sup>, vienen realizando procesos de luchas y propuestas para poder ser parte de los procesos que están en relación directa con sus derechos particulares e individuales. De ahí los procesos de reformas educativas para que la educación responda a las características propias de cada pueblo, entre ellas, el uso de los idiomas maternos para la enseñanza, el respeto al uso de los trajes indígenas, el respeto e implementación de los valores culturales ancestrales y propias formas de organización sea una tarea imponderable e impostergable .

Entre los países que han logrado avances significativos en cuanto a la educación con pertinencia indígena, se encuentra: Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay, Perú, Ecuador, Argentina y Brasil.

Leer y escribir en idioma materno<sup>147</sup> no constituye un obstáculo para el aprendizaje, más bien es la base y el sustento de todo nuevo aprendizaje, pero las luchas de los Pueblos Indígenas, no deben limitarse a una educación bilingüe que únicamente traduce<sup>148</sup> al idioma materno los contenidos occidentales de la educación. La lucha debe ser por una educación que garantice la transmisión de valores, conocimientos y la formación de capacidad creativa, innovadora y científica de las nuevas generaciones, con contenidos basados en la visión cósmica de la vida y los principios de equilibrio y armonía.

En este sentido es importante el aprendizaje comunitario como parte de las prácticas culturales donde se visualiza la solidaridad, el aprendizaje y el trabajo dual, a través de la participación de las madres y padres de familia, los ancianos o guías de las comunidades, de los jóvenes y niños-niñas.

#### *4.1.2. Educación como vehículo de desarrollo de los pueblos.*

Los Pueblos Indígenas, son civilizaciones milenarias precisamente por el valor que le han dado a la educación, siempre supieron de la importancia de trasladar sus conocimientos a las nuevas generaciones, como garantía de supervivencia.

La educación debe contribuir a la promoción y reconocimiento de todos los pueblos, debe ser factor de cohesión social y de identidad nacional basado en el

---

<sup>145</sup> La educación con pertinencia indígena es generada mediante procesos culturalmente adecuados, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla se distribuyan de forma equitativa.

<sup>146</sup> No puede pasar desapercibido el trabajo que en los últimos tiempos ha hecho la sociedad civil, como apoyo a dignificar a estas comunidades.

<sup>147</sup> 21 de febrero. Día Mundial de las Lenguas Maternas

<sup>148</sup> Si no como se planteaba anteriormente, bilingüe y bicultural

principio de respeto y equilibrio, la educación debe estar al servicio del desarrollo de las culturas y por ende del desarrollo integral de las personas.

Conscientes del valor de la educación, como vehículo de desarrollo, los pueblos indígenas han impulsado y protagonizado propuestas educativas basadas en la cosmovisión propia, al respecto existen grandiosas experiencias de educación escolarizada, con contenido curricular pertinente a la propia cultura, no obstante, en su mayoría no son apoyadas, ni mucho menos reconocidas dentro del sistema educativo nacional. Esta situación limita la participación y el acceso a la formación académica, así como a los puestos claves de decisión en las diferentes instituciones que, en la mayoría de los casos, exigen títulos académicos para optar a ciertos cargos. Si se analiza esta situación desde la realidad de las mujeres indígenas, se denota que las consecuencias son aún peores, porque en ellas recaen los porcentajes más altos de analfabetismo y escolaridad<sup>149</sup>.

Los esfuerzos continúan, los logros son bastantes significativos, pero aún queda un camino largo por recorrer para hacer de la educación escolarizada y universitaria, una fuente de desarrollo integral para todos los pueblos.

#### *4.1.3. Educación Intercultural.*

Se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad, que apunta hacia la articulación de las diferencias, pero no a su desaparición bajo el lema de la unidad en la diversidad. La interculturalidad debe llevar a la revalorización y recuperación de la conciencia histórica de los sujetos implicados en la acción educativa y la práctica de la vida en convivencia, aceptando las diferencias en cuanto a formas de ser, pensar sentir y actuar.

Educarse en la interculturalidad, desde la visión cósmica de los Pueblos Indígenas, debe llevar al equilibrio y la armonía, es decir a la aceptación de la diversidad como premisa básica para la convivencia. La humanidad se ve ante la necesidad de aprender a convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de la supervivencia del planeta. La educación intercultural, debe generar cambios en el sistema, equilibrar las relaciones de género y las relaciones culturales.

Es necesario reconocer que no existe un modelo intercultural de educación sistematizado desde los Pueblos Indígenas; existen experiencias exitosas, en varios países de la región se llevan a cabo programas de Educación Bilingüe Intercultural, sin embargo falta hacer el proceso de integración y unificación de elementos comunes y esenciales derivados de la propia cosmovisión indígena. Lo que sí está claro, es que los Estados multiculturales, para alcanzar la interculturalidad, deben partir reconociendo y condenando el desequilibrio social existente en los países, así como la búsqueda de la eliminación de actitudes, conductas y sistemas de racismo y discriminación.

Deben rescatar y resignificar viejos valores, como justicia, dignidad, democracia y resignificarse como seres humanos, como colectivo, como sujetos de la historia. En

---

<sup>149</sup> Cfr. Zolla, Los pueblos indígenas de México, p.135-141.

este proceso, la práctica comunitaria, las identidades tangibles como primeros espacios de reconocimiento y la pluriculturalidad han de constituirse como base de la alternativa para la reconstrucción de la humanidad.

En este punto, la educación debe ser un órgano de cohesión de los grupos indígenas y los grupos minoritarios, un punto de referencia como verdadera instancia de oposición crítico-constructivo. Esto implicaría que la planificación e implementación de una educación bilingüe intercultural se realice de manera mucho más descentralizada y con una participación real de todos los actores involucrados, esto necesariamente requeriría de una mayor autonomía de la educación indígena frente a la educación general.

Aunque en los últimos tiempos se ha trabajado bastante en materia indígena, aún –como nación- estamos lejos de comprender y asumir la diversidad como un recurso enriquecedor de toda la sociedad.

La diversidad como elemento constitutivo de la nación mexicana, y el derecho de los pueblos a decidir de modo autónomo acerca de la educación que desean para sus hijos, es un hallazgo político, más que cultural, aún reciente. Igualdad ciudadana y diversidad étnica, como categorías históricamente excluyentes, se articulan a partir de una nueva aspiración: la ciudadanía indígena. Parece necesario introducirse en el mundo de los protagonistas directos y en sus expectativas e historia social; identificando las nuevas demandas educativas que se gestan en el seno de los movimientos y organizaciones indígenas independientes. De ese modo se podrá concretar la urgente reforma del Estado que nuestra nación demanda.

## **CAPÍTULO 5.**

# **LA EDUCACIÓN DESDE LA VISIÓN DE PAULO FREIRE.**

## 5.1. NO TODO ES ALFABETIZACIÓN.

La tarea propuesta por Freire no se refiere sólo a la alfabetización, sino que esta alfabetización era una parte del camino de la libertad. Así, el camino de la educación y el camino de la libertad son una sola propuesta.

Lo que se denomina comúnmente “el método Paulo Freire” va mucho más allá que lo que la palabra “método” podría sugerir en una primera lectura. Para Freire, Conocer es leer y releer el mundo, es transformarlo.

¿Es posible leer de otra manera en el pueblo, en la comunidad, en la ranchería?

Conocer no es sólo construir categorías de conocimiento que nos permitan develar algo oculto, o conceptos para comunicar en congresos, encuentros, tesis, para que nos escuchen los entendidos.

Conocer es construir categorías del pensamiento que hagan posible la lectura del mundo, su interpretación, su transformación. Conocer no es una categoría a priori del sujeto, sino que es parte de su cuerpo mismo, de su historia, de su vida, de su mundo.

Conocer para Freire, no es atiborrar de saberes aislados de la realidad del educando, es construir con él un proyecto de vida, llegar al punto de reconocerse fundamental, imprescindible y responsable de la efectivización de los proyectos. Y eso necesariamente es Educación para la transformación.

Lo cierto es que conocimiento y deseo están íntimamente unidos en el pensamiento de Paulo Freire. No es posible conocer si no hay deseo de conocer, si no hay involucramiento con lo que se aprende. No es tan importante tener hábitos de estudio como tener gusto por el estudio, tener placer, generar placer, construir placer.

Siguiendo con esta línea de pensamiento, de lo que se ofrece como necesario para aprender, muy poco es realmente necesario. No se trata de más computación, más lenguas extranjeras, más métodos, etc.

Se trata de menos.

Menos imposiciones y más construcción de deseos. Porque no se puede obligar a comer a quien no tiene hambre, ni se puede obligar a aprender a quien no tiene deseos de aprender. Ni formar ciudadanos en los pueblos cuando este no lo desea. Por citar un ejemplo, ¿Hasta que punto es benéfico dotar de la mejor tecnología a las comunidades indígenas, cuando sus necesidades primarias son otras? Se debe contextualizar, conocer las sociedades y sus culturas, reconocer que estas se encuentran en constante cambio.

Una de las obligaciones como investigadores en educación es conocer. Para innovar es necesario conocer. Pero conocer no es una actividad aislada, indirecta; sino que es intencional y ligada de manera directa a un proyecto. Conocer es una actividad viva. No se trata de sólo asimilar conocimientos sin digerirlos, sin comprenderlos, y sobretodo, sin vivenciarlos. No podemos, asimismo, considerar solo fragmentos de nuestra existencia o ideales descontextualizados; no nos adaptamos al mundo, sino que creamos el mundo. Y éste es el modo en que dejamos de sobrevivir, para poder vivir.

