



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
DOCTORADO EN HISTORIA**

TESIS:

**El CREFAL, una institución vertebradora de la política y la
educación indígenas en Michoacán (1951-1970)**

Que para obtener el grado de
DOCTOR EN HISTORIA

Presenta:

José Emmanuel De Jesús Hipólito

Director:

Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla



Esta tesis fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán

Febrero de 2016

A Carmen, el amor de mi vida y la mejor de mis aventuras

A mis hijos: Juan Pablo, Esperanza (¡qué hermoso nombre!), Rogelio y... a quién espero pronto
conocer...

A la memoria de mi padre, testigo de la acción emprendida por CREFAL

Agradecimientos

Resulta imposible tratar de recordar en el momento que redacto esto a todas las personas que intervinieron, de diversas formas, en la presente investigación. Espero que al omitirlas no les cause ofensa alguna, tengan por seguro que no es esa mi intención; responsable es la memoria de historiador que ha comenzado a invadirme.

Quiero agradecer al personal de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de su Instituto de Investigaciones Históricas, por la oportunidad para integrarme en esta maravillosa aventura llamada: Doctorado en Historia.

A los profesores por su dedicación y recomendaciones.

A Javier Dosil, primero por su amistad y complicidad y luego por su atinada dirección para la construcción de esta tesis, pero principalmente por su acompañamiento.

Un reconocimiento especial al personal de Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Particularmente, a Efraín y la señora Lupita, excelentes bibliotecarios; y a Sandra Piñón por permitirme el acceso a el archivo histórico.

A las personas de las comunidades de la llamada zona de influencia, por su palabra y su testimonio.

Agradezco profundamente a mi familia por soportarme, por extrañarme, por quererme. Gracias Carmen por ser mi lectora y correctora.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), pues sin el apoyo no hubiese sido posible esta investigación.

A Pastor, Fernando, Marina, Mariana, Carlos, María de Jesús, amigos y compañeros todos (y tantos otros que se han ido), gracias por su amistad y compañía.

Vale, salud.

Resumen:

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) es un organismo internacional especializado en el desarrollo de modelos y propuestas para el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación fundamental, a fin de proveer a maestros y autoridades educativas con conocimientos actualizados y especializados que contribuyan a fortalecer su labor. Es un organismo autónomo, que ha establecido distintos acuerdos con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Gobierno de México para su instalación y funcionamiento en el territorio mexicano. Sin embargo, su estructura y funcionamiento ha sido pocas veces estudiado.

A lo largo de más de seis décadas, el CREFAL ha desarrollado varias funciones relativas a la educación y al desarrollo de la comunidad. El presente trabajo, intenta explicar el proceso de formación de este instituto durante la primera mitad del siglo XX, y su funcionamiento y acción durante los primeros veinte años de su existencia. Haciendo énfasis en las dos primeras etapas de funcionamiento: la etapa de Educación Fundamental y la del Desarrollo de la Comunidad. Esto, con el objetivo de tratar de comprender la influencia que la acción de este Centro tuvo sobre la organización y configuración de las comunidades indígenas de la región del Lago de Pátzcuaro.

Palabras Clave: Política indígena, educación, educación fundamental, desarrollo de la comunidad, alfabetización.

Abstract:

Regional Cooperation Center for Adult Education in Latin America and the Caribbean (CREFAL) is an international organization specialized in developing models and proposals for learning throughout life and fundamental education, to provide teachers and educational authorities with updated knowledge and expertise to help strengthen its work. It is an autonomous organization, which has established different agreements with the United

Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organization of American States (OAS) and the Government of Mexico for installation and operation in the Mexican territory. However, its structure and function has been rarely studied.

Over more than six decades, CREFAL has developed several functions related to education and community development. This paper tries to explain the formation of this institute during the first half of the twentieth century, and its operation and action during the first twenty years of its existence. With emphasis on the first two stages of operation: the stage of Fundamental Education and the stage of Community Development. This, in order to try to understand the influence that the action of this Centre had on the organization and setup of indigenous communities in the region of Patzcuaro Lake.

ÍNDICE

Introducción.....	5
Capítulo I: La antropología, la antropología social y el indigenismo.....	17
1. De la Antropología a la Antropología Social.....	19
2. La antropología, su teoría y el colonialismo.....	23
2.1. La antropología y las políticas indigenistas.....	29
2.2. De indigenismo, política y acción indigenista. La antropología aplicada en la historia de México.....	32
3. Una definición necesaria.....	34
3.1. La política indigenista de <i>segregación</i>	37
3.2. La política indigenista <i>incorporativa</i>	40
3.3. La política de integración o el indigenismo moderno.....	43
Capítulo II: El indigenismo moderno en México y la educación indígena.....	45
1. El indigenismo post-revolucionario.....	47
1.1. Influencias del indigenismo moderno.....	50
2. Fases del indigenismo moderno.....	54
2.1. Fase formativa (1917-1940).....	55
2.2. Fase institucionalizada (1949-1970).....	58
3. El congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro en 1940.....	67
4. El Instituto Nacional Indigenista.....	70
5. Crisis del indigenismo mexicano.....	76
6. Políticas educativas para los pueblos indígenas: una visión histórica.....	80
7. La DGEI y la Educación Intercultural.....	88
Capítulo III: La Unesco, su influencia y relación con el Gobierno Mexicano.....	97
1. Antecedentes: El Instituto Internacional de Cooperación Intelectual.....	99
2. La fundación de la Unesco, sus finalidades y su labor internacional.....	102
3. Actividades de la Unesco.....	110
4. La Unesco hoy.....	115
5. La acción de la Unesco en los primeros años.....	120
6. La Unesco y el Gobierno de México: relación y acuerdos.....	134
Capítulo IV: La educación fundamental: el proyecto central de la Unesco.....	141

1. Bases e ideas del proyecto de Educación Fundamental.....	143
1.1. Definición de la educación fundamental.....	145
2. Programa general de la educación fundamental.....	155
2.1. Principios generales.....	155
2.2. Objetivos de la educación fundamental, algunas actividades.....	157
2.3. Método de la educación fundamental.....	162
Capítulo V: El Centro Regional de Educación Fundamental para América	
Latina	167
1. Preámbulo.....	169
2. La negociación internacional: objetivo del Centro.....	175
3. El Acuerdo entre el Gobierno de México y la Unesco.....	184
4. Inauguración del Crefal.....	189
5. Objetivos del Crefal.....	196
6. El Profesor Lucas Ortiz, primer Director del Crefal.....	197
7. Primera generación de alumnos.....	203
Capítulo VI: Trayectoria del CREFAL	205
1. Etapas de funcionamiento del Crefal.....	207
2. Primera etapa: La educación fundamental (1951-1960)	209
3. Segunda etapa: Educación fundamental para el desarrollo de la comunidad (1961-1970).....	212
4. Tercera etapa: la Alfabetización Funcional (1969-1974).....	216
5. Cuarta etapa: Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el marco de la Educación Permanente (1974-1978).....	220
6. Quinta etapa: Educación de adultos y Alfabetización Funcional en el marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado (1979-1992).....	223
7. El Crefal en su etapa contemporánea.....	226
8. El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en la actualidad.....	228
Conclusiones	241
Bibliografía Consultada	247
Anexos	255

INTRODUCCION

Finalizada la Revolución, comenzó en México un proceso de “reconstrucción” del Estado Mexicano, donde la principal preocupación era el establecer un nuevo Proyecto Nacional que permitiera llevar al país a la modernidad. La búsqueda de una Nación homogénea (social y culturalmente), donde el uso de una sola lengua (el castellano), una cultura uniforme (occidental) y una identidad única (lo mexicano) se convirtieron en el anhelo de los gobiernos: la unidad nacional.

Sin embargo, los constructores de ese nuevo orden social (los vencedores de la Revolución), al echar a andar ese proyecto nacional, se encontraron de frente con un asunto sin resolver, el *problema indígena*: la presencia, la existencia de la población india y su “incapacidad” para hacerse ciudadanos de la Nación moderna; núcleos de población que no terminaban por adaptarse a las condiciones del nuevo proyecto de progreso y modernidad; herederos de otras lenguas, que les impedían acercarse al conocimiento y cultura mestizos; con una carga cultural exótica que los aparta de aquello socialmente aceptable; los indígenas se convirtieron en el *lastre* de la sociedad emergente de la Revolución.

Se vislumbraban solo dos caminos: el exterminio de los grupos indígenas, o el de la compresión, la asimilación y la educación,¹ a fin de evitar se convirtieran en la “vergüenza de la Nación”.² Seguir el primero, imitando lo hecho por los vecinos del Norte, representaba la eliminación o muerte de más de la mitad de la población del país, lo que no era posible, debido a la magnitud del “problema”; adoptar el segundo, aparecía entonces como la opción más aceptable.

¹ En relación a esta dualidad de opciones, ver: BONFIL Batalla, Guillermo, “Quinientos años después: ¿llegaremos finalmente al un pacto de civilizaciones?”, en BLANCO, José Joaquín, *México a fines de siglo*, tomo II, CONACULTA-FCE, México, D.F., 1993, pp. 377-398.

² Sobre el tema, véase: BENITEZ, Jorge, *Los indios de México*, ERA, México, D.F., 1989, pp. 13 y 18; CABRERA, Onavis, “Educación Indígena, su problemática y la modernidad”, en CREFAL, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No. 1, Vol. 3, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1985, p. 69; GUERRA, Francois-Xavier, *México: del antiguo Régimen a la Revolución*, t. 1, FCE, México, D.F., 1988, pp. 14-16; MONSIVÁIS, Carlos, *A ustedes les consta, antología de la crónica en México*, ERA, México, 1980, p. 24-28; y, REYES Rocha, José y MIÁJA Isaac, María Luisa, Coord., *La Educación Indígena en Michoacán*, SEE-Michoacán, Morelia, Mich, 1991, p. 24.

Sin embargo, aunque se sabía todo del mundo indio del pasado, de cuya herencia todos estaban orgullosos, muy poco o nada se sabía del indio vivo. Por lo tanto, resultaba urgente el estudio del indio vivo, observarlo con detalle para detectar las “causas de su atraso” (basados en la idea de la degradación racial) y así poder trabajar sobre las posibles soluciones. Siguiendo las teorías científicas más importantes de la época, las propuestas vinieron desde diverso frentes: la antropología social, la sociología, la medicina y la psiquiatría.

Buscando comprender las causas de esa degradación social, se emprendieron diversos proyectos de estudio en todo el territorio nacional; el proyecto Carapan de Moisés Sáenz³ y los trabajos realizados por José Gómez Robleda⁴ con indios y campesinos, son ejemplos claros de estos estudios realizados en Michoacán.