La educación debería, al menos, mantener vivos estos atributos. Si no hace al menos esto, ¿qué estará haciendo la educación<sup>150</sup>?

Todos pueden conocer, todos están en un constante aprendizaje. Porque no hay alguien que sepa todo, ni hay alguien que lo ignore todo, y el conocimiento compartido es el conocimiento humano por excelencia.

Es necesario rastrear, investigar, conocer, aprender, construir, transformar, diría Freire.

Y aquí cabría una pregunta clave ¿de qué hablamos cuando hablamos de aprender?.

En principio, se puede decir, que se aprende durante toda la vida, que acumular conocimientos no es aprender, que lo único importante es, en definitiva, que cada quien aprenda a pensar por sí mismo, o sea, aprende a aprender; y esto es, que sólo se aprende lo que es significativo para cada persona, lo que tiene sentido, lo que construye con sentido, lo que es construido como sentido.

Y he aquí la insistencia en significar la investigación educativa, en hacer que cada saber construido, deberá ser cada saber reflexionado.

Que es necesario entender que existen tiempos diferentes para aprender, que no es posible aprender en un día, en una semana, en un año; ya que la construcción de la significatividad implica tiempos diferentes, según las historias personales y sociales de cada ser.

Y no está de sobra decir que sin proyecto de vida no es posible aprender.

En este sentido, entonces, en la propuesta de Freire existe una reflexión filosófica, donde está de fondo una propuesta para la libertad

La libertad es la categoría central de su concepción educativa, desde sus primeras obras la educación es asumida en su bibliografía como un camino para la libertad, y su propósito es la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para convertirla en un proceso más humano<sup>151</sup>; para permitir que los hombres y las mujeres

---

<sup>150</sup> La educación es producto de la sociedad y por esa razón se adecua a sus valores y es usada para preservar los poderes establecidos, por lo tanto, somos nosotros, quienes la vivificamos, los encargados de una transformación, de lograr la desenajenación articulando su lenguaje con el de la sociedad industrial; la finalidad es apropiarse de la cultura dominante para liberarse de ella, pero el resultado que Freire espera no es la emergencia pura de lo popular, sino una vinculación dialógica entre culturas. Puiggrós Adriana, Educación para la integración iberoamericana, Convenio Andrés Bello, 2004.

<sup>151</sup> La dinámica de la competencia implica el fortalecimiento propio y el debilitamiento ajeno. La humanidad no puede construirse a partir de estas bases porque la humanidad es el reconocimiento de uno mismo en el otro. El sometimiento del otro, su destrucción, su humillación, su aniquilamiento, insoslayables en la lógica de la competencia, constituyen la negación de la humanidad, de lo humanitario. La humanidad ha sido desarticulada por las mismas causas que alientan la competencia: el mercado, la tecnología, los medios de comunicación, la ideología del progreso capitalista. Por eso la humanidad se tiene que reconstruir, se tiene que reconocer, se tiene que reconcebir. Por eso la posibilidad de generar un proyecto civilizatorio distinto al del capital sólo podía provenir del otro, de todos los otros, de los negados, de los sin rostro. Ana Esther Ceceña, Neoliberalismo e insubordinación, en [www.ezln.org/revista\\_chiapas](http://www.ezln.org/revista_chiapas)

sean reconocidos, para que sean artesanos de su propia historia y no objetos a ser estudiados en una historia que no les pertenece.

La liberación, como objetivo de la educación debe ser tema a discutir en el seno mismo de la comunidad; no debería ser asunto exclusivo de la academia; cada práctica de vida debería promover una práctica de libertad. Si bien, esta concepción se ubica en una visión utópica de la sociedad y del papel de la educación. La educación debe incitar a la lectura crítica del mundo. El mundo es inacabado, incompleto, eso implica la denuncia de la realidad opresiva, de la realidad injusta y, consecuentemente, de crítica transformadora.

La realidad que propone Freire, es una realidad del mañana, es la utopía del educador de hoy. Esa utopía, que está viva y en permanente movimiento.

Por lo tanto el método de Freire consiste en su propuesta práctica, en llevar las ideas hacia una praxis, convertirlas en parte de la experiencia vivida. La originalidad del método freireano se sustenta en su fuerza para sostener que es posible cambiar el mundo a través de la educación<sup>152</sup>.

Mientras Marx se preguntaba en las Tesis sobre Feuerbach quién educará al educador, Freire responde que cuando el educador educa, también se educa<sup>153</sup>.

Este es el camino que transita Freire de la *Pedagogía del oprimido* a la *Pedagogía de la esperanza*, sendero que marca definitivamente el legado de la praxis político pedagógica freiriana.

La crítica a la politización del pensamiento de Freire que se puede leer en diversos autores es la negación de la condición más propia de la educación. Es, además, deshonesto, ya que quien niega la politicidad de la educación asume, a la vez, una posición política respecto de la educación. Contraria a la de Freire, por cierto, pero política al fin<sup>154</sup>.

Y es este sentido político de la educación lo que rescata la tradición en Freire, a partir de la crítica a la “educación bancaria”, tal como se expresa en sus primeros trabajos, no es sólo crítica de los saberes en juego. Es crítica además, del vínculo de naturaleza política entre el que “sabe” y el que “no sabe”, donde se da una relación especial entre poder y saber. En este proceso «bancario» suceden una serie de cosas:

- El que “no sabe” renuncia a sus saberes, que son fruto de su práctica social y reconoce como válidos sólo aquellos que le son transmitidos;
- el que “no sabe” renuncia a su capacidad de construir saber, que se construye en otra parte, esto es, por un grupo social específico y lejos de la práctica social del pueblo;
- el que sabe renuncia a la capacidad de aprender y recuperar la experiencia social del que “no sabe”; y

<sup>152</sup> Freire fue un soñador. Y Acaso ¿Qué práctica educativa no debería llevar esta visión?

<sup>153</sup> Carlos Díaz Marchant, De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su educación popular.

<sup>154</sup> Freire, Paulo, Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.

- el que “sabe” es quien educa, piensa, habla, disciplina, autoriza, escoge, actúa<sup>155</sup>.

Por lo tanto en medio de los procesos educativos se transmite no sólo un tipo de conocimiento, sino también, una modalidad de relación entre las personas y entre ellas y la realidad, al mismo tiempo que unas relaciones de poder que pueden ser de diferentes formas, dependiendo de manera concreta en las necesidades y anhelos.

Es por eso que la visión freiriana subordina los procesos educativos a la práctica transformadora de los educandos, y no a un conocimiento de por sí liberador, autosuficiente, es decir, no basta con argumentar en el discurso una intención liberadora, sino la práctica de esta en el contexto social.

El conocimiento en juego y el que se produce debe servir a una visión integral de la sociedad y al diseño de su transformación. En este sentido, la práctica social de las personas involucradas debe ser punto de partida y de llegada de los procesos educativos. Es decir una perspectiva dialéctica del conocimiento.

No basta con denotar la “intención” de la educación; sino de plantear una pedagogía alternativa, una pedagogía que colabore con los procesos de liberación. Donde la coherencia aparece como unidad necesaria, organizadora de esa pedagogía. Coherencia que se debe expresar, entre lo ideológico y lo político, y también, entre una serie de enunciados y su concreción práctica.

Por lo que resulta importante rescatar la idea central del discurso de Freire.

1. El conocimiento es fruto de la práctica social de la humanidad. Por ésto, la práctica educativa liberadora tiene como centro la práctica social, y en primer lugar, la de los que intervienen en ese proceso. En la búsqueda de la comprensión de la realidad los sujetos se valen del conocimiento originado en su práctica, en su sistematización (organización de categorías explicativas), y en el conocimiento generado por otros hombres. La educación liberadora sirve para el reconocimiento del hombre, como ser práctico, creador, activo, y por eso cognocente. El conocimiento “*se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones*”<sup>156</sup>
2. El conocimiento es guía de la práctica. Permite a los hombres actuar, transformar la realidad, y transformarse genéricamente. Por eso la búsqueda de saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad, las condiciones de vida y desarrollo de los oprimidos. En este sentido, es que la pedagogía contestataria debe tener una preocupación central por las formas organizativas populares. Y en el sentido de esas prácticas organizativas, el conocimiento es también explicación y denuncia. Si la concepción política sostiene la necesidad de alterar el

<sup>155</sup> Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI Buenos Aires, 1985.

<sup>156</sup> Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1993.



orden político, jurídico y económico, no puede más que basarse en una profunda democratización del poder. Una práctica pedagógica orientada a tales objetivos, avanza en el sentido de luchar contra el orden establecido y a la vez, apuesta a la recreación de las formas organizativas y simbólicas del movimiento popular.