Por su parte, las elites políticas trabajaban para desarrollar programas o propuestas de integración social del indio. En este sentido se crea, en 1936, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (por recomendaciones de Sáenz); así mismo, se realiza el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en la ciudad de Pátzcuaro en 1940, y se crea el Instituto Nacional Indigenista⁵, en 1946; todos promovidos por los gobiernos post revolucionarios, a través de políticos e ideólogos destacados, como intentos por penetrar en el seno de los núcleos indios. El posterior establecimiento del Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarasca, en 1965, es ejemplo de esta acción en nuestro estado.

Educar al indígena, se convierte entonces en la gran empresa de las instituciones revolucionarias. Intelectuales, científicos, antropólogos y sociólogos, encaminan sus esfuerzos hacia ese objetivo. La escuela aparece como el medio de mayor eficacia para alcanzar la mexicanización del indio. Para lograr esto, se promueve la creación de un sistema educativo de carácter nacional, que se materializa con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Institución a la que se le encarga la transformación cultural

³ Véase: SÁENZ, Moisés, *Carapan*: , CREFAL, Pátzcuaro, Mich, México, 1992

⁴ GÓMEZ Robleda, José, *Pescadores y campesinos tarascos*, SEP, México, D.F., 1943.

⁵ Que se funda dos años después de desaparecer el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.

de los mexicanos, mediante la modificación de sus mentalidades y la generación de una conciencia nacional homogénea.

En el caso de los indígenas de Michoacán, los proyectos o programas educativos más reconocidos de la época son: la instalación de las Misiones Culturales, en 1929⁶; la Casa del Estudiante Indígena, en 1926; la instalación del Internado Indígena de Paracho, en 1935; la instalación del Instituto Lingüístico de Verano, en Puácuaro, en 1937, y el llamado “Proyecto Tarasco” de 1939, en Cherán.

Sin embargo, pese a los numerosos intentos de integración y/o educación, la unificación nacional por la vía de la homogenización cultural no resultó tan sencilla. Ninguno de los programas o proyectos lograba sacar al indio de su “atraso” para llevarlo hacia el México unificado y progresista. La trascendencia de los mismos se limitaba a pequeñas propuestas que la burocracia o la desidia terminaron por ahogar. Y aunque la inversión de tiempo y dinero fue grande, los resultados fueron pocos en la práctica: investigaciones amplias quedaron documentadas; la política indigenista abrió camino al reconocimiento de la diversidad cultural del país; la implementación de programas asistenciales y de salud se llevaron al centro de las comunidades, aunados a apoyos agrícolas y ganaderos; pero de la integración, nada.

Las comunidades indígenas lograron asimilar (cuando no diluir y adaptar) las propuestas y programas gubernamentales a las características propias de su población, sin que éstas lograran modificar en gran medida la organización interna establecida.

En este contexto llega a México la propuesta de la Unesco y la OEA para establecer en territorio mexicano, un Centro Regional de Formación de Personal y Producción de Materiales relativos a la Educación Fundamental, como respuesta a la necesidad de formar personal calificado y de preparar un material de enseñanza apropiado; a fin de asegurar el éxito de la campaña mundial de educación fundamental promovida por estos organismos

⁶ Las Misiones Culturales se fundan en el año de 1923, sin embargo, en Michoacán las primeras misiones culturales se establecieron hasta 1929, en las comunidades de Charapan y Paracho. Ver, REYES Rocha y MIÁJA Isaac, *Óp. Cit.* p.30.

internacionales, poniendo énfasis en el estudio del problema del indigenismo en América Latina y particularmente sobre la educación indígena de México⁷.

Dicho Instituto comienza sus trabajos el 9 de mayo de 1951⁸, en la ciudad de Pátzcuaro, en el centro de la región purépecha del lago, bajo el nombre de Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL, por sus siglas); siguiendo los objetivos de abatir los altos índices de analfabetismo e ignorancia de la región y mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas y campesinas; promoviendo, mediante la inserción de personal especializado en los núcleos comunales, programas de educación, salud, alimentación, disfrute del tiempo libre y especialización de técnicas agrícolas.

Pátzcuaro y su región se convierten entonces, a los ojos del mundo, en “el cuartel general de uno de los más inusitados experimentos de orden social que se llevan a cabo en el mundo”, en el “laboratorio” social donde habría de realizarse este experimento. Su espacio de influencia, la región lacustre, “constituido por 18 aldeas rodeadas por el imponente escenario de Michoacán y pobladas por los bronceados descendientes de los indios tarascos, apegados aun a su musical idioma, que alternan con el español hablado en todo el país...”⁹.

Entre las elites gobernantes del país, el CREFAL y sus resultados hace resurgir la esperanza para lograr, de una vez, la ansiada integración del indio al proyecto nacional. Se convierte, igualmente, en el parteaguas de la política indigenista: debido a que después de la llegada de CREFAL, el indio no volvería a ser visto ni tratado de la misma manera.

Las acciones emprendidas por la institución no son improvisadas; sus especialistas llegan recogiendo las experiencias de medio siglo en la experimentación de la antropología social aplicada en México y del estudio de los indios, todas aquellas aportaciones de la

⁷ Véase: “La colaboración americana con la Unesco: recomendaciones de la Primera Conferencia Regional de Comisiones Nacionales en la Habana”, en *El Correo*, publicación mensual de la UNESCO, Vol. IV – N°. 1 y 2, Febrero de 1951, pp. 8 y 9.

⁸ MEDINA A., Guillermo, *CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1986, p. 8; CREFAL, *CREFAL, 40 años al servicio de la Educación en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991, p. 13.

⁹ “Ocho meses de Pátzcuaro: un experimento social sin precedentes en el mundo”, en *El Correo*, publicación mensual de la UNESCO, Vol. V – N°. 2, febrero de 1952, p. 3.

antropología social, la sociología y la medicina mexicana, en pocas palabras, la experiencia del indigenismo.

El trabajo realizado a lo largo de sesenta años, en siete diferentes etapas¹⁰, termina por lograr lo que ningún otro proyecto anterior hizo, la transformación de las comunidades indígenas de la región lacustre hacia la mexicanización y la inserción de su población al mercado económico del consumo.

Este largo proceso, ha sido poco estudiado, y las incógnitas alrededor del funcionamiento y acciones de este Centro en las comunidades indígenas de la región lacustre sólo han sido abordadas desde la perspectiva institucional del mismo; lo que ha dado como resultado versiones apegadas a la historia oficial del instituto.

Fue la intención del presente proyecto de investigación, intentar un estudio histórico paralelo de la Institución, la investigación sobre el funcionamiento del mismo y el análisis de las consecuencias de las acciones emprendidas dentro de los núcleos indígenas de la zona de influencia, contrastando los datos que ofrece el Centro, sus investigadores e historiadores, con los testimonios orales de los habitantes de las comunidades que vivieron el proceso de intervención implementado por CREFAL.

Sobra decir lo urgente de ésta investigación, tomando en cuenta el paso del tiempo de la fundación del Centro a la fecha, en relación al número de habitantes que presenciaron el establecimiento y las acciones de CREFAL, que aún se encuentran con vida en dichas comunidades.

Como hemos dicho, el CREFAL ha representado el medio idóneo de investigación y estudio del indio, además de convertirse en el espacio de experimentación y acción de teorías y propuestas sobre la problemática indígena. A partir de los resultados obtenidos de

¹⁰ Primera etapa: educación fundamental (1951-1960); segunda etapa: desarrollo de la comunidad (1961-1968); tercera etapa: alfabetización funcional (1969-1974); cuarta etapa: educación de adultos en el marco de la educación permanente (1975-1978); quinta etapa: educación de adultos y alfabetización funcional en el marco de la educación permanente y del desarrollo rural integrado (1979-1988); sexta etapa: alfabetización de adultos (1989-1996); y, séptima etapa: investigación educativa y difusión de educación de adolescentes y adultos jóvenes (a partir de 1997). MEDINA A., Guillermo, Op. Cit. pp. 11-12.

sus intervenciones se ha generado un nuevo discurso indigenista en México y la región. De ahí nuestro interés en el estudio sobre el desarrollo de esta institución internacional, que nos permitió acercarnos al conocimiento de la evolución de la política indigenista, poniendo particular interés en las políticas de educación indígena.

Igualmente consideramos necesario analizar el impacto de dicha institución entre la población de las comunidades indígenas (mismo que no nos fue posible terminar, por la premura del tiempo), pues nos permitirá comprender el proceso de aculturación o mexicanización que se llevó a cabo en las poblaciones, contrastando las diferencias y avances entre una comunidad y otra, pero, sobre todo, las consecuencias de las acciones realizadas.

Juzgamos de gran importancia el estudio de los testimonios orales de aquellos habitantes indígenas que fueron parte de la intervención de CREFAL en sus comunidades, pues creemos que a partir de su análisis y su contrastación podremos reconstruir, desde una perspectiva crítica, esta etapa histórica de nuestro país.

En base a lo anterior, al principio de la investigación nos planteamos varios objetivos. El objetivo general de nuestra era analizar, a través del estudio de la producción historiográfica y hemerográfica de la época (nacional e internacional), la situación de la política indígena en la primera mitad del siglo XX, en relación a la instalación del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina en Pátzcuaro, en 1951; y, mediante el análisis de testimonios orales, determinar el impacto de sus acciones en la nueva política hacia los indios, en la educación indígena y entre los pobladores de las comunidades indígenas de la región lacustre.

En ese mismo sentido, pretendíamos analizar históricamente, y desde una perspectiva (enfoque) crítica, el impacto y las transformaciones, producto de las acciones promovidas por el CREFAL en las comunidades indígenas de la región lacustre de Pátzcuaro; contrastando la historia institucional con los testimonios orales de los habitantes de dichas comunidades, a fin de construir una visión global de la historia de la educación en esa época.

Los objetivos particulares fueron:

- Buscar (identificar, precisar), las bases filosóficas, legales, organizativas y pedagógicas, tanto a nivel nacional como internacionalmente, que motivaron y justificaron la creación del CREFAL; así como la normatividad que ha regulado su funcionamiento a lo largo de más sesenta años.
- Describir o reconstruir históricamente las condiciones sociales que sirvieron de marco a la fundación del CREFAL, internacionalmente y del país, en lo general, y de los pueblos indígenas de la región, en lo particular; tomando en cuenta temas centrales como el indigenismo en México y la educación indígena.
- Reconstruir, en la medida de lo posible y desde un enfoque crítico, mediante la investigación documental y bibliográfica, la evolución del CREFAL, intentando explicar sus finalidades y funcionamiento.
- Verificar cuál ha sido el impacto (beneficios o perjuicios) de las acciones promovidas por CREFAL dentro de las comunidades indígenas de la llamada *zona de influencia*, mediante el estudio y análisis de los informes escritos por becarios y docentes del instituto, confrontándolos con los testimonios orales de los habitantes de dichas comunidades, a fin de construir una visión global de ese pasado reciente; verificando además las transformaciones sufridas por dicha influencia.