3. El conocimiento es un pasaje de lo concreto a lo abstracto. Por ello la educación debe partir de la experiencia de los sujetos implicados así como del saber propio de esa experiencia, y constituirse en una práctica social de producción de un saber más integro, más cercano a la realidad. Y se trata de un proceso de producción, independientemente de que recurra al saber producido previamente, porque es capaz de reorganizar ese saber, de superarlo. Se convierte en incoherente una práctica pedagógica que no permita salir de la inmediatez, de la cotidianidad de los sujetos, tanto como una práctica que sacralice el saber teórico. Uno y otro tipo de saberes son necesarios. El saber popular, es el que permite la relación con la realidad en el seno de la sociedad opresora, es producto histórico irreductible a la lógica de la «alienación», es además resistencia, lucha por la sobrevivencia, festividad, creatividad, en fin, es cultura. Según Freire, las masas populares:

*“...no son solamente ingenuas. Por el contrario, son críticas, y además, su capacidad de crítica está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianidad..”<sup>157</sup>*

*“Lo que las clases populares ya saben, es, para algunos intelectuales, de tal manera irrelevante, desarticulado, que no tiene sentido... Lo que tiene sentido es lo que ven en sus lecturas... y que, en forma de contenidos, debe ser depositado en la conciencia vacía de los sectores populares.”*

*y “lo que no es posible es el des-respeto al saber del sentido común; lo que no es posible es superarlo sin, partiendo de él, pasar por él.”<sup>158</sup>*

Por lo tanto resulta importante destacar que el conocimiento es siempre una práctica social colectiva, no sólo individual. Es resultado del proceso histórico, de la práctica de grupos humanos. En el terreno pedagógico este carácter colectivo se expresa en la crítica de la realidad y de la ideología opresora, así como de las formas de mediación que se imponen desde el poder. Es además diálogo entre no antagónicos, es intercambio entre quienes padecen la realidad opresora, que a pesar de ser diferentes, se vinculan solidariamente, dialogan, y anticipan, por medio del conocimiento, una sociedad futura sin antagonismos. Todo proceso pedagógico que no desencadene e

<sup>157</sup> Freire, Paulo y Antonio Fáundez, Hacia una pedagogía de la pregunta, La aurora, Buenos Aires, 1986,

<sup>158</sup> Freire, Paulo, Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1993. En este trabajo puede analizarse lo que Freire llama “saber de experiencia hecho”, como modo de conceptuar el saber popular.

implique al diálogo no colabora con el objetivo de transformación, no es coherente con lo que dice pretender.

El diálogo implica que las diferencias entre educadores y educandos no representen un antagonismo, sino que sean portadores de saberes distintos y complementarios.

Es aquí donde el conocimiento de la totalidad sólo es posible por aquellos hombres que buscan transformar la realidad. El conocimiento producido y ofrecido por el poder es siempre parcial, la posibilidad de alcanzar síntesis mayores está dada por la existencia de sujetos políticos interesados en la transformación de las relaciones sociales injustas.

Por esto la pedagogía de los oprimidos se basa en la palabra de los oprimidos, concebidos como los protagonistas de las transformaciones, y por tanto, del conocimiento. La coherencia se logra cuando el saber de los oprimidos se vuelve concreto, totalizador, o se articula con el saber teórico de la totalidad, y no cuando este último se impone sobre el primero. El saber teórico se convierte en herramienta de la práctica de los grupos y no en fin en sí mismo.

## 5.2. PROBLEMATIZACIÓN, BASE DE LA CONCIENTIZACIÓN.

Y es que el mundo se le presenta al hombre como “objetivación”. Por ello, la educación tiene como una de sus preocupaciones básicas la toma de conciencia en el sentido de colocar al hecho en un sistema de relaciones, es decir, de incluirlo en la totalidad de las relaciones sociales.

La problematización implica un retorno crítico a la acción, no puede desligarse de la situación concreta, *“no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia”*<sup>159</sup>

La concientización *“jamás es neutra... como jamás puede ser neutra la educación”*<sup>160</sup>.

Esa problematización del mundo implica una “admiración” no sólo del mundo, sino también del modo de conocerlo. La educación para la libertad no es la de un hombre aislado del mundo, sino en “relaciones indicotomizables” con él<sup>161</sup>.

Por eso, *“la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes”*<sup>162</sup>

<sup>159</sup> Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1993, pág. 89.

<sup>160</sup> Ibid. pág. 89.

<sup>161</sup> Cfr. Ibid. pág. 95

<sup>162</sup> Ibid. pág. 89-90.

La problematización implica que la educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes<sup>163</sup>. Implica un movimiento de análisis de las partes y de síntesis en una totalidad mayor que las incluye y en la cual adquieren sentido.

El carácter como problematización de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico. El sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función cognoscitiva y comunicativa<sup>164</sup>.

Por ello es importante el “diálogo problematizador”<sup>165</sup>, para disminuir la distancia entre el educador y el educando.

Por lo tanto todo acto educativo en Freire, tiene que ser dialógico, ya que esto garantiza la estructura del discurso del conocimiento.

El hecho educativo no se produce de manera aislada. *“El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite”*<sup>166</sup>

Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado. Esta problematización no es individual, por ello sólo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico. El carácter cognoscitivo de la educación está estrechamente ligado a su carácter problematizador y concientizador.

La educación para la libertad es entonces un “acto cognoscente”<sup>167</sup>. que involucra tres elementos: educador, educandos y el objeto cognoscible. Este último es un mediador entre los sujetos, es el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando. El diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente<sup>168</sup>.

Y esta consideración, la de cognoscente, es lo que distingue al hombre de las demás especies; puesto que el hombre es inacabado, inconcluso, por lo cual puede generar su propio destino, su manera particular de elegir y de construir.

Estas características lo hacen separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra “cerrado en sí mismo”<sup>169</sup>, es ahistórico, no puede constituir un Yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

---

<sup>163</sup> Cfr. Ibid. pág. 98

<sup>164</sup> Cfr. Ibid. pág. 75

<sup>165</sup> Ibid. pág. 76.

<sup>166</sup> Ibid. Pág. 90-91.

<sup>167</sup> Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1985.

<sup>168</sup> Cfr. Ibid. Pág. 95.

<sup>169</sup> Ibid. Pág. 115.

En cambio el hombre tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo<sup>170</sup>. Por ello los hombres “*no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica*”<sup>171</sup>.

A partir de problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es un acto de concientización, donde la comunicación, mediante el diálogo entre educadores y educandos, adquiere el carácter de transformación de la realidad.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino percibir su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite admirar el mundo y admirar su propia mirada sobre él.

Esto es lo que se manifiesta como “*conciencia de sí y del mundo*”<sup>172</sup> es lo propio de la experiencia humana, no existe en el mundo del animal. Lo propio del hombre es ser un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hombre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

Y es justo mediante la acción, la conciencia y el diálogo planteados por Freire que se puede cambiar la historia y la visión que se preserva aún sobre la inclusión y la interculturalidad, puesto que hoy los indígenas ven la inclusión como un proceso por medio del cual unos y otros aprenden de cada quien y también descubren formas y estrategias de interacción y diálogo, pero desde una posición de mayor equidad, y no bajo el régimen asimétrico aún imperante, la reivindicación es de una interculturalidad que a la vez que reconozca su condición de diferentes, acepte la persistencia de la desigualdad y la necesidad de luchar juntos por superar la inequidad y la injusticia social. Todo parece indicar que, ante un discurso oficial de tolerancia, respeto y de algún tipo de participación menor, sólo a nivel local, los indígenas hoy se planteen un esquema de inclusión que se traduzca en igualdad con dignidad, y que a la larga conlleve a la superación de la exclusión y del discrimen y, por esa vía, también a compartir el poder.

### **5.3. LA PRAXIS EN FREIRE.**

Cuando Freire hace referencia a la praxis, lo que manifiesta de fondo es “la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”<sup>173</sup>. Puesto que mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad y “domestica” la conciencia,

<sup>170</sup> En el contexto actual esto podría ser cuestionable, por lo tanto resulta imperioso despertar del letargo en que nos encontramos y comenzar a reconstruir el mundo.

<sup>171</sup> Ibid. pág. 116.

<sup>172</sup> Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? op. cit., pág. 105.

<sup>173</sup> . Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1985..

la educación para la libertad se funda en la creatividad y “*estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad*”<sup>174</sup>.

Mas, la pedagogía no es sólo el momento de la reflexión. El reconocer la situación de opresión no significa la lucha por la liberación. Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación. Esta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

El educador es necesario pero no suficiente, porque no es suficiente la reflexión.

Es necesaria la acción, la praxis. Es necesaria la transformación objetiva de la situación.

Es un pensar dialéctico, en el que “*acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad*”<sup>175</sup>. El pensar dialéctico, el quehacer y no sólo el hacer, se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión, no está dicotomizada.

Porque si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente.

La contradicción sólo puede ser superada con la lucha, “*cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse*”<sup>176</sup>. Tampoco es suficiente para el opresor saberse en la situación de opresión o promover acciones de “ayuda” que no modifican la situación estructural. “*El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor para aquellos*”<sup>177</sup>

#### **5.4. FORMACIÓN DE UN HOMBRE DISTINTO.**

Freire pensó y buscó la realidad como el camino que traspasó y transformó las fronteras de la concepción del mismo ser humano y del mundo (su historia y su cultura), entre la teoría y la práctica, entre el texto y el contexto, entre el educador y el educando. La propuesta de Freire fue, es y será pedagógica: "ayudar al hombre a ser hombre"; pedagogía que basó en la evolución de conceptos como sociedad, educación y diálogo.

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres "analfabetas", de aquellos llamados "los desarrapados del mundo", de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Porque para Freire el conocimiento no se transmite, se "está construyendo": el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Para Freire, el hombre está en constante vinculación con la naturaleza. De cierta manera se encuentra en oposición a ella y la transforma con su trabajo. El mundo del hombre, en cuanto separado de él, es el resultado de esa transformación de la naturaleza.

---

<sup>174</sup> Ibid. pág. 70.

<sup>175</sup> Ibid. pág. 45- 46.

<sup>176</sup> Ibid. pág. 45- 46.

<sup>177</sup> Extension. pág. 140.

Y como esa transformación es humana intervención en la naturaleza, el mundo del hombre es un mundo de cultura, cultivado por el hombre y ese mundo se prolonga de cultural a histórico, como el mismo hombre que la constituye.