A partir del triunfo de la Revolución Mexicana, más precisamente, después de la legislación de 1917, comienza un reconocimiento oficial de los pueblos indígenas. Sin embargo, los indios, son considerados como un problema para la homogenización racial, económica y cultural de México, lo que da como resultado la aplicación de una *política de integración y/o incorporación*, basada en los aportes de la antropología aplicada y otras ciencias sociales. La consideración de las sociedades indígenas como atrasadas, que representan un obstáculo para el progreso, y que deben transformarse (mexicanizarse), dejar de ser indios, para poder ser parte de la Nación, es el rasgo distintivo de este periodo.

Todos los sectores del gobierno, encaminaron sus esfuerzos para lograr la incorporación. Sin embargo, la educación fue la depositaria de los anhelos de unidad nacional, por lo que

se emprenden diversos proyectos de estudio del indio, a fin de entenderlo y proponer alternativas para su educación.

En relación al aspecto educativo de la población indígena, se puede decir que la política educativa emprendida en estos periodos, responde a la política social adoptada por el gobierno en turno. Así, es posible afirmar que es hasta el triunfo de la Revolución cuando en el país se comienza a instrumentar verdaderos intentos de educación indígena.

Siguiendo la ideología de una política incorporativista, los gobiernos post revolucionarios impulsaron proyectos educativos dirigidos a la integración del indio al progreso y a la vida nacional. Basados en las aportaciones de teóricos positivistas de renombre como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Alfonso Caso y Julio de la Fuente, y apoyados por políticos influyentes como José Vasconcelos, Narciso Bassols, Gonzalo Aguirre Beltrán o Lázaro Cárdenas, dichos gobiernos buscaron modernizar los núcleos indígenas; llevarlos al progreso, mexicanizarlos. Lo que implicaba la pérdida de su identidad y sus valores culturales (lengua, costumbres, creencias), todos aquéllos indicios de sociedades atrasadas. Tarea encomendada ahora a la más “eficiente” de las instituciones: la escuela. Por lo que todas las atenciones y acciones de los gobiernos se encaminan a ese fin.

El establecimiento del Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, en mayo de 1951, fue el acontecimiento más importante del siglo XX, en cuanto a la política indigenista y de educación de los indígenas se refiere.

El CREFAL inicia labores basado en las ideas de fraternidad, igualdad y paz entre los habitantes de las naciones de la tierra, emanadas de la ONU. Pero además, en las premisas que dieron origen a la UNESCO: “puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.¹¹ Dando, de esta forma, prioridad al abatimiento del analfabetismo en el mundo e impulsando la educación de los llamadas grupos desfavorecidos; principalmente, de los países del “Tercer Mundo”, entre los que se encontraba México.

¹¹ UNESCO, *¿Qué es la UNESCO? Documentación sobre la Unesco*, ILTE, Torino, Italia, 1969, p. 10.

De esta manera, el CREFAL llega recogiendo la experiencia de los proyectos educativos pasados y en las políticas e investigaciones de los teóricos indigenistas; particularmente, los proyectos de educación indígena, debido a su instalación en la región lacustre de Pátzcuaro, donde la mayoría de los habitantes pertenece a grupos autóctonos que no habían cedido completamente al plan nacional de integración. Por esto, basa su teoría educativa indigenista en las investigaciones de personajes como José Vasconcelos; de proyectos como la Escuela Rural Mexicana, de antropólogos indigenistas como: Gamio, Sáenz, Bassols, de la Fuente, Caso, Aguirre Beltrán y Othón de Mendizábal; además de las aportaciones de políticos importantes como: Lombardo Toledano y Lázaro Cárdenas. Todos ellos, convencidos del atraso cultural y social que significaba ser indígena. Y se convierte el CREFAL, en ese momento, en el instrumento perfecto para lograr la anhelada integración de los pueblos indígenas al progreso del país.

Tres décadas posteriores a la culminación del movimiento revolucionario no fueron suficientes para integrar al indio. La mexicanización no se podía alcanzar. Los indígenas se negaban a olvidar sus costumbres, creencias y tradiciones. Seguían usando una lengua distinta a la nacional y cada vez era más difícil penetrar en sus núcleos.

El CREFAL, aplicando los métodos de la enseñanza activa de su proyecto de educación fundamental, logra penetrar en el seno de las comunidades, y, desde dentro, comienza la destrucción de las culturas indígenas. Los investigadores-alumnos del Centro, logran ganar la confianza del indio, siguiendo el propósito de elevar las condiciones económicas y sanitarias de la región mediante la promoción de programas de higiene, cuidado de la salud, recreación y deporte, agricultura y pequeña industria.

La repercusión en las comunidades purépechas de la región lacustre es evidente. En todas ellas se aplicaron diversidad de técnicas y enfoque relacionados a la llamada educación de base o fundamental y al desarrollo de la comunidad, que poco han sido estudiados. Utilizando a los indios de estos pueblos como objetos de laboratorio sobre quienes se experimentaron las técnicas y metodologías que serían aplicadas en otras regiones de América Latina y del mundo. A final de cuentas, si había algunos errores o planteamientos

equívocos, tendrían repercusiones sólo entre los indígenas de México, quienes han sabido aguantar, antes de esta, muchas injusticias.

La influencia de CREFAL, transformó la de fondo la organización e identidad étnica de muchas comunidades; muchas de las costumbres y tradiciones indígenas, además del uso del lenguaje, en las comunidades de la rivera del lago han ido desapareciendo. Hoy su población (ni occidental ni mestiza, pero castellanizada), lucha por integrarse a una cultura que no les pertenece: la cultura occidental.

Sin raíces y con la identidad mermada los indios de la región se encuentran desarraigados: han perdido (les han quitado) su pasado indígena y no logran asimilarse en la cultura moderna que les exige su total occidentalización, su transformación radical y la sumisión al sistema social del mestizo, a fin de ser productivos y útiles (consumistas), para el grupo hegemónico y el sistema de mercado, que hoy, igual que ayer, los domina y los explota.

¿Cuáles eran los intereses de la UNESCO y del Gobierno de México, para establecer en Pátzcuaro un Instituto de estas características?, ¿Por qué en Pátzcuaro? ¿Cómo influyeron las ideas de teóricos indigenistas en las propuestas para la atención a los pueblos indígenas? ¿Cuál era la ideología de educación de CREFAL?, ¿Cuáles sus objetivos?, ¿Cuál era el proceso de selección de los estudiantes que llegaban a CREFAL?, y ¿Cuál para los docentes? ¿Qué papel jugaron y qué relación tenían alrededor de CREFAL las instituciones gubernamentales? ¿Qué influencia tuvieron las declaraciones y recomendaciones emanadas del Primer Congreso Indigenista Interamericano?

¿Cuáles fueron las actividades y acciones que desarrolló el Centro a lo largo de seis décadas? ¿Quiénes intervinieron? ¿Qué acciones realiza en la actualidad y quiénes son los involucrados? Pero, por sobre todo, sería interesante descubrir, ¿Cuál fue el impacto de las acciones promovidas por el CREFAL en el seno de las comunidades indígenas de la rivera del Lago de Pátzcuaro?

Estas interrogantes, fueron las que motivaron el interés en la presente investigación.

Aún queda mucho por investigar y aclarar acerca de estos temas. Y será motivo de otros proyectos de investigación que quedan sobre el escritorio. Al final, queda la certeza de un primer acercamiento a la realidad histórica de una institución que se caracterizó por su opacidad ante la sociedad, opacidad que atestiguamos al relacionarnos más de cerca con su hacer. Dejo a consideración del lector la información que estructura esta investigación.

José Emmanuel De Jesús Hipólito

Morelia, Michoacán, Febrero de 2016.

CAPÍTULO I:

LA ANTROPOLOGÍA, LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y EL INDIGENISMO

CAPÍTULO I:

LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y EL INDIGENISMO

1. De la Antropología a la Antropología Social:

No es posible, ubicándonos en nuestro contexto actual, hablar del indigenismo y sus consecuencias sin antes hacer referencia a las políticas expansionistas e imperialistas que desarrollaron los Estados naciones coloniales, y sin hace referencia concreta a la ciencia que permitió la dominación y el sometimiento de los pueblos conquistados o colonizados; la disciplina científica a la que hacemos referencia es, precisamente, la antropología.

Comenzaremos haciendo eco de un posicionamiento contrario a ella, de acuerdo con la concepción de Arturo Warman, para quien la antropología “es a fin de cuentas, una criatura de la civilización occidental”,¹² creada expresamente para justificar la dominación. Según Warman, los suyos, “son conceptos creados por una cultura y sometidos a los propósitos de ésta”.¹³ Por lo que, resulta difícil imaginar en algún momento a la antropología colocada del lado de los desposeídos. Warman añade en su comentario: “aunque se haya dedicado principalmente al estudio de los pueblos que no pertenecen a ella [pues nunca se ha visto el estudio de la cultura de Occidente bajo las normas o principios de la antropología], toda la tradición de conocimiento sistemático de la cultura que contribuye a la formación de esta disciplina científica está ligada a la llamada ‘cultura occidental’”.¹⁴

En este orden de ideas y siguiendo a Warman, podemos decir que la antropología persigue dos finalidades, dependiendo de la situación y el contexto de su aplicación; dos alternativas finalmente opuestas, que ponen de manifiesto la necesidad de una reflexión crítica en torno a su papel en el proceso de evolución de las sociedades latinoamericanas: por un lado, en su mejor orientación, la antropología “pretende hallar las leyes de la evolución social y

¹² “Todos santos y todos difuntos. Crítica histórica de la antropología mexicana”, en Arturo Warman et al., *De eso que llaman antropología mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970, pp. 9-38.

¹³ *Ibid*, p. 11.

¹⁴ *Ibidem*.

cultural” de los diferentes grupos humanos, “comprender las bases y las condiciones de la existencia social” y, en última instancia, “contribuir científicamente en la tarea común de forjar un futuro mejor”. Por otra parte, como hemos dicho antes, a lo largo de la historia la posibilidad de comprender los fundamentos de la conducta social humana se vislumbra como un recurso poderoso para reforzar la manipulación de la masas dominadas por los grupos dominantes, hegemónicos; por tanto, “se procura entonces convertir la disciplina antropológica y al conocimiento resultante de su aplicación en un instrumento al servicio de quienes aspiran a mantener el *status quo* que los beneficia”.¹⁵

Así pues, en los siguientes párrafos intentaremos hacer una definición inicial y un primer acercamiento al ámbito de estudio de esta disciplina, y comenzamos intentando aclarar la razón de su existencia, que es a la vez su objeto de estudio: el indio, lo indio.

¿Por qué indios?

Hasta antes de que el hombre blanco se percatara de la existencia del llamado “Nuevo Mundo”, en América no había indios, es decir, lo obvio es pensar que antes de la conquista no había indios: solo había pueblos que se autodenominaban con nombres diversos, y de formas distintas a los nombres que hoy los identifica (pues no es posible afirmar que los nombres *mayas*, *nahuas* o *purépechas* o *tarascos* fueran usados en esa época, puesto que no conocemos con precisión las categorías que se usaban para establecer y analizar los componentes de las distintas sociedades y las relaciones entre ellas, pero ninguna de estas categorías era la de indio). La denominación de indio surgió del conocido error de Cristóbal Colón, quien creyendo haber desembarcado en las costas orientales de la India, en aquél 1492, impuso a los habitantes que se encontró en este continente el gentilicio de aquella nación (demás está mencionar el desconocimiento general que en ese tiempo se tenía de la geografía global; basta decir que los europeos contemporáneos de Colón, hasta pocos años anteriores al “encuentro”, estaban convencidos de que la tierra era plana). Y surgió para “distinguir globalmente, para agrupar de manera indiferenciada a los descendientes de los pobladores anteriores a su llegada y el indio fue una categoría social que se aplicó en todo

¹⁵ Arturo Warman et al., *De eso que llaman antropología mexicana* (Presentación), Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970, p. 7.

el ámbito del sistema colonial español, con excepción de las colonias europeas”.¹⁶ De acuerdo a Warman, Había indios en Chiapas, Sonora, Arizona o Perú, pero no en Flandes ni en Barcelona. Por lo que en ese sentido la discusión sobre los indígenas debe entenderse desde una perspectiva ideológica: “ya que se refiere a categorías sociales y a su posición relativa, y no a grupos concretos que comparten características similares, como el hecho de ser colonias”.¹⁷

Cabe aclarar, sin embargo, que en un inicio el término indio no tenía otra función que la de nombrar a los habitantes de las tierras descubiertas y, como más, la función de diferenciarlos de los recién llegados. Fue con la violenta invasión colonial de las décadas subsecuentes (tras haber arrebatado a los naturales la mayor parte de sus bienes, y establecerse en sus propiedades, imponiendo una cultura y una lengua diferentes), que el término indio se convirtió en “un concepto que define la situación colonial a la que habían sido sometidos los naturales”.¹⁸ Para entonces ya no eran simplemente nahuas, mayas o purépechas, sino indios mayas, indios nahuas o indios purépechas. Pronto, el proceso de dominación colonial había atribuido al término indio connotaciones despectivas como las de *bárbaro*, *salvaje* o *primitivo*, sólo para justificar la invasión, el saqueo, la discriminación y la explotación. El término despectivo “indio” se impone “casi como un anatema, casi como un símbolo infernal de claras connotaciones racistas”. El indio es el incapaz, el haragán, el tonto, el que solo puede prestar servicios manuales o bajos, el que no tiene facultades para dedicarse a las letras y las artes, el sucio, el truhan, el que no tiene belleza física, el que carece de cultura, el que “apenas si tiene fisonomía humana”. Se justifica su existencia, “ya que, sin tales cuasi-hombres o semi-bestias, no podrían ejercitarse una serie de trabajos deleznable, pero necesarios”.¹⁹

Warman, lo resume así:

¹⁶ WARMAN, Arturo, “Indios y naciones del indigenismo”, en Revista *Nexos*, s/núm., s/Vol., México, 1 de febrero de 1978, s/p. tomado de la página electrónica de archivo de la revista:

<http://www.nexos.com.mx/?p=3060> Consultada el 20 de abril de 2014.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Francisco Javier Guerrero, “La cuestión indígena y el indigenismo”, en Héctor Díaz-Polanco et al., *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, Juan Pablos Editor-Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), México, 1979, pp. 47-81.

*“Conforme el proyecto de sociedad colonial se fue consolidando, el concepto de indio fue adquiriendo un uso descriptivo. De categoría general paso a adjetivo concreto casi siempre peyorativo. Los descendientes de los pobladores originales iban perdiendo a golpes la complejidad de sus sociedades: sus élites fueron aniquiladas o incorporadas, sus territorios expropiados, su poder o representación política fueron enajenados, sus religiones perseguidas; la población fue movilizadada en masa y perdió sus fronteras e identidades cuando no fue totalmente aniquilada; el espectro de la estratificación social se redujo y todos fueron pobres. Pese a todo, nunca llegaron a ser iguales, por lo que el uso tan común de indio como término descriptivo no tiene sustento objetivo preciso: es una dicción que refleja el concepto ideológico”.*²⁰

Para la antropología y para el indigenismo (es decir, la práctica antropológica en el contexto latinoamericano) los indios son y han sido el objeto de la discusión pero no participantes de la misma. La discusión indigenista siempre ha tenido lugar entre los miembros del grupo dominante.

Ahora bien, recordemos que en la época precolonial los habitantes de este continente alcanzaron niveles de desarrollo cultural semejantes, en algunos aspectos superiores, a la cultura invasora, especialmente en cuestiones de conocimientos matemáticos: entre los mayas, por ejemplo, se utilizaba un calendario de mayor precisión que el usado en Europa, y se perfeccionó el sistema de numeración vigesimal con la invención del cero. Sin embargo, los conquistadores de ayer, y sus herederos de hoy, cegados por su ideología racista y por el afán de enriquecimiento y acumulación de capital fácil más allá de reconocer y respetar los valores culturales de los pueblos originarios, se empeñaron en destruirlos. Si alguna vez se interesaron por los pueblos indios y su cultura fue (salvo algunas honrosas excepciones de las que hablaremos más adelante), para sacar algún provecho. Lo anterior, nos puede ayudar a explicar el hecho de que los lugares antiguamente sagrados de los pueblos indios se hayan convertido, hoy, en espacios de esparcimiento y folklore, administrados por y para los no indios.

Como es evidente, somos partidarios del principio de que sólo a los pueblos indios les asiste el derecho de decidir sobre lo suyo y sobre su destino, compartimos la afirmación de

²⁰ *Ibidem.*

que nunca se ha renunciado a este derecho (pues han sido otros quienes apropiándose, se los han negado), y apoyamos la tenaz resistencia que han demostrado a lo largo de casi cinco siglos ante las distintas formas de dominación; bien sea empuñando las armas, como en el pasado reciente de aquél 1994 y el levantamiento del EZLN, o bien con su silencioso andar, puesta la mirada en su propia historia, en su afán de defender o rescatar su soberanía y lograr por fin el reconocimiento social y político de sus derechos.

2. La antropología, su teoría y el colonialismo

A raíz de la expansión colonialista de Occidente, surge la antropología como la ciencia y la práctica de la negación y dominación de los pueblos culturalmente diferentes de Europa. Se ha dicho por esta razón que esta ciencia es hija del colonialismo, y ha sido, desde entonces el instrumento más eficaz para que Occidente pueda fortalecer su poder hegemónico. La antropología es pues una ciencia colonialista por excelencia.

Es una ciencia en tanto ha elaborado un cuerpo teórico propio y ha instrumentado un conjunto de métodos y técnicas que permiten su práctica. Sin embargo, es necesario aclarar desde este momento que la antropología es también una ideología, en tanto que se origina y fundamenta desde la supuesta superioridad cultural de Occidente, al que considera como modelo que debe imponerse a los pueblos colonizados. De este modo, la antropología se convierte en justificante, y también en medio de imposición, del imperialismo y del colonialismo. Regresaremos sobre el asunto.

En el continente americano, el indio ha sido fundamentalmente el objeto de estudio de la antropología, pero al mismo tiempo el producto de la práctica antropológica. En realidad eso es lo que siguen siendo los pueblos indios para la mayor parte de especialistas en esta disciplina. Se ha dado nombre de *indigenismo* a las diversas políticas que los Estados han instrumentado, con base en las teorías antropológicas, para resolver el “problema indígena”, es decir, a la antropología aplicada.

En términos generales, estas políticas casi siempre han sido etnocidas, debido a que sus metas han sido la asimilación, la incorporación o la integración de los pueblos indios y sus

culturas indígenas a la cultura occidental invasora, cuando no su liquidación total. Los Estados nacionales fundamentan estas políticas en el supuesto de que tanto los pueblos indios como sus culturas representan un obstáculo, un lastre, para la consolidación y progreso nacionales. Y aunque en el caso particular de México, el Estado ha reconocido últimamente el carácter pluricultural de su población –hecho con el que inaugura una nueva etapa de la política indigenista: el indigenismo de participación, podríamos llamarle, de participación de los propios indígenas–, esta orientación política aún no rebasa el nivel del planteamiento teórico, por lo que no es posible juzgar los resultados.

Este quehacer antropológico a lo largo de la historia del colonialismo, al teorizar alrededor de los pueblos sojuzgados, ha logrado reunir una gran cantidad de información, de conocimiento. Información que ha sido traducida en poder para la cultura Occidental. Esta información se encuentra casi exclusivamente al servicio del imperialismo y de las sociedades nacionales dominantes, quienes la han utilizado (y la utilizan) para perpetuar el *status quo*, para mantener el poder. De este modo, los conocimientos que se obtienen de la práctica antropológica pueden ser considerados como una fuente de poder y como un efectivo instrumento de dominación. De acuerdo a lo anterior, podemos decir que para que los pueblos indios se liberen de la opresión colonial requieren de la apropiación de esta importante fuente de saberes, analizarlos críticamente, discernirlos y adecuarlos a sus propios intereses.

Los intelectuales de esta ciencia, los antropólogos (mayoritariamente al servicio de los dominadores) además de los funcionarios del Estado, a través del discurso antropológico se han reservado el derecho casi exclusivo de hablar en nombre de los indios. Sólo hasta años muy recientes los indios están teniendo acceso al conocimiento en campos como el derecho y se tiene la oportunidad de que los pueblos expresen su propia voz. Sin embargo, no deja de ser considerada una voz marginal, sobre todo cuando esa voz es pronunciada en lenguas vernáculas. Y aunque es conocido el caso de indígenas que se ocupan de la antropología, situación que los coloca automáticamente frente a su realidad, este enfrentamiento no garantiza una inmediata toma de consciencia. Sin embargo, se espera que mediante un proceso más o menos largo, en algún momento, se vean obligados a definir su posición política respecto de su propio pueblo. Si el indio toma consciencia de que su cultura es tan

importante como cualquier otra, y se convence de que ningún pueblo tiene derecho a someter a otro, luchará decididamente por transformar y poner al servicio de su pueblo esta ciencia. Pero si la corriente reaccionaria y etnocida lo domina, acabará siendo un indio renegado y un enemigo más de su propio pueblo.