Este mundo, básicamente exclusivo del hombre, en cuanto humano y social no existiría si no fuera un mundo de comunicaciones que según Freire, se comunican y dicen entre sí los hombres que lo constituyen. Mas aún, como mundo de interrelaciones constituyentes, no puede existir conocimiento humano ni cultura fuera de él, es decir, es el mundo de interrelaciones, es el mundo de la Intersubjetividad (lo que concierne a las relaciones entre los diferentes sujetos humanos y válido para todos ellos en cuanto sujetos).

Por eso la mujer y el hombre son seres biológicos e históricos, donde la condición de histórico sólo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta, conscientemente, de las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que se sitúa(n). Y esto se distingue al presentar al ser humano en dos condiciones o características:

- Ser de relaciones, y
- Ser de contactos.

Las características del concepto de relaciones humanas connota primeramente: pluralidad, crítica, trascendencia, temporalidad y consecuencia.

A su vez, estas características se establecen en el mundo (lo que origina un ser de contactos) y con el mundo (lo que origina un ser de relaciones). Estar en el mundo implica una relación natural-biológica con el entorno, y estar con el mundo implica relaciones culturales. Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos, por eso distingue (no separa) entre uno y otro.

El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad, resultando lo que se llama estar con el mundo. Freire intenta en este sentido clarificar la integración entre el ser y el mundo<sup>178</sup>.

*El Ser de relaciones* se caracteriza por la:

- *Pluralidad*, que es una alteración del sujeto en la medida en que responde a un estímulo (desafío), y no a la variedad de estímulos posibles dentro de la realidad, es decir, en la pluralidad el sujeto se organiza, elige, se prueba y actúa. Por tanto, la pluralidad exige un acto crítico.
- *Crítica*, como la captación reflexiva de datos objetivos de la realidad y, consecuentemente, la percepción será crítica entre los lazos de un dato

---

<sup>178</sup> Freire define al mundo como una realidad objetiva, independiente del Ser y posible de ser conocida. Cabe aclarar que este concepto toma varios sentidos según la época histórica en que la concibe, por ejemplo, en Pedagogía del Oprimido lo define como el "lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás", la relación es de tipo social y conciliatoria.

con otro dato, o un hecho con otro hecho, permitiendo un ejercicio de reflexión.

- *Trascendencia*, la cual consiste en adquirir conciencia de la finitud de sí mismo, del ser inacabado que es. La trascendencia promueve una unión que es de liberación y un ser libre es capaz de discernir por qué existe, y no sólo por qué vive, aquí radica la raíz de su temporalidad.
- *Temporalidad*, es decir, uno de los primeros discernimientos en la historia de la cultura humana fue el tiempo, que implica comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana. Cuando el individuo encuentra la raíz de esa temporalidad, traspasa la unidimensionalidad<sup>179</sup>; sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe (como proyecto de) y no sólo por qué vive (como ser biológico). El análisis del tiempo unidimensional sirve para "emerger", liberarse e impregnar de sentido consecuente las relaciones Ser-mundo.
- *Consecuencia*, esto es interferir y transformar la realidad con objetivos, dirección, proyección y esperanzas<sup>180</sup>.

El ser humano cuando crea y recrea (transforma) el entorno, hereda experiencia, la cual se integra como conocimiento útil al grupo social para responder con pluralidad a los desafíos, objetivándose<sup>181</sup> a sí mismo (para reconocer órbitas existenciales diferentes, distinguir un "yo" de un "no yo"), discerniendo y trascendiendo para lanzarse al dominio de lo que le es exclusivo: la cultura y la historia.

La integración y/o comunión de los sujetos con el mundo son características fundamentales del Ser de relaciones y se componen de los siguientes elementos:

- Son actividades de la órbita humana.
- Implican conceptos activos.
- Resultan de estar en y con el mundo.
- Resultan de transformar la realidad.
- Provocan la capacidad de optar (acto crítico).
- Reconocen al Ser integrado como sujeto, no como objeto
- Reconocen al Ser integrado como ser revolucionario, subversivo.
- Significan arraigo .

La integración, desde la perspectiva freiriana, da respuestas plurales y se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, da sentido a la historia y a la cultura. Este sentido es el camino a la libertad, la cual transforma al Ser en un sujeto abierto, plástico, dispuesto a lo nuevo y vislumbra el advenimiento del diálogo. Pero

---

<sup>179</sup> La unidimensionalidad del tiempo hace referencia a un "hoy" constante, un "exceso" del tiempo presente del sujeto, en el cual se ahoga y está preso, en donde no hay toma de conciencia del tiempo y del espacio, de su condición histórica, de sí mismo y de los otros. Freire, Paulo. La Educación como Práctica de la Libertad. p. 30.

<sup>180</sup> "La esperanza es una necesidad ontológica", es el diseño, la conjetura de lo que se va a hacer en la realidad, conlleva un trabajo diario, constante, con objetivos que indican la dirección o direcciones para llegar a "algún" lugar... la utopía. Freire, Paulo, Pedagogía de la Esperanza.

<sup>181</sup> Auto-objetivarse.- es no ser aquello de lo que se tiene conciencia; es "como salir de sí mismo" y observarse desde afuera.

cuando la libertad es limitada, el sujeto se transforma en un ente de ajuste, sin perspectivas y, consecuentemente, deponen su capacidad creadora, esto es el resultado de las políticas integracionistas y homogeneizadoras dentro del actual mundo globalizado.

*El Ser de Contactos.*

Cuando el ser humano es reducido únicamente a un "estar en" el mundo, a una pura permanencia, en donde la captación de la realidad y las relaciones entre datos y datos, hechos y hechos es sólo un reflejo, entonces se habla de un ser de contactos, quien tiene respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, estas respuestas (a problemas cotidianos) son culturalmente inconsecuentes.

En esta esfera, el Ser se limita a vivir minimizado al acto biológico de estar presente y se caracteriza por la casi total centralización de sus intereses en torno a formas vegetativas de vida; esto es, sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando, y no en que le falta tenor de vida en el plano histórico. Este Ser de contactos se caracteriza por la adaptación, el acomodamiento y/o el ajuste, lo cual se expresa en:

- Síntomas de deshumanización.
- Comportamientos de la esfera animal.
- Pérdida de la capacidad de optar (crítica).
- Sometimiento a prescripciones ajenas.
- Acomodo, ajuste, ya no se integra.
- Incapacidad de alterar la realidad.
- Alteración de sí mismo para adaptarse.
- Destemporalización.
- Desarraigo.
- Masificación, en anonimato: no existe, sólo vive.

Por ello, Paulo Freire precisó una lucha por la humanización, una lucha para integrar al sujeto con el mundo constantemente amenazado por los factores de la opresión y superar aquello que hace del sujeto un individuo acomodado o ajustado.

El ser humano dinamiza el mundo con esta lucha a través de actos creativos, recreativos y de toma de decisiones, esto le permite tener un mayor campo de dominio sobre la realidad, acrecentándola y humanizándola con algo que él mismo construye: cultura e historia. Es decir, el sujeto comienza un proceso de temporalización de espacios geográficos e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder a los problemas cotidianos permiten dar movimiento a la sociedad y, por tanto, a la cultura.

Por eso como se menciona anteriormente Freire clarifica esta situación a partir del conocimiento: puesto que es necesario, un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto respecto a un segundo sujeto y la comunicación entre ambos, mediación que se da a través de signos lingüísticos. Así la mediación entre los dos sujetos se da en dos niveles: el objeto pensado y también, la comunicación, entre ambos, de lo que ambos piensan sobre el objeto. Por eso puede afirmar que el mundo humano es, ante todo, un mundo de comunicación.



Esto genera que la actividad primordial del hombre consciente, es la de "estar con". El ser humano, histórica y humanamente no puede pensar solo, sin los otros, un objeto. En ese sentido, para Freire, existe un "pensamos", no un "pienso" y añade, en sentido fuerte, que el "pensamos" establece al "pienso" y no al contrario.

Por eso la concepción de "hombre" no es un hecho aislado, implica una revolución cognitiva, o al menos una reestructuración de la condición de humanidad; de los hombres y mujeres. Una visión radical. Existe una especie de núcleo insobornable. Tanto en comunicación, como en educación o concientización, tres situaciones fundamentales en la vida particular y social, Freire se niega a escatimar en su postura. Su humanismo es, insistiendo, humanismo sin concesiones.

Esta filosofía humanista conduciría a la construcción de una educación que, comprendiendo las diversas implicaciones de la diversidad cultural, trabaje por el diálogo entre las culturas (interculturalidad) por medio de la realización de ésta en la práctica pedagógica, pudiendo contribuir por medio de su experiencia en las instituciones educativas, como la construcción de la multiculturalidad que puede llegar a ser característica fundamental de una sociedad democrática en la que los sectores que ostentan el poder, deben también abrir su razón y corazón a la diversidad que desde siempre caracterizó a los países de los cuales forman parte, a fin de reconocer y aceptar a la población indígena con sus propios valores y conocimientos, y descubrir que muchos de ellos pueden contribuir a solucionar problemas que la sociedad en su conjunto hoy confronta.

Ahora bien, Freire niega que este humanismo se nutra de la visión de un hombre ideal, fuera de este mundo, de un perfil del hombre fabricado por la imaginación, por muy bien intencionado que esté quien lo imagina. Y añade, evitando posibles caminos de engaño, que este humanismo no incluye la búsqueda de un modelo intemporal, una especie de idea o de mito, cuya "realización", por parte del hombre concreto, lo llevaría, naturalmente a la enajenación.