Desde el momento en que las sociedades capitalistas se ponen en contacto con sistemas socioeconómicos distintos, se plantea el problema de la *integración*; es decir, de acuerdo a Díaz-Polanco, “la necesidad de transformar estas sociedades a imagen y semejanza de las sociedades consideradas modernas, capitalistas”. Y aunque es cierto que el contacto entre sociedades diferentes se produce en diversas épocas de la historia y distintos niveles de profundidad, no es sino hasta el momento en que el capitalismo ha definido plenamente sus bases como alternativa histórica cuando el contacto con otras sociedades “diferentes” da como resultado “teorías completamente conformadas, que intenta explicar –y en su caso justificar– la asimilación de todos los sistemas precapitalistas”.²¹ Con la entrada a escena del capitalismo, asistimos a la conformación del primer sistema que muestra una marcada tendencia a la globalización; es decir, a la ampliación a nivel mundial. Tal característica se expresa en una permanente tendencia a la expansión, que se lleva a cabo a través de un proceso de paulatina disolución o eliminación de los demás sistemas sociales, los cuales no tiene otra alternativa que desaparecer o ser integrados; “ser integrados implica, en el sentido más amplio, el hecho de destruir sus bases de sustentación y sustituirlas por las condiciones y leyes que caracterizan el funcionamiento del sistema capitalista”.²² En base a estas ideas de Díaz-Polanco, podemos decir que el expansionismo y la consecuente integración de otras sociedades son las características que acompañan y definen el desarrollo del capitalismo.

En este contexto del expansionismo capitalista e incorporación de los pueblos sometidos surgen diferentes teorías (o corrientes de pensamiento) que intentan explicar, o bien justificar, esa realidad. La primera es el *evolucionismo* que “se plantea la explicación de la realidad mediante un esquema de interpretación histórica, donde Occidente (es decir, el

²¹ Para una mayor profundidad en estas ideas, véase: DÍAZ-POANCO, Héctor, “La teoría indigenista y la integración”, en Héctor Díaz-Polanco et al., *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, Juan Pablos Editor-Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), México, 1979, pp. 9-45.

²² DÍAZ-POLANCO, *Op. Cit.*, p. 11.

mundo capitalista) ocupa la posición más alta y las demás sociedades son situadas en diversos escalones inferiores”²³; la historia de la humanidad es comprendida como un paulatino y triunfante camino en ascenso, desde las etapas más primitivas hasta la más avanzada, y el eje rector del transitar es la noción de *progreso*. Esta teoría surge en una época marcada por algunos aspectos relevantes. En primer lugar, en ese tiempo tiene lugar la consolidación de la revolución industrial en Europa; es, asimismo, la época de las grandes exploraciones de aventureros hacia territorios desconocidos (principalmente en África), y también el momento del surgimiento del colonialismo moderno. Europa vivía un estado de euforia por los grandes descubrimientos científicos, por los consecuentes avances tecnológicos y por el impulso productivo nunca antes visto. Al sistema que permitió estos avances se le conoce hoy como “progreso” o “civilización”.

Al proclamar Morgan²⁴ que “toda sociedad humana pasa necesariamente por tres etapas [salvajismo, barbarie y civilización, dividiendo las dos primeras en tres momentos: inferior, medio y superior, y a la última en antigua y moderna], traza un eje vertical para el ascenso de los pueblos a la historia”. En este esquema todas las sociedades son incluidas convenientemente, de acuerdo a ciertos criterios o indicadores (propuestos por Occidente), en uno de los estadios; las culturas occidentales habían alcanzado el grado más alto de civilización. La sociedad burguesa europea será el patrón, el modelo o el punto hacia el cual deban dirigirse las demás sociedades.

En base a esta teoría evolucionista, Occidente ha definido lo que se ha considerado como su deber histórico y moral, algo así como su *destino manifiesto*: conducir a las demás sociedades no civilizadas (de África, Asia y América) por la senda evolutiva hacia la civilización y el progreso –o sea, hacia el capitalismo. De este modo las sociedades expansionistas coloniales encuentran su justificación o “explicación”: se trata de un proceso considerado necesario y conveniente, que tiene la finalidad de difundir, diseminar, los progresos y las bondades de la civilización. Así lo expresa Adolfo Colombres:

²³ *Ibidem*, p. 12.

²⁴ Citado por Adolfo Colombres, en su artículo “La hora del bárbaro”, en GUERRERO, Patricio (Comp.), *Antropología aplicada*, Ediciones UPS - Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1997, pp. 57-86.

*“Es que su hipocresía y exacerbado entocentrismo llevaron siempre al capitalismo occidental a justificar de un modo u otro el colonialismo como un deber moral, más un sacrificio, una misión civilizadora, que un beneficio. Los antropólogos, los ideólogos de la dominación, hablaron primero de Culture Clash, Culture Contact, y Aculturación; luego de social change, progreso, modernización y desarrollo, creyendo que así reintegrarían a los oprimidos a su historia, cuando en verdad se trataba de adscribirlos a la historia del opresor, estableciendo dependencias más complejas. Lo cierto es que con su caudal de razones científicas continuaron la destrucción sistemática de la diversidad del mundo, convirtiendo a las instituciones en una grotesca farsa, a la religión en superstición, a la historia en leyenda, al arte en folklore, al derecho en costumbre sin coacción física, y marginando a la lengua de la vida pública. Tal mesianismo, moralizante y cientifizante configura una verdadera ideología, convencida de su capacidad de elevar al salvaje mediante la colonización y la aculturación”.*²⁵

Sin embargo, en acuerdo a lo que sostiene Colombres²⁶, si conforme a su escala evolutiva los “otros” pueblos –por lo común sujetos a un colonialismo o neocolonialismo– están llamados a ser un día lo que Europa o Estados Unidos son en la actualidad, ¿por qué no copiar entonces el modelo con el máximo rigor posible, eliminando todo elemento discordante? ¿Para qué fatigarse en búsquedas propias si el punto de llegada será siempre el mismo, cualquiera que sea la ruta que se pretenda seguir? Si agregamos a lo anterior el principio aristotélico de que lo imperfecto debe subordinarse y someterse a lo perfecto, reproduciremos la fórmula que da origen a la esclavitud.

Por otra parte, Spenser (en sus obras *Social Static* de 1850 y en *The man versus the state* de 1884), defiende el *darwinismo social*; es decir, “la no intervención del Estado en cuanto a la asistencia social se refiere, para que los menos aptos sean así eliminados”²⁷. Además está decir que éstos eran los pobres, sobre todo las víctimas del colonialismo. El pensamiento de Spenser influyó en Emile Durkheim y en la ideología positivista que se distribuyó fuertemente entre los círculos científicos de los pensadores sociales de la época, y que aún

²⁵ COLOMBRES, *Op. Cit.*, pp. 67-68.

²⁶ *Ibid.* p. 59.

²⁷ COLOMBRES, *Op. Cit.*, p. 60

hoy sobrevive bajo otros rostros con otras máscaras, al servicio, en la defensa y en busca del engrandecimiento del orden burgués.

Alcanzada cierta fase del desarrollo del capitalismo y de su proceso colonial, se requería de más justificaciones. En este momento el *funcionalismo*, lejos del estudio de los grandes esquemas históricos, se concentraría en el estudio de las sociedades “primitivas”, con el fin de “encontrar y proporcionar, a los administradores coloniales, elementos para el mejor gobierno de las colonias. Se trataba de estudiar el funcionamiento de las sociedades; comprender que *funciones* corresponden a cada aspecto en el todo”. El interés por comprender el funcionamiento de las sociedades precapitalistas no era simplemente teórico. Pues, “una vez comprendiendo las funciones de las instituciones en estas sociedades, se está en condiciones de sustituir las primitivas instituciones por otras modernas”,²⁸ que realicen funciones similares y que ayuden a la pronta asimilación de la cultura de Occidente. El funcionalismo intentaba sentar las bases para transformar o cambiar a los grupos primitivos y precapitalistas, garantizando al mismo tiempo que la integración no provocara serios desajustes sociales o culturales. “El funcionalismo inaugura el estudio de la comunidad y el trabajo de campo, con observación participante, tal y como se conocen y se practican hoy todavía en la antropología social”.²⁹

De acuerdo con Adolfo Colombres³⁰, en ese devenir histórico-evolutivo de la civilización, “primero el colonialismo interrumpió el proceso evolutivo de los pueblos precoloniales, cosificándolos en un tiempo ahistorico, degradando sus culturas a subculturas a través de la apropiación de los instrumentos teóricos y materiales de la acción”. Luego, cuando empezaban a temblar las bases del capitalismo bajo la presión del oprimido, elaboró nuevos planes para recomenzar la historia. Más aun, “estos planes no buscaban otra cosa que extender hasta donde fuera posible la vigencia de un mundo dual y racista, fundado en distintas antinomias: bárbaro-civilizado, simple-complejo, inferior-superior, bueno-malo, etc.”. Sin duda, las linduras en que se funda el pensamiento moderno de nuestra civilización.

²⁸ Díaz-Polanco, *Op. Cit.*, p. 15.

²⁹ Véase, Héctor Díaz-Polanco, “Contribuciones a la crítica del funcionalismo”, en Víctor Bravo et al., *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*, CIIIS-Juan Pablos Editor, México, 1979.

³⁰ *Op. Cit.*, pp. 64-65.

De este lado del Atlántico surgiría la tercera corriente teórica del expansionismo: el *culturalismo* norteamericano. Para los defensores de esta teoría, en pugna permanente con el evolucionismo, solo existen culturas *diferentes* pero no superiores o inferiores. Los también llamados relativistas sostenían que concebir lo diferente como inferior (como lo pensaban los evolucionistas) era caer en el más reprobable etnocentrismo, valorando como mejor lo propio. En este contexto, Herkovitz³¹ propone la expresión de ‘relativismo cultural’: mediante la cual afirma que “los juicios dependen de la experiencia concreta del que los formula, del marco referencial de una sociedad dada, y que toda sociedad es un sistema de experiencias, y por lo tanto de juicios”. Por lo que “cada cultura debe ser evaluada en su propio contexto, y no desde una óptica occidental”. Para Herkovitz, “las diferencias no pueden ser entendidas como inferioridades, sino como especificidades, como el resultado del tránsito por opciones divergentes, y no de un retraso evolutivo”. Señala asimismo la tendencia general de toda cultura, en todas las épocas, de subestimar a las otras (o bien de mirarlas con desconfianza) como una forma de autovalorarse, lo que en otros términos se denomina, etnocentrismo.

Sin embargo, esta posición relativista-cultural conduce a sus partidarios a una seria contradicción, pues la conclusión lógica que se desprende es la de que “no se debe obstaculizar el libre desenvolvimiento de cada sociedad con intervenciones de otras que se consideran superiores”.³² Pero esta conclusión se opone también lógicamente a los fines del capitalismo. Para resolver el problema proponen la noción de *aculturación*. El proceso de aculturación implica “respetar las culturas autóctonas, permitiéndoles un desarrollo propio; pero con la secreta esperanza de que tal respeto conduzca a los indígenas, en todo caso, al abandono de su sistema para incorporarse finalmente en el sistema occidental”.³³ Regresaremos más adelante sobre esta noción y su interpretación en tierras mexicanas, hecha por Gonzalo Aguirre Beltrán.

2.1. La antropología y las políticas indigenistas

³¹ Citado por COLOMBRES, *Op. Cit.*, p. 65.

³² BASTIDE, Roger, *Antropología aplicada*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1973, p. 19.

³³ *Ibidem*, p. 21.

La antropología, como todas las ciencias sociales, está condicionada por los cambios de la realidad social que estudia y así ha tenido que redefinir su campo; y, al mismo tiempo, ha tenido que sufrir una progresiva división en nuevas especialidades. Por todo esto, lo que alguna vez fue el objeto de la antropología o sus métodos más propios han podido dejar de serlo y, por el contrario, campos o métodos en otros tiempos extraños a los antropólogos se han convertido en el centro de sus preocupaciones y en el campo más fecundo de la investigación antropológica. De tal modo que más que hablar de la Antropología debemos hablar de las antropologías, todas ellas variadas.³⁴

Hay que partir de la definición inicial de antropología que incluye a todos los que han hecho estudios considerados antropológicos, aunque éstos no hayan sido antropólogos (la profesionalización de la antropología se da hasta el siglo XX), para luego intentar construir la historia de la antropología así definida.

Se llama antropología a “aquella ciencia que estudia el funcionamiento y evolución de las ‘otras’ sociedades”. Dentro de la tradición de Occidente, que es la que se impone, la antropología “nace cuando se estudia aquellas sociedades que han tenido un desarrollo diferente o desigual al del mundo occidental”. En este sentido, Malinowsky, es el prototipo del antropólogo. El estudio de la evolución y funcionamiento del hombre como ser biológico corresponde a la antropología física; el estudio de las antiguas civilizaciones a través de sus restos corresponde a la arqueología, y el estudio de la estructura de las diferentes lenguas corresponde a la lingüística, todas ellas con vinculación directa con la antropología, pero con sus divergencias.³⁵

El estudio de las sociedades diferentes ha recibido el nombre de antropología (que etimológicamente significa: “estudio o tratado del hombre”), sin duda, por el aspecto totalizador que se quería dar a ese estudio: el hombre, era estudiado en todos los aspectos de su vida para ser mejor comprendido. Pero tal estudio ha tenido enfoques diferentes, al grado de recibir, según la geografía, diferentes denominaciones: en Inglaterra se ha llamado *antropología social*, en Estados Unidos *antropología cultural*, y en Francia *etnología*,

³⁴ MARZAL, Manuel M. *La historia de la antropología indigenista: México y Perú*, Anthropos-UAM (coedición), Barcelona-México, 1993, p. 15

³⁵ *Ibid.*, p. 16-17

aunque sus marcos teóricos y metodológicos contengan tal similitud que nos permite concluir que se trata de la misma ciencia³⁶.

Como ya dijimos, la antropología como ciencia nace cuando Occidente se pone en contacto con el continente americano y los europeos comienza el proceso de conquista, colonización y cristianización sobre los habitantes del continente: los indígenas³⁷. Y aunque en ese momento no fue posible el desarrollo de una ciencia compacta (pues la ciencia de la época estaba mediatizada por la teología), se intentó una descripción y una explicación de los fenómenos sociales: un ejemplo de esto es el trabajo de Bernardino de Sahagún.

Para los anglosajones –entre ellos, Clyde Kluckhohn en su *Introducción a la antropología* (1949) –, sin embargo, “fueron los viajes y las exploraciones a partir del siglo XV los que estimularon el estudio de la variabilidad humana. Los contrastes observados con el compacto mundo medioeval hicieron necesaria la antropología...”.³⁸ Sin embargo, no fue sino a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, cuando empezó a desarrollarse esa antropología científica.

Podemos señalar, tres etapas en el desarrollo de la antropología: la primera, describe dichas culturas o reflexiona sobre la transformación de las mismas en la práctica social; en la segunda, se buscan las leyes científicas del cambio cultural; en la tercera, la búsqueda científica se convierte en actividad profesional. Así la antropología pasa de ser un objeto de estudio a ser una práctica científica y una actividad profesional. La primera etapa corresponde al mundo colonial, en particular a la primera mitad del siglo XVI. Al encontrarse los europeos con las culturas americanas y al tratar de transformarlas en el campo político y religioso, se vieron en la necesidad de hacer una serie de investigaciones; se hicieron muchos estudios descriptivos e históricos sobre las culturas americanas y se acumuló mucha reflexión teórica, aunque no de manera sistemática. La segunda etapa – el estudio de otras culturas como tarea científica – se desarrolla a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando diferentes ramas profesionales hacen las primeras formulaciones de

³⁶ *Ibíd.*, p. 17.

³⁷ Véase: WARMAN, A.; Nolasco A., M.; Bonfil, G., Oliverla de Vázquez, M. y Valencia, E., *De eso que llaman antropología mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970, (especialmente el primer ensayo: “Todos santos y todo difuntos”, escrito por Arturo Warman), pp. 9-37.

³⁸ KLOCKHOHN, Clyde. *Antropología*, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, p. 13.

la evolución de la sociedad y de sus principios institucionales (la familia, el Estado, la propiedad o la religión); esas formulaciones evolutivas señalan una ley de evolución unilineal en el desarrollo de las instituciones de la sociedad humana – salvajismo, barbarie y civilización –, que se presenta como ley científica de la sociedad. La tercera etapa – la comprensión de otras culturas – se desarrolla a partir del primer tercio del siglo XX, se institucionaliza la carrera de antropología en las universidades. Surgen las escuelas nacionales que estudian, la cultura o modo de ser y actuar propio del grupo; la estructura social de los pueblos primitivos, como una rama de la sociología; y la organización social.

Es en esta época que, en México, se da el redescubrimiento de la población indígena tras la crisis de la política indigenista liberal del siglo XVII y surge la preocupación por estudiar lo indígena y, con los marcos teóricos de la antropología cultural norteamericana, se elaboran los programas de cambio dirigidos a los grupos indígenas, lo que se traduce en actividad académica y profesional para los antropólogos.

2.2. De indigenismo, política y acción indigenista. La antropología aplicada en la historia de México.

La expansión de Occidente en América plantea la cuestión de la incorporación de las sociedades prehispánicas. Las políticas implementadas por los Estados para lograr esta incorporación o asimilación de las sociedades no occidentales variarán con el transcurrir de las diversas etapas históricas, y estas políticas habrían de llamarse en México, indigenismo o antropología aplicada.

Para Margarita Nolasco, la antropología aplicada se puede definir como “la utilización de los conocimientos aportados por la ciencia antropológica para la solución de problemas prácticos”³⁹. En otro texto⁴⁰, la misma Nolasco afirma: “en América latina y en México en especial, tradicionalmente la antropología social y la etnología se habían concentrado en el

³⁹ Véase, Margarita Nolasco Armas, “La antropología aplicada en México y su destino final: el indigenismo”, en Arturo Warman et al., *De eso que llaman antropología mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970, pp. 66-93.

⁴⁰ Margarita Nolasco, “La antropología y sus sujetos de estudio; encuentro sobre la práctica profesional de la antropología”, en Guerrero, Patricio (Comp.), *Antropología aplicada*, Ediciones UPS – Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1997, pp. 303-309

análisis de los indios nuestros ‘otros’”, y la responsabilidad del antropólogo giraba alrededor de dos extremos: por un lado, “entregar, listos para su publicación, análisis descriptivos (monografías) o interpretativos del grupo estudiado” y, por otra lado, “diseñar las bases de políticas de acción destinadas a la solución de ciertos problemas prácticos”, como la educación indígena, la introducción de nuevos cultivos, la expansión entre los indios de la salubridad y la sanidad públicas, etc., o también “la búsqueda del cambio y la integración (cualquier cosa que signifique esto) de los indígenas al total nacional”... también señala, “en este aspecto, la filosofía de la praxis científica de la antropología no se diferenciaba gran cosa de las ciencias naturales: los sujetos de estudio (las comunidades indígenas) eran considerados como objetos vivos, sobre los que se disertaba científicamente en libros y artículos”, o para los que se diseñaban “alteraciones en su medio ambiente o en su conducta, con el fin de adecuarlos a lo que el técnico o el científico social suponían apropiado para ellos” o conveniente para la nación. Y continúa: “la filosofía de la antropología como ciencia, en los años cincuenta, por ejemplo, no se diferenciaba gran cosa de la biología cuando analizaba los problemas del mejoramiento y el desarrollo de la cría de cerdos”. Así pues, para Nolasco, el indigenismo “no solamente era el análisis de los ‘otros’, sino de unos ‘otros’ a los que se les negaba total capacidad para hacer ciencia o para hacer ellos mismos el análisis de sus propios problemas”. Y concluye, “la antropología (base del indigenismo) y los antropólogos (sus ideólogos) en su soberbia imperialista, acaban por convertir en cosas a las comunidades y a sus sujetos de estudio. El indigenismo acaba siendo, en esta época, una herramienta más para la dominación”.⁴¹

Entre los conocimientos aportados por la antropología, y de aplicación práctica, siempre han tenido especial importancia los relativos al cambio cultural y social, especialmente en las situaciones de contacto intercultural y de sus efectos. Para Nolasco “México es un excelente campo para el estudio de estos procesos, ya que en él se encuentran dos culturas en plena interacción”: por un lado la cultura nacional, de tipo occidental, y por el otro la cultura indígena, “involucradas ambas en una misma red de relaciones sociales asimétricas, derivadas de una situación colonial”, de la invasión.⁴² Para esta autora, el hecho de poseer

⁴¹ Margarita Nolasco, “La antropología y sus...”, *Op. Cit.*, pp. 304-305.