Y esto lo propone Freire como humanismo, en el que debe apoyarse toda acción humana. Partiendo de esta concepción se tendría que tomar el análisis de la educación con otra perspectiva. El ser humano es capaz de conocer, vivencialmente, una verdad fundamentalmente construida, condensada. Este es el punto de partida para la reflexión sobre él y la base de su dignidad ineludible.

Por lo tanto, resulta obvio que cuando se habla de Freire, se habla de un hombre distinto, y no sólo en la concepción del Ser; sino en la esencia de este pedagogo que supo trascender las fronteras de su natal Brasil, y colocarse en los senderos de un liderazgo latinoamericano y mundial de la Educación para la Libertad.

## **5.5. VIGENCIAS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE FREIRE.**

Se puede decir que en el pensamiento freireano de su último período aparece consolidada una teoría de la educación y de la educación popular en su versión amplia, es decir, aquella que va a todos los espacios de la sociedad, donde no hace separación entre formal, no formal e informal y coloca sobre la palestra una opción política

pedagógica que debe desarrollarse por aquellos que comparten un imaginario de impugnación y crítica si quieren realmente transformar su práctica humana y social y no sólo quedarse en el campo de los discursos.

Por ello es que Freire es un optimista educativo, ya que enfrenta todos los discursos desde las más diferentes posiciones que intentan caer en el fatalismo de estos tiempos, tanto frente a la globalización como a los procesos de los organismos multilaterales mostrando que es posible conectar un proceso de lucha educativa y global con las luchas más amplias de los excluidos de este tiempo y con las particularidades de la vida de la gente. En ese sentido, es un referente de cambio que anuncia que la transformación es posible en medio de la desesperanza neoliberal y de la nueva educación como hecho técnico propiciada por los organismos multilaterales.

Los principales legados vigentes de esta teoría freireana de la educación, serían:

### 1. *La pedagogía como espacio político del poder cultural.*

Allí emerge con mucha fuerza lo que se ha señalado anteriormente, el hecho educativo como un lugar de lucha y conflicto de concepciones en donde al rigor de la calidad y la investigación hay que plantearse el tema del interés y desde él trazar los caminos en los cuales el poder construye su propia agenda de dominación en estos tiempos.

Por eso, el partir de las experiencias de los educandos es la recuperación crítica del capital cultural de los oprimidos. En ese sentido, sigue ligado a la tradición gramsciana en cuanto reconoce que todos somos intelectuales, en tanto estamos en condiciones de interpretar, dotar de sentido y compartir con los otros una concepción, y desde allí encuentra una nueva manera de acentuar la naturaleza pedagógica de la lucha política.

En estos tiempos, estas ideas - fuerza vuelven a plantear la urgencia de un proyecto social emancipador que se desarrolla con especificidad propia en el terreno de las prácticas educativas y pedagógicas, es decir, que en la sociedad del conocimiento el acto educativo liberador sigue siendo fundamentalmente desentrañador de los juegos de poder social existentes a su interior y de los silencios en medio de sus enunciaciones a través de los cuales adquieren sentido las nuevas formas de exclusión.

Y en sus textos de este período, Freire va a seguir haciendo una exigencia por permitir que la palabra de los silencios y los silenciados emerja en toda práctica educativa, sacar del olvido la historia<sup>182</sup>, que es sabiduría popular y alimento de nuestras utopías, lugar de reencuentro identitario y un terreno más de resistencia y subversión, exigiendo del educador una recomposición de su escenario social para sacar su práctica de un puro hecho técnico - pedagógico haciendo que la pedagogía se produzca como

---

<sup>182</sup> Un presente sin futuro fomenta el fatalismo, un futuro sin pasado sucumbe en la inocencia de las rupturas absolutas, un pasado autoproducido al infinito promueve la contemplación pasiva. Rajchenberg Enrique y Romero María Eugenia, (comps), Problemas de historia económica de México. Siglos XIX y XX, Claves Latinoamericanas-Facultad de Economía, México, 1995.

un relacionamiento entre culturas sin jerarquización, ya que ellas son la base del conocimiento científico.

## *2. Ampliar el concepto de aprendizaje.*

Desde los textos más antiguos de Freire aparece claro cómo la pedagogía de la liberación debe poner el dedo sobre la llaga que implica la presencia de poder y dominación en toda práctica educativa. Por ello, va a plantear que la metodología está ligada a las condiciones materiales en las cuales cada persona desarrolla su existencia y esas condiciones materiales adquieren la forma de la vida social. En su Pedagogía de la Esperanza es muy fuerte cuando plantea la necesidad de recuperar:

- Historia, personal y social.
- Cultura, como representación de experiencia vivida, heredada y en construcción.
- Grupos sociales implicados en la actividad educativa.
- Formas de lo educativo.

Estos cuatro puntos constituidos como una manera de vida social implican una ruptura con el concepto tradicional de cultura, en cuanto reconoce que no existe ninguna forma cultural homogénea, y en ese sentido, en estos tiempos de globalización reconoce que la cultura haciéndose está en lucha y contradicción, en constante tensión entre las clases, tensión entre el deseo y lo realizable por lo que significa la capacidad de aprender, como hecho siempre marcado en y por los procesos de la cultura y la sociedad, y en esta época determinados por el movimiento y las modificaciones que se dan fruto de la velocidad de la transformación de los fenómenos hoy en día.

La implosión de lo cotidiano que muestra en la Pedagogía de la Esperanza, deja asomar la necesidad de recuperar formas de la cultura robotizada y la urgencia de intervenir educativa y liberadoramente allí para poder construir una reciprocidad fundada en la apertura a otras culturas (no sólo las dominantes) mediante el diálogo y la no desigualdad.

Allí muestra cómo hoy el aprendizaje no puede estar desligado del hecho cultural mismo y vuelve a colocar como punto de partida la forma que toma la dominación en el oprimido y las resistencias objetivas y subjetivas a que se construya un proyecto de emancipación. Pero lo anuncia claramente, como sólo puede ser encontrado en el grupo y en la representación que hacen de su forma de vida social las personas que participan de esta experiencia haciendo un proyecto de recuperación de la memoria y desde ella refundar, criticar y por ende cambiar.

Por lo cual va a recuperar la idea de multiculturalidad para enfrentar todos los intentos de homogeneización que se producen a izquierdas y derechas, mostrando allí como existen diferentes intereses que hacen de la práctica educativa un acto de aprendizaje con sentidos visibles e

invisibles abriendo el conflicto frente al intento homogeneizador del ocultamiento de otras culturas que son invisibilizadas como parte del camino a ser suprimidas en la aparente homogeneización de la globalización.

### ***3. El reencuentro para que lo político sea pedagógico y lo pedagógico sea político.***

Es en este sentido donde Freire no es sólo un pensador que se oponga a la opresión y a la dominación, sino que se plantea la necesidad de reinventar la lucha desde lo cotidiano y esto lo lleva con urgencia a proponer que la educación liberadora es más allá de un simple discurso, es un lugar para la lucha.

Se puede decir que en este planteamiento hay una crítica radical a todas las teorías que han intentado generar una despolitización del lenguaje educativo, convirtiendo a la pedagogía en un recetario metódico o un proceso cargado de técnicas objetivas y haciendo del conocimiento un acto puramente instrumental. Es ahí cuando emerge el Freire que relea la Pedagogía del Oprimido desde la Pedagogía de la Esperanza y que interpreta las transformaciones de la globalización y de la postmodernidad y que enfrenta una forma de representación que busca alejar la posibilidad de la lucha en la esfera de lo cotidiano.

Por ello, Freire es un pensador de lo local, ya que instauro un discurso sobre las nuevas formas de la dominación en la globalización y la postmodernidad pero inmediatamente instauro prácticas en lo cotidiano que haciendo una relectura de las múltiples relaciones sociales conflictivas (desde la multiculturalidad), situaciones generadas que comienzan a dotar a los grupos sociales de elementos comunes por los cuales pueden volver a organizarse y a luchar.

Por eso va a aparecer nuevamente como un pensador que conecta teoría y práctica en la acción educativa y la liga a un proyecto de liberación que se construye hoy en la esfera de lo local pero que va hacia lo global. Es ahí donde invita a reconocer nuevamente en la acción humana las estructuras de dominación pero también las fisuras y contradicciones en donde hoy es posible la lucha social que crea nuevos focos de resistencia, que presentes en lo local refundan las agendas de transformación que van hacia lo medio y lo macro.

### ***4. Las escuelas son lugares de conflicto y contradicción.***

Lo interesante del pensamiento Freiriano sobre la escuela es que legitimación, poder y organización adquieren formas específicas en lo cotidiano de la escuela.

En ese sentido, Freire replantea todo el discurso reproductivista del 70 y de los 80, y mucha de la sociología crítica de los 90. En este último

período de su vida aparece más claramente, que es un pensador de las contradicciones y de la dominación y de la manera como éstas se hacen visibles en todas las personas.

Por ello coincide con Snyders<sup>183</sup> para declarar a las escuelas –no como instituciones, sino como generadora de proyectos por los reales actores, es decir los sujetos- espacios de lucha. Y todo ello en la capacidad de asumir el conflicto como inherente a toda la vida escolar, y en su desarrollo y enfrentamiento ve la posibilidad de llegar a los contextos que están determinando la educación pensados ellos mismos en sus múltiples contradicciones en la versión freireana desde la cultura popular, en la visión de Snyders, cultura primera.

Freire va a aparecer por ello como un pensador para el cual la lucha política se libra también en la esfera de las escuelas y por tanto se plantea la educación popular en el ámbito escolar. Por ello recoge parte de la tradición de la escuela activa para llevarla más allá con su planteamiento liberador.