⁴² NOLASCO, “La antropología aplicada en...” *Op. Cit.*, p. 66.

dos culturas visiblemente distintas en interacción, en una misma nación, es la causa principal de que el problema indígena haya pasado a ser uno de los temas importantes para la antropología en México, y su destino haya sido el estudio del indio, el indigenismo.

De acuerdo al comentario de Benjamín Elson, se dice que el indio “no participa en la vida económica del país con el ritmo de aceleración requerido, no entra en contacto con el resto de la población; no participa culturalmente ni entiende las instituciones políticas bajo las que se desenvuelve...”⁴³ Desde la época de la independencia nacional siempre ha estado en el ambiente político una idea: para que México, como país, constituya una nación, se requiere que todos sus ciudadanos sean iguales, que sean homogéneos (para lo cual se necesita que exista homogeneidad territorial, étnica, lingüística, cultural y económica). “Se llegó al absurdo de negar al indígena su derecho a la existencia misma como indígena”. Por lo que, “tenía obligatoriamente que ser igual al resto de los mexicanos”, cualquier cosa que eso sea. La aculturación y la integración de los grupos indígenas pasaron a ser la principal preocupación y ocupación de los antropólogos y de la antropología.⁴⁴

El indigenismo es “mexicano”, en conclusión, para Margarita Nolasco. Es hecho en México y para México, si acaso para ser adaptado a la realidad de Mesoamérica.

Aunque para muchos autores el indigenismo tiene presencia en estas tierras desde la época de la conquista, podríamos decir que los trabajos realmente significativos en este campo surgen como un efecto de revolución de 1910, primero esporádicos y en pequeña escala como los trabajos de Gamio, Sáenz o la escuela rural, después en forma organizada, en mayor escala y con el respaldo oficial a través del Instituto Nacional Indigenista.

3. Una definición necesaria.

El indigenismo es pues, en una concepción personal y en un intento de acercarnos una **definición**, una política de Estado, es decir, la relación que ha mantenido este aparato de

⁴³ Citado por Margarita Nolasco, *Ibid.*, p. 67.

⁴⁴ Nolasco, *Ibidem*.

poder con los pueblos indígenas, en diversas épocas y bajo diferentes argumentos científicos o intelectuales, a los cuales considera como subordinados.

Ahora bien, Luis Villoro, en su obra *Los grandes momentos del indigenismo en México* (1950), ante el cuestionamiento sobre el indigenismo afirma:

Para responder necesitamos dirigirnos a un hecho cultural e histórico dado: el conjunto de concepciones acerca de lo indígena que se han expresado a lo largo de nuestra historia. Sobre la cultura del indio, sobre su vida, su mentalidad, su comportamiento, en una palabrea, sobre su mundo histórico, levántase un constante proceso de conceptualización, en el doble sentido que tiene este concepto en castellano: como elevación del mundo indígena a conceptos y como valoración del mismo. A lo largo de la historia, español, criollo y mestizo han expresado en concepciones unitarias este proceso de conceptualización de lo indígena... Esta doble faceta: concepción y conciencia indigenitas, constituye lo que llamamos 'indigenismo'. Podríamos definir a éste como aquel conjunto de concepciones teóricas y de procesos conciencales que, a lo largo de las épocas, han manifestado lo indígena".⁴⁵

Por otro lado, para Manuel M. Marzán,⁴⁶ el indigenismo representa “el proyecto de los ‘vencedores’ para integrar a los ‘vencidos’ dentro de la sociedad que nace después de la conquista”. Para Colombres existe una definición más radical, “viene a ser la aplicación práctica en las comunidades indígenas de la ideología antropológica, una ideología de blancos o mestizos occidentalizados para indios que, aunque no declara sin más su voluntad de acabar con las identidades étnicas (pues su estrategia es hacer creer que las defiende), se traduce en la práctica en supresión, es decir en el etnocidio o genocidio cultural”.⁴⁷ Por su parte Warman afirma: “el indigenismo fue la tercera corriente del pensamiento antropológico que progresó en el profiriato”. Dicha corriente no reconocía al indio por sus elementos pintorescos “sino por su pobreza, su marginalismo económico, su conservadurismo y su incultura”. Se llegó a pensar que el progreso nacional no era factible

⁴⁵ Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, SEP-CIESAS (Lecturas Mexicanas), México, 1987, p. 15.

⁴⁶ *Historia de la antropología (Volumen I: antropología indigenista)*, Ediciones Abya-Yala – Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Quito, Ecuador, 1998, p. 14.

⁴⁷ *Op. Cit.*, p. 68.

mientras el indio siguiera, por pobre e inculto, actuando como un lastre. El indigenismo fue “la respuesta del sector liberal y capitalista contra un grupo que, según ellos, frenaba su progreso y expansión constante. El problema del indio solo admitía una respuesta: que el indio dejara de serlo. El indigenismo era la solución”.⁴⁸

Por otro lado, para Jan de Vos el indigenismo

*es al mismo tiempo una ideología y una acción de gobierno. Teóricamente fue una construcción de los intelectuales burgueses, que planteaban la necesidad de analizar las comunidades indígenas y su inserción en la vida nacional. El término indigenismo se ha identificado usualmente como la política seguida por las instituciones estatales frente a las poblaciones indias, lo cual es una parte del indigenismo. En su faceta como política de gobierno es una acción diseñada e instrumentada por los no indígenas que tiene como eje central de su acción el assimilarlos a la sociedad mexicana. Igualmente las acciones llevadas a cabo por el gobierno, en cumplimiento de esta política, serán reconocidas como la praxis indigenista.*⁴⁹

Para Verónica Núñez, El indigenismo es un concepto que puede entenderse en sentido amplio o estricto. En sentido estricto, hace referencia al conjunto de políticas que buscan la integración del indígena en la sociedad nacional, implementadas por los gobiernos desde la década de 1940 hasta la crisis de este movimiento, que se desarrolla entre la década de 1960 y la de 1990; mientras que, en sentido amplio, indigenismo significa cualquier acción política por parte del gobierno hacia las poblaciones indias que entrañe preocupación por las mismas e intención de mejorar su situación, sea cual sea el momento histórico en que se produzca. Por ejemplo, Verónica Núñez habla, en sentido amplio, de tres momentos indigenistas en la historia de México. El primero de ellos sería el que se desarrolla durante la Colonia, el segundo durante el siglo XIX y el tercero el indigenismo propiamente dicho, en sentido estricto.⁵⁰

⁴⁸ Arturo Warman, “Todos santos...”, *Op. Cit.*, p. 24

⁴⁹ Introducción en Vos, Jan de. *Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas*. México: CIESAS, 1994. (Historia de los pueblos indígenas de México)

⁵⁰ Verónica Núñez Loyo, *Crisis y redefinición del indigenismo en México*, Instituto Mora, México, 2000, p. 34.

Finalmente, y de acuerdo a lo anterior, podríamos decir que el “indigenismo” es el conjunto de ideas y conceptos antropológicos que intentan explicar, a nivel intelectual, el problema indígena; la acción, es decir, las políticas que los diferentes estados emprenden (sus actitudes), basados en esos conceptos, hacia la solución del problema será lo que denominamos “política indigenista”; y la aplicación, en el seno de las comunidades indígenas, de las soluciones propuestas componen lo que llamaremos la “acción indigenista”.

De acuerdo con varios autores, entre ellos Gonzalo Aguirre Beltrán (considerado como el más ilustre de los indigenistas), tres políticas indigenistas, correspondientes a tres momentos históricos, pueden ser consideradas para el caso del indigenismo mexicano: la de la *segregación*, la *incorporativa* y la de *integración*,⁵¹ aunque es importante señalar que otros autores les otorgan distintas denominaciones, en esencia la clasificación es hecha bajo los mismos parámetros⁵². Trataremos de explicarlas.

3.1. La política indigenista de *segregación*.

Tanto los fines que procuran, como los medios que se usan, determinan la segregación de los indígenas en la medida en que se ponen en funcionamiento “mecanismo de dominación”, tales como “la discriminación racial, la dependencia económica, el control político, la distancia social y otros más que constituyen una barrera étnica que estructura a la sociedad colonial como una sociedad dividida en castas”.⁵³

⁵¹ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Un postulado de la política indigenista”, en *Obra polémica*, SEP-INAH, México, 1975.

⁵² Por ejemplo, para Manuel M. Marzán, los tres momentos son: el indigenismo colonial, el indigenismo republicano y el indigenismo moderno; por su parte, Arturo Warman hace su clasificación de corrientes tomando en cuenta la consideración que del indio se tenía: “el pasado prehispánico que genera la corriente preterista, el indio contemporáneo como curiosidad que sustenta el exotismo y el indio vivo como problema que congrega al indigenismo”. De igual modo, para Luis Villoro, son tres momentos: lo indígena manifestado por la providencia, lo indígena manifestado por la razón universal y lo indígena manifestado por la acción y el amor; y aunque en su caso la periodización temporal histórica no se corresponde o ajusta a la de los anteriores, la motivación es la misma, el trato que se da a los indios en cada período. Cfr. Manuel M. Marzán, *Op. Cit.* p. 41 y subs; Arturo Warman, “Todos santos...”, *Op. Cit.*, p. 20; y Luis Villoro, *Op. Cit.* (Introducción).

⁵³ Aguirre Beltrán, *Op. Cit.*, p. 25.

Como dijimos antes, la Conquista significó un gran colapso para las sociedades indígenas. Gran parte de su población desapareció a causa de la guerra, la peste, el mestizaje o la integración a la sociedad capitalista colonial. Sin embargo, los españoles pronto descubren la necesidad de mantener con vida a la población indígena, pues el trabajo gratuito de los indios –tanto en las minas como en las haciendas– era la base de la economía colonial. Paralelamente, en la política colonial, al lado de esta motivación un tanto interesada para conservar al indio, existió también una visión más altruista para defenderlo de la explotación de los encomenderos y corregidores, aquella encabezada por los religiosos humanistas utópicos.

El proyecto político indigenista de Occidente tiene su expresión práctica concreta en la creación de “reducciones” o “república de indios”, cuya implementación configura la organización de la población en el futuro colonia y republicano, y cuyas consecuencias alcanzan la época actual. Para la corona española los indios eran libres, pero tenían un estatuto legal particular, por el cual debían habitar en reducciones para asegurar su catequización⁵⁴, el cobro del tributo y el servicio personal (la mita) que tenían que prestar rotativamente (uno de cada siete) a la actividad minera, que era la columna vertebral de la economía colonial. El sistema de reducciones o pueblos de indios, aunque facilitó la explotación colonial por parte de los encomenderos o los religiosos y significara, en la práctica, una “des-estructuración” de la organización social de las diferentes culturas o etnias, fue la base de una nueva conciencia de organización étnica: basada en la reciprocidad, en las relaciones de parentesco y compadrazgo y en las relaciones del grupo (sistema de cargos fuertemente relacionados a la religiosidad). Los españoles, sin quererlo, contribuyeron a la cohesión de los grupos indígenas.