Esto significa la capacidad en todos sus actores de instaurar crítica, pero ante todo, de construir prácticas que rompan las formas escolares de la dominación y hagan el tránsito a sus contextos reconociendo en ellos las formas que toma la dominación de este fin de siglo en el oprimido.

##### ***5. En la globalización Freire aparece como un pensador de la resistencia.***

El lugar desde el cual habla Freire es el de los oprimidos, por eso se va a preocupar por encontrar en su punto de partida las formas que la dominación toma en el oprimido y la manera como éste representa la experiencia vivida en esas condiciones de desigualdad, señalando a esta globalización sus pretensiones de hacer de la cultura occidental euro -norteamericana como la cultura superior. Es decir, busca la manera de dar cuenta de las formas de producción no sólo de la formación social, sino de la desigualdad. Y es ahí donde él va a conectar la lucha contra toda dominación y la manera como una cultura del silencio se ha instaurado, que no permite que los seres humanos construyan sus propias voces, las doten de sentido desde sus experiencias contradictorias, lean éstas y establezcan puntos de transformación.

Para lo cual va a aparecer la acción humana en estructuras de dominación, mostrando cómo es en la vida de los excluidos y segregados desde donde puede abrirse la experiencia de su voz. Y es allí donde explica la manera cómo eso adquiere una doble vía, al intentar dar cuenta de por qué se asume el punto de vista de quien excluye, lleva a su vez a los grupos excluidos a construir una resistencia frente a los proyectos que sustentan su visión del mundo.

---

<sup>183</sup> Snyders, Georges. "¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?". ED. Paidós, Barcelona. 1976.

Un ejemplo de esto en la experiencia personal de Freire se presenta en la Pedagogía de la Esperanza cuando explica sus reacciones ante las acusaciones del tratamiento a los problemas de género y de lenguaje en sus primeros textos, cuando se los señalaban con una visión patriarcal los grupos de mujeres, y él muestra cómo se justificaba, sin darse cuenta, que el lenguaje machista estaba en él pero que tenía una ceguera cultural que no le permitía ver.

Pero también, la manera como en las fisuras y en las contradicciones que deja ver la globalización se van creando los nuevos focos de la resistencia, haciendo que no sólo se acepte pasivamente la dominación sino que se rechaza y se niega cualquier intento de construir un camino diferente para el nuevo segregado o excluido de estos tiempos.

Y allí están algunas de sus mejores páginas de la Pedagogía de la Esperanza, cuando devela la manera individualista mediante la cual el proyecto neoliberal fragmenta las posibilidades de construir un sentido de grupo y de pertenencia a intereses colectivos. Por eso va a ser una lucha contra la dominación objetiva, subjetiva, que se construye a través de los nuevos procesos simbólicos de la globalización, y sí es a partir de este fenómeno que se refunda la escuela, es necesario que esta se reformule a partir de las luchas y resistencias, de encontrar las fisuras para poder construir un nuevo horizonte crítico y transformador<sup>184</sup>.

Es en este punto donde emerge nuevamente el pensamiento de Paulo Freire; al ser la educación su preocupación central como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir con la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente de los sujetos populares.

La multiculturalidad e interculturalidad pueden contribuir a la profundización de la democracia, porque amplía los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida, porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se puede desarrollar a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática y la necesidad de construir propuestas curriculares que la desarrollen.

La multiculturalidad y la interculturalidad ofrecen, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje.

Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas es preciso, conceder a sus integrantes protagonismo en la relación educativa.

---

<sup>184</sup> Cfr. Mejía, Marco Raúl, Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial, Mimeo, Santiago, 2004.

Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

## **A MODO DE CONCLUSIONES.**



En los últimos textos de Freire aparece no sólo el pensador que intenta interpretar la época sino alguien que no renuncia a un nuevo proyecto de humanidad construida sobre una solidaridad estructural. Por ello va a insistir en mantener la capacidad de luchar contra las formas objetivas y subjetivas de la dominación y, cómo hoy, no es posible enfrentar las nuevas formas de la dominación sino creyendo que es posible una vida diferente en el futuro que comienza en la lucha de hoy.

Y ella sólo se levanta construyendo una nueva acción colectiva desde los espacios educativos que hagan posible en la conciencia material la crítica a la ideología dominante de la época. En ese sentido, Freire es un pensador de la liberación por la educación como uno de sus principales instrumentos, no el único. Él ya había prevenido contra el idealismo educativo, de creer que el solo cambio educativo transformaría la sociedad, pero advertía sobre la necesidad de cambiar la educación para que cambiara la sociedad.

Ese pensamiento no era una invitación a modernizar la educación de solamente hacerla actual para estos tiempos. Era y sigue siendo una invitación a construirla en clave de liberación, que significaba reconocer las nuevas formas de la opresión en estos tiempos de globalización y de consensuada administración neoliberal. Por ello, es el momento para reinventar la educación popular para estos tiempos, develando las nuevas formas de opresión y a la vez construyendo los nuevos escenarios signados por las nuevas formas del poder para desde ellos iniciar la nueva acción liberadora como educadores populares.

Por esta razón va a ser tan optimistamente abierto a interpretar los nuevos fenómenos bajo nuevas claves.

La reflexión hecha me lleva a pensar en cuatro razones fundamentales para entender en su hombre como un modelo de filosofía de la Educación:

1. *Un profundo conocimiento de ese objeto inherente de la Filosofía de la Educación: **el conocer.***

Toda la obra de Freire está permeada por la idea de que educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo. Destacó, desde el comienzo, la importancia de la práctica consciente. A lo largo de su historia fue acusado de no dar valor a los contenidos y, por esto, de ser espontaneista y no-directivo.

Su pensamiento estaba fuertemente orientado por un proyecto político – filosófico, cuyo contenido era la liberación.

2. *La concepción de Una Educación dialógica, emotiva, de frente, generadora y transformadora.*

En Freire, se prioriza la necesidad de una Educación dialógica comunicativa. Su teoría del conocimiento tiene en cuenta que el acto de conocer y de pensar están directamente ligados uno con el otro. El conocimiento requiere de expresión y de comunicación. No es un acto solitario. Además de ser un acto histórico, epistémico y lógico, contiene un cuarto elemento que es su dimensión dialógica.

3. *El profundo conocimiento del saber de la Ciencia, con la práctica popular, el trabajo, la necesidad y la lucha por el conformismo.*

La intención freiriana, de acercar la Ciencia a las necesidades populares es sustento primordial para enfrentar la pobreza, al hambre<sup>185</sup>, a la enfermedad, etc. Es por eso que la práctica educativa freiriana, no contiene saberes o categorías ajenas a las necesidades de las personas, expresadas a través de sus propias vivencias, de sus propias historias y verdades, es claro que el discurso que construye el docente preparatorio, debe estar sustentado no únicamente en los planes o programas derivados de la Universidad, sino en la realidad contextual en que se ven inmersos tanto el educando como el educador.

Sin dejar de considerar que este diálogo se construya, bajo una primicia de igualdad y de conciencia social, ambiental y cultural<sup>186</sup>.

4. *El rescate del compromiso colectivo, bajo la sombra necesaria de la Democracia.*

Todo trabajo Pedagógico en Freire llevó inscrito la cuestión de la colectividad; no sólo en las fabelas brasileñas, sino en la propuesta de un trabajo educativo consciente para todos y de todos.

El reconocimiento de Paulo Freire fuera del campo de la pedagogía, demuestra que su pensamiento es también transdisciplinar y transversal.

La necesidad del trabajo de academias, la creación y participación constante en este tipo de foros, y la reflexión profunda sobre la práctica docente personal, es esencial.

Abrir la escuela hacia el mundo, como quería Paulo Freire, es una de las condiciones para que sobreviva con dignidad en esta travesía de milenio. El nuevo espacio escolar es el planeta porque la Tierra se volvió nuestra casa para todos. El nuevo paradigma educativo se funda en la condición planetaria de la existencia humana. Lo planetario es una nueva categoría que fundamenta el paradigma Tierra, es decir, la visión utópica de la Tierra como un organismo vivo y en evolución, donde los seres humanos se organizan como una única comunidad, compartiendo la misma morada con otros seres y cosas.

Freire colocó al oprimido en el palco de la historia, por su compromiso político y por su teoría como contrasentido al discurso de los poderosos y privilegiados. Ella valoraba, además del saber científico elaborado, el saber primero, el saber cotidiano. Debemos sostener que el alumno no registra de manera separada las significaciones instructivas de las significaciones educativas y cotidianas. Y entonces hasta lógica, ética, y filosofía deben ser enseñadas de otro modo, de otra forma, donde la actitud y participación de alumno, sea eje primordial de esta visión.

---

<sup>185</sup> Si bien la lucha freiriana se centra contra la pobreza económica, esta no podría ser abatida, sin la concientización intelectual de los interlocutores; es decir, de nada serviría mejores condiciones económicas, si la desigualdad, pobreza e injusticia social no fuesen combatidas y vencidas.

<sup>186</sup> Aunque Freire no desarrolló de manera profunda la categoría Ambiental; resulta muy importante pensar en una liberación con la naturaleza, donde el cuidado de esta es reflejo de la conciencia social.

Al incorporar conocimiento, incorpora otras significaciones: cómo conocer, cómo se produce y cómo la sociedad utiliza el conocimiento, en fin, el saber cotidiano de su grupo social.

El desarrollo de la educación en regiones indígenas mexicanas seguirá impedido mientras no haya congruencia e integración en los diversos niveles. Dicho de otro modo, la modernización o mayor eficiencia de uno de los niveles mencionados no garantiza el cambio hacia la calidad o pertinencia educativa.

El desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas psico-sociales y educativas dentro de la edificación de percepciones positivas del alumno hacia las lenguas en contacto. En medio de tales fuerzas se encuentran la familia y la escuela. Al nivel de la institución escolar, la formación de maestros deberá articular los datos socio-psicológicos del desarrollo bilingüe para permitir a los formadores comprender la totalidad del problema y favorecer una disponibilidad lingüística valorizando la lengua materna para un desarrollo bilingüe aditivo.

En México sigue siendo una gran necesidad el esclarecer el entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural, situación que ha vuelto a poner en el tapete de la teoría del lenguaje la discusión sobre la utilidad o alcance de las descripciones lingüísticas, estudios censales y diversos tipos de intervenciones sobre la estandarización de los idiomas.

Las prácticas docentes observadas recientemente muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, donde las innovaciones educativas, contenidas en la política de Educación Intercultural Bilingüe, son altamente insuficientes y ambiguas, de modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas tanto zonales como nacionales; ni con la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo, donde se articulan el uso de la lengua para las tareas cognitivamente exigentes y la valorización relativa de las lenguas. Así, para los niños de minorías étnicas el desarrollo de un bilingüismo aditivo pasa claramente por una fuerte valorización de la lengua materna dentro de la red escolar y familiar.

Por lo tanto, los procesos de migración, urbanización, reavivamiento, normalización múltiple, reproducción en territorios tradicionales y post-modernos constituyen las experiencias sociales más frecuentes de las comunidades étnicas, las cuales representan cambios de fondo en las naciones contemporáneas y comprometen objetivos y actividades a nivel de la tecnología de los medios de comunicación, la enseñanza de los idiomas, el acceso al trabajo en nuevos territorios, la democratización de la justicia y la diversificación de los servicios de información y traducción. El futuro de las reformas educativas que han adoptado la política intercultural bilingüe tiene mucho que ver con la óptica global para entender esos procesos sociales y sobre todo con la participación en las reformas políticas, por medio de agentes indígenas capacitados y formados.

Donde el diálogo entre los pueblos indígenas y un Estado nacional incluyente implica que los alumnos lingüística y culturalmente distintos sean tratados como iguales a cualquier otro niño mexicano. No es la escuela convencional estándar, o el subsistema

de educación indígena, la que puede garantizar la ciudadanía plena a los indígenas del siglo XXI, a diferencia de la ciudadanía truncada a que accederán de mantenerse la dicotomía entre el ser ciudadano y el ser indígena .

Por este motivo resulta relevante avanzar en la solución del dilema histórico entre igualdad y diversidad; solución que demanda construir una educación pública intercultural desde abajo .

La diversidad como elemento constitutivo de la nación mexicana, y el derecho de los pueblos a decidir de modo autónomo acerca de la educación que desean para sus hijos, es un hallazgo político, más que cultural, aún reciente. Igualdad ciudadana y diversidad étnica, como categorías históricamente excluyentes, se articulan a partir de una nueva aspiración: *la ciudadanía indígena*. Parece necesario introducirse en el mundo de los protagonistas directos y en sus expectativas e historia social; identificando las nuevas demandas educativas que se gestan en el seno de los movimientos y organizaciones indígenas independientes. De ese modo se podrá concretar la urgente reforma del Estado que nuestra nación demanda.

Para finalizar, es importante considerar que dentro de la educación indígena, y en especial desde el planteamiento freiriano es necesario hacer hincapié en la resistencia como alentadora de la lucha de liberación, lo que permitirá abrir las vías de la esperanza, de manera realista y legítima.

En síntesis, poco importa para los indígenas, preocupados por la regionalización, si detrás de la alfabetización está la imposición de un modelo de crecimiento económico que va en contra de su cultura, un modelo de desarrollo basado en la explotación de la fuerza de trabajo. Un modelo de desarrollo que, violando el proceso natural de sus bases materiales y espirituales, lo condena culturalmente al silencio y a la clandestinidad.

De hecho la ideología dominante, en el marco de la cultura occidental hegemónica, afirma la supremacía de dicha cultura sobre las otras (culturas étnicas originarias, llamadas indígenas y populares). Una cultura dominante que es transmitida por la escuela, único baluarte del saber impuesto, para afirmar dicha supremacía, para mantener la hegemonía de clase y así el poder económico. Es así como la cultura y el alfabetismo e ilustración aparecen como si fuesen atributos naturales y propios de las clases económicamente dominantes, mientras el analfabetismo-incultura lo serán de la clase popular y de los grupos nativos, originarios o étnicos.

Por lo que la alfabetización se convierte en un culto, ya que constituye la estrategia para funcionalizar al sistema o *status quo*, a las personas que, por alguna razón no pasaron por las aulas o el sistema formal de educación o tuvieron que abandonar la escuela antes de quedar convertidos en “ciudadanos útiles” al sistema de acumulación.

La educación no es neutra, dice, no puede pretenderse que lo sea. A través de ella se transmite no sólo una ideología, sino sobre todo la cultura hegemónica (una forma de ver, de aceptar, de actuar, de pensar e interpretar la realidad) que penetra en la vida y conciencia de las personas concretas, en una sociedad también concreta.

En este marco, la praxis liberadora para Freire se inicia en el *círculo de cultura*, como aquel lugar en donde se realizan los procesos educativos alternativos en la alfabetización liberadora. Un *círculo de cultura* no es una realidad abstracta, es el resultado de un proceso de aprendizaje crítico, que está íntimamente ligado a la realidad social en la que vive el grupo con quien se quiere trabajar. Hablar del *círculo de cultura* es hablar al mismo tiempo del diálogo, del animador, de la educación, de política, de revolución, de *resistencia cultural*, entre otros temas.

La resistencia cultural que todos los pueblos han desarrollado para defenderse contra la opresión (contra la interpretación ajena de la realidad) está directamente asociado a la concientización. Los grupos populares o pueblos originarios manifiestan su capacidad intelectual de interpretación de la realidad de diferentes formas, las cuales están determinadas por las estructuras socio- económicas y políticas que los rigen, pero subsisten como una forma concreta de lucha contra la explotación.

En Freire se pudo analizar a nivel de los pueblos, la trascendencia de la educación como *acción cultural*, la cual constituye un proceso necesario, una exigencia de carácter histórico. Esta *acción cultural* siempre se está rehaciendo y tiene su origen en los hombres concretos, históricos y en la naturaleza variable de la realidad. Para los pueblos concretos *decir la verdadera palabra* implica transformar el mundo, tarea en la cual los hombres se hacen hombres; es decir, se afirman a sí mismos como seres de constante creación y recreación del mundo, y ejecutar un acto tal implica también llegar a ser sujetos y no objetos.

La pedagogía propuesta por Freire supone un currículo que suscite el esfuerzo crítico, la curiosidad, la búsqueda, el asumir a los indígenas como sujetos; un currículo democrático para pensar la educación desde la interculturalidad. Una interculturalidad que promueva prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde alumnos y docentes puedan llegar a ser seres comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y pensarlas desde las relaciones antagónicas de dominación y subordinación.

No se trata de hacer un manual que nos indique qué hacer. La respuesta a tal inquietud, por el hecho de partir de la identificación de los temas, problemas, que resulten motivantes para los niños, jóvenes y adultos indígenas debe surgir del ejercicio de la deliberación, la negociación y la toma de decisiones, procesos en los que las variables en juego son proveídas por todos los actores escolares pero cuyo foco está exclusivamente en los estudiantes, sus necesidades e intereses por construir significados y encontrar sentidos.

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo, pero que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, de las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida.

Supone conocer a los indígenas, retomar sus fondos de conocimiento, sus formas de pensar, de sentir. Es necesario investigar su universo vocabular, sus representaciones, su vida, entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir

su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera expresión pura de su alienación.

Para Freire no puede haber trabajo educativo sin contar con las expectativas de los indígenas.

El trabajo pedagógico y por tanto, toda propuesta curricular según Freire, debe respetar profundamente la identidad de los educandos, en este caso los indígenas.

Para Freire en la práctica educativa siempre hay contenidos; los cuales en la práctica progresista no deben ser envasados, requieren ser trabajados, construidos:

“La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión -permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad<sup>187</sup>”.

Para Freire el aprendizaje de la democracia supone la participación de los sectores populares, precisamente “en la búsqueda: de la necesaria superación del "saber de experiencia vivida" por un saber más crítico, más exacto, al cual tienen derecho. Éste es un derecho de las clases populares que los progresistas coherentes tienen que reconocer y defender -el derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho, el derecho a participar; de algún modo, en la producción del saber que aún no existe”.

Este es un punto fundamental para la construcción de un currículo desde la interculturalidad, hacer el esfuerzo por estudiar las diferentes lecturas del mundo, de la realidad, pero tener la capacidad de tener, de construir y de poder presentar una lectura del mundo.

Una pedagogía y un currículo desde la propuesta freiriana requiere analizar las diferentes interpretaciones de la realidad; la propuesta pedagógica de Freire es una apertura a la diversidad:

“En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento<sup>188</sup>”.

---

<sup>187</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*.