En México, el impacto aculturador y político español fue muy fuerte. Eric Wolf, en *Pueblos y culturas de Mesoamérica* (1959), habla de que la conquista “engendró una catástrofe biológica. Entre 1519 y 1950, las seis séptimas partes de la población de Mesoamérica

⁵⁴ “La bula *Inter caetera* de 1493, por la cual el papa Alejandro VI otorgó a los reyes católicos la posesión de América a condición de evangelizar a su población, supone que el indio no tiene alma”. Por lo tanto es una obligación y un mandato real conservar a los indígenas, situación que los coloca en un estatus especial. Cfr. Henry Favre, *Indigenismo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998, p. 13

fueron diezmadas”,⁵⁵ a consecuencia de las nuevas enfermedades introducidas por los españoles (viruela, sarampión, fiebre tifoidea, etc.) y por los esclavos negros (malaria, fiebre amarilla, etc.), periódicamente, y contra las que los indios no estaban inmunizados. Otras causas fueron las guerras y el maltrato infligido a los indios, sobre todo en el trabajo de las minas. Sobre la *hacienda* y la *república de indios*, Wolf afirma que “imprimieron con tal fuerza su marca sobre quienes les pertenecían, que los delineamientos de los modelos pueden verse aun en la actual estructura de Mesoamérica. Los fines que animaban a estas dos instituciones eran muy distintos: una era el instrumentos de los vencedores, otra el de los vencidos”.⁵⁶ La hacienda va a ser una institución mitad feudal y mitad capitalista, que se organiza para satisfacer el mercado interno de las ciudades y de las zonas mineras y que se forma pagando por el uso de la tierra a un tesoro real cada día más pobre y pidiendo a los indios que se establezcan en su territorio, a cambio del pago del tributo personal y de un salario frecuentemente en especie.

A pesar de los diferentes tropiezos de la aplicación de esta política, que desató incontables rebeliones por parte de ciertos sectores de indios, al terminar el periodo colonial una gran parte de la población indígena vive en “repúblicas de indios”, bajo un régimen proteccionista y, en cierto modo, segregacionista. Pero muchos indios se verán forzados, por causas diversas, a cruzar la frontera cultural de su comunidad para incorporarse al sistema laboral de la gran hacienda, sistema que siguió desarrollándose como apoyo a la minería o a la vida de las grandes metrópolis.

Pero la corona española, como todo en esa época, estaba sometida también a un proyecto religioso, y quería no sólo someter a los indios a la autoridad y al modo de vida de Europa sino también hacerlos cristianos. Por su parte la iglesia siente la necesidad de cumplir su misión religiosa de anunciar en este nuevo mundo la fe cristiana. El cumplimiento de este objetivo, común a la iglesia y al Estado colonial, va a plantear una serie de problemas dentro del pensamiento antropológico de este periodo.

⁵⁵ WOLF, Eric. *Pueblos y culturas de Mesoamérica*, Era, México, D.F., 1967, p. 174.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 181.

Algo positivo podemos decir, en acuerdo a Colombres: “el indigenismo cumplió en este primer momento cierta *función histórica*: la de defender a los grupos considerados bárbaros de una *aculturación forzada* de tipo militar y del genocidio” que se venían aplicando en muchos países de América, “al proponer métodos integracionistas inducidos (aunque con frecuencia se recurrió también a los forzados), solución hasta cierto punto menos drástica”... sin embargo, “la *destribalización* a punta de fusiles era sustituida así por una larga y penosa muerte, que daba tiempo para documentar la cultura antes de la desaparición de la sociedad que la sustentaba”. Tal desaparición sería después atribuida a una “fatalidad histórica”, de la que nadie se hizo responsable.⁵⁷

3.2. La política indigenista *incorporativa*.

Los Estados nacionales independientes “se vieron en la necesidad de procurar la incorporación de los grupos étnicos, que no participaban en la vida nacional, porque no tenían noción ni sentido de nacionalidad”. Tal política se desarrollará bajo el signo de las ideas liberales, y pondrá en práctica un programa de incorporación sobre la base de la libre competencia, la ganancia y propiedad privada. Las corporaciones heredadas del colonialismo (la eclesiástica y las comunidades indígenas) serán cuestionadas y puestas en jaque, a fin de que se adapten a estas nuevas ideas. Se impone a las comunidades indígenas la parcelación, obligándolas a titular las parcelas como propiedad privada. Es la época de la Reforma, implementada por Juárez en México; procedimiento similar de incorporación que proseguirá durante el régimen de Porfirio Díaz. El resultado: el despojo de las tierras de las comunidades indígenas, lo que contribuye a la concentración en manos de los hacendados. Las ideas que comienzan a normar las políticas siguen “el modelo de progreso de los Estados europeos”; ese modelo hacia el cual deben avanzar los grupos indígenas es el de la sociedad nacional occidental, civilizada, capitalista. Se trata de “convertir al indio en ciudadano de la nación emergente, concebida ésta como una nación occidental”, y, en esta situación, se rechazaban los valores de la cultura indígena: la integración de los indios a la

⁵⁷ Adolfo Colombres, “La hora del...”, en *Op. Cit.*, p. 70. *Cursivas mías.*

sociedad moderna occidental no debía realizarse mientras conservaran sus rasgos autóctonos.⁵⁸

El proyecto político de las naciones recién independizadas para con sus poblaciones indígenas tiene metas menos explícitas que el de la Colonia. Se debe, sobre todo, a que, desde la perspectiva liberal de igualdad de todos ante la ley, no hay (no existen) indios sino ciudadanos –en el caso nuestro: mexicanos–, y, naturalmente, sin indios no puede haber proyectos indigenistas. Además, los hombres que lograron la independencia estaban demasiado ocupados por la consolidación del nuevo estado y el reconocimiento internacional de la nueva nación, con el optimismo propio del liberalismo político y económico, que confiaban en que las diferencias – entre ellas, el ser indio – iban a desaparecer mediante el desarrollo de la nación y acabaría formándose una sola nación bajo un solo Estado. Por esto, terminado el proceso de independencia, los hombres del nuevo gobierno se limitaron a tratar de desmontar cada una de las piezas del sistema indigenista colonial (la denominación de indio, el sistema de castas, el tributo, el servicio personal, el trabajo forzado, la propiedad comunal y los cacicazgos) para que la libertad y la igualdad de los indios ante la ley fuera una realidad.

De la lucha de independencia surgió un programa donde las reivindicaciones indígenas tenían un lugar importante. En la proclama de los “Sentimientos de la Nación” de Morelos, noviembre de 1810, se señala el fin del sistema de castas, de la esclavitud y del tributo indígena; se remarca que la tierra tomada de las comunidades indígenas debe ser devuelta y que la propiedad de los españoles americanos y de los peninsulares debe ser expropiada. La independencia consumada llegará a significar la cristalización de la igualdad para todos los mexicanos ante la ley –en el papel– y el fin de la explotación colonial. Sin embargo, las comunidades indígenas recibirían un gran impacto con el triunfo del liberalismo político de Juárez como presidente y con el liberalismo económico de Díaz, lo que traerá como consecuencia la aceleración del “proceso de mexicanización” del indio con el crecimiento de los latifundios y la haciendas.

⁵⁸ Aguirre Beltrán, “Un postulado...”, *Op. Cit.*, p. 26.

En general, puede decirse que en la naciente república los indios no cuentan, a no ser con su pasado mitificado para nutrir el nacionalismo de un país que, para afirmar su propia identidad, necesita ser diferente de la España que lo había sometido y con quien acaba de romper. En consecuencia, frente al proyecto político indigenista de la colonia, que quería conservar la nación india dentro del virreinato de la Nueva España, en un régimen de libertad protegida y de control económico y político, el proyecto indigenista republicano pretendía “asimilar” al indio, convirtiéndolo en un ciudadano más de una república homogénea.

Hay datos suficientes para afirmar que el resultado final fue que muchos indios se vieron privados de sus tierras y de su identidad, ante el avance del latifundio que ahora no tenía ni siquiera la débil barrera de la ley, y tuvieron que incorporarse al mundo mestizo de las ciudades, plantaciones o fabricas del naciente capitalismo industrial. Así el país se hizo en realidad más mestizo culturalmente. Los grupos indígenas que quisieron defender su identidad y su cultura se vieron obligados a abandonar sus propiedades y se quedaron con las peores tierras, en aquellos territorios de difícil acceso que Julio de la Fuente llegó a denominar “regiones de refugio”.

Este proceso se consumó cuando Porfirio Díaz, para fomentar la migración interna y extranjera a las tierras deshabitadas, promulgó la Ley de Colonización en 1875, que sometía a subasta pública todas las tierras poseídas ilegalmente, entre ellas las de los indios. Debajo de esta nueva ley latía la idea de Sarmiento de que “civilizar es poblar” y se quería repetir, al sur del río Bravo, la conquista del oeste realizada por los ingleses en Estados Unidos. El resultado fue que tampoco ahora los indios sin tierra pudieron comprar una parcela propia, por falta de posibilidades económicas y técnicas y por apego a su propio hábitat y a su mundo cultural, y al contrario muchos indios fueron despojados de sus tierras propias por no poder presentar su título de propiedad legal. El resultado final: el latifundio creció desmesuradamente y la mayoría de los indios se quedaron sin tierra. Una fuente afirma que en 1910, al caer el porfiriato bajo la revolución, el 1 % de la población poseía el 97 % de las tierras de cultivo.⁵⁹

⁵⁹ ECKSTEINS, Salomón. *El ejido colectivo en México*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996, pp. 18-25.

3.3. La política de integración o el indigenismo moderno.

Se conformará después de la revolución, y, de acuerdo a Aguirre Beltrán, vendrá a “corregir” las ideas etnocidas de las corrientes anteriores y a “introducir un elemento de justicia social en la política indigenista”. Los elementos de la cultura indígena (lengua, creencias y costumbres, formas de vida, etc.) son aceptados como válidos, postulándose en adelante una “integración de los indios a la sociedad nacional, realizada respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres”. El acontecimiento que corona esta tendencia es el Congreso Interamericano Indigenista, celebrado en Pátzcuaro en 1940. Allí se diseña una política indigenista que plantea “la integración del indio a la sociedad nacional, con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna”. El proceso de asimilación propuesto, ya no habla de compulsión ni de hacer tabla rasa de cultura autóctona; ahora el procedimiento implica mayor cautela: se muestra respeto a las culturas indígenas y, al mismo tiempo