<sup>188</sup> *Ibid.*

# **BIBLIOGRAFÍA.**

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, Obra antropológica XV: Obra polémica, FCE, México, 1992.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo, Teoría y práctica de la educación indígena, SEP, México, 1973.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo, El instituto Lingüístico de Verano, América Indígena XLI, México, 1981.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo, Lenguas vernaculas, su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, Casa Chata, México, 1983
- Alvarez Mendiola, Germán y colaboradores, Sistema Educativo Nacional de México:1994, SEP y OEI, México, 1994.
- Arnault, Alberto, La federalización educativa en México, 1889-1994, SEP. México, 1998.
- Arreguín, José Luis, Raíces para la educación, Círculo mexicano de profesores de filosofía, Cuadernos del círculo, México, 2003.
- Barbosa, Antonio, Cien años en la educación en México, PAX, México, 1978.
- Bertely Busquets María, Panorama histórico de la educación para los indígenas de México, CIESAS, México.
- Blanco, José Joaquín, Vasconcelos, educador y filósofo, SEP, Cuadernos mexicanos,# 76, los maestros y la cultura nacional 1920-1952, Vol.1, SEP, México, 1987.
- Blanco, José Joaquín, Vasconcelos, educador y filósofo, SEP- Cuadernos mexicanos,#76, los maestros y la cultura nacional 1920-1952, Vol., 4, SEP, México, 1987.
- Bolaños, Victor Hugo, Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas, Educación, Ciencia y Cultura, México, 1982.
- Bonfil Batalla, Guillermo, México profundo, Grijalbo, México, 1987.
- Bonfil, Guillermo, (1995), El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial, Obras escogidas de Guillermo Bonfil, tomo 1,INI-INAH-DGCP-Conaculta, México, 1995.
- Chenaut, Victoria y María Teresa Sierra (eds.), Pueblos indios ante el derecho, CIESAS y CEMCA, México, 1995.



- Claro Moreno, Gilberto y Botho Gazpar, Marcelino, ¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?, SEP, El caballito, México, 1985.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Prensa Nacional, México, 1996.
- Cordera Campos, Rafael y David Pantoja Morán (coord.), Políticas de financiamiento a la educación superior en México, CESU/Miguel Ángel Porrúa, México, 1995.
- De Sélys, Gérard, La escuela, gran marcha del siglo XXI, Biblioteca Colombiana de Educación, Colombia, 1998.
- Derechos Humanos, Documentos y testimonios de cinco siglos, Comisión nacional de Derechos Humanos, México, 1991.
- Díaz-Couder, Ernesto, Diversidad cultural y educación en Iberoamérica, Revista Iberoamericana de educación N° 17, Educación, Lenguas, Culturas, 1998.
- Díaz Marchant, Carlos, De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su educación popular, Ediciones Olejnik, Santiago de Chile, 1999.
- Díaz Polanco, Héctor, Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios, Siglo XXI, México, 1991.
- Diccionario de Psicología y Pedagogía. Editorial Cultural, S. A. España 1999.
- Elgue, Mario, La economía social, Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires, Argentina, 2007.
- Escobar G., Miguel, Paulo Freire y la educación liberadora, SEP- ed. El caballito, México, 1985.
- Fell, Claude, José Vasconcelos; Los años del águila (1920-1925), UNAM, México, 1989.
- Florescano, Enrique, La construcción de la nación y el conflicto de identidades, CONACULTA, México.
- Forbes, junio, 1997.
- Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, Buenos Aires, 1985.
- Freire, Paulo, Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, Siglo XXI, México, 1996.

- Freire, Paulo, Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 1993.
- Freire, Paulo, ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Siglo XXI, México, 1993.
- Freire, Paulo, La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI, M
- Freire, Paulo y Faunez, Antonio, Hacia una pedagogía de la pregunta, La aurora, Buenos Aires, 1986.
- García Guerrero, Alejandro, Indianización como un sistema interétnico. Indianización como proceso y como discurso en chiapas, México.
- Garduño Cervantes, Julio (compilador), Conclusiones del primer congreso nacional de pueblos indígenas, Documentos Indígenas de México, México, 1985.
- Gímenez, Gilberto, Territorio, cultura e identidades, la región socio-cultural, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Gonzalbo A., Pilar, Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena, México, El Colegio de México
- Gumperz, John, El significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos, UAM Iztapalapa, México, 1996.
- Hamel Rainer, Enrique, (ed.), Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, Alteridades10, Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales, UAM, México, 1995.
- Hamel Rainer, Enrique, (ed.). Políticas del lenguaje en América Latina, UAM, México, 1993.
- Hamel Rainer, Enrique, Políticas del lenguaje y educación indígena en México, UAM, Iztapalapa, Depto. de Antropología, México, 1984.
- Küper, Wolfgang, La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en países andinos, Pueblos indígenas y educación, 1996.
- Ley General de Educación México, 1993.
- López, Luis Enrique, La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, MINEDUC, Guatemala, 2001.
- López, Luis Enrique y Jiménez, Carlos, Educación intercultural, Cuadernos pedagogicos N° 5, MINEDUC, Guatemala.

- López, Luis Enrique, La educación en áreas indígenas de América Latina, Guatemala, Centro de Estudios de la Cultura Maya, 1995.
- Loyo, Engracia, La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, SEP-ed. El caballito, México, 1985.
- Martínez Assad, Carlos, En el país de la autonomía, SEP-ed. El caballito, México 1985.
- Mejía, Marco Raúl, Implicaciones de la globalización en el ámbito social, educativo y gremial, Mimeo, Santiago, 2004.
- Monsonyi Esteban y Francisco Rengifo, Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe, Rodríguez Nemesio et al. (eds.),: Educación, etnias y descolonización en América Latina, UNESCO-III, México, 1992.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, Calidad de la educación, políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas, UIA/FIE/FMS/FCB, México, 1999.
- Olivé, León y Salmerón, Fernando (eds.) Identidad colectiva, UNAM, México, 1994,
- Programa para la modernización educativa, 1989-1994, SEP, México, 1989.
- Puiggrós, Adriana, Gagliano, Rafael, (Dirección), La fábrica del conocimiento, Los saberes socialmente productivos en América Latina, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- Puiggros Adriana y Gómez Sollana Marcela, Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, UNAM, México, 1992.
- Puiggrós Adriana, Educación para la integración iberoamericana, Convenio Andrés Bello, 2004.
- Rajchenberg, Enrique y Romero, María Eugenia, (comps), Problemas de historia económica de México. Siglos XIX y XX, Claves Latinoamericanas-Facultad de Economía, México, 1995.
- Recondo, Gregorio, Identidad, integración y creación cultural en América Latina, UNESCO/Editorial de Belgrano, Argentina, 1997.
- Reyes Heróles, Jesús, Educar para construir una sociedad mejor, Vol.1, SEP-México, 1985.

- Reyes Heróles, Jesús, Educación para construir una sociedad mejor, Vol.2, SEP-México, 1985.
- Robert Díaz, Mauricio, Antonio Machado y la educación, SEP-ed. El caballito, Méx., 1985.
- Salcedo Aquino, Alejandro, Hermeneutica analógica, pluralismo cultural y subjetividad, Editorial Torres Asociados, México, 2000.
- Sidler, Rolf, La representación de las culturas indígenas mexicanas en los libros de texto gratuitos a partir de la influencia del movimiento intercultural, Universidad de Zurich, Suiza, 1995.
- Snyders, Georges, ¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?, Paidós, Barcelona, 1976.
- Soberanes Bojórquez, Fernando, (coordinador), Pasado, presente y futuro de la educación indígena, UPN, México, 2003.
- Stavenhagen, Rodolfo, ¿Asimilación o pluralismo? Identidad indígena y multiculturalismo en América Latina, Desarrollo y cooperación 2001.
- VS. AS., Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados, Nueva Imagen, México, 1979.
- Varios, Escuela y comunidades originarias en México, CONAFE, México, 2000.
- Vasconcelos, José, La raza cósmica, Espasa-Calpe, México, 1986.
- Vasconcelos, José, Incorporación y Reservación; La Educación del indio.
- Vergara, Francisco, Introducción a los fundamentos filosóficos del liberalismo, Alianza Editorial, Madrid, 1999.
- Vertely, María, Archivo General de Oaxaca, 30.06.1898.
- Warman, Arturo, El campo mexicano en el siglo XX, FCE, México, 2001.
- Zolla, Carlos y Zolla Marquéz, Emiliano, Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas, UNAM, México, 2004.

## PAGINAS WEB CONSULTADAS

- Página de la ONU. [http://www.cinu.org.mx/temas/p\\_ind.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/p_ind.htm)
- Página web oficial del Gobierno Federal de México: <http://indigenas.presidencia.gob.mx>
- Página web de la Dirección de Investigación y Promoción Cultural. Subdirección de Promoción Cultural del Gobierno de los Estados Unidos de México, Instituto Nacional Indigenista: <http://www.ini.gob.mx/>
- Base de datos sobre las normas internacionales del trabajo <http://ilolex.ilo.ch:1567public/50normes/ilolex/>
- Página web del Diario oficial de la federación, <http://info1.juridicas.unam.mx/legfed/134>
- Página web del Banco Mundial, <http://www.worldbank.org>
- Página web del Centro Internacional Escarré para las Minorías Étnicas y las Naciones, <http://www.ciemen.org/mercator/dudl-sp.htm>
- Diálogo de San AndrésLarraizar, <http://spin.com.mx/~floresu/FZLN/dialogo/>
- Congreso Nacional Indígena 1997 <http://www.laneta.apc.org/cni>
- Página web oficial de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal de México: <http://www.sep.gob.mx>
- Página web de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, <http://www.eib.sep.gob.mx>
- Historia del Instituto Indigenista Interamericano, <http://cdi.gob.mx>
- Derechos indígenas y los acuerdos de San Andrés, <http://www.ezln.org/san-andres>
- <http://www.wikipedia.org/neoliberalismo>, Ezcurro, Ana María, ¿Qué es el neoliberalismo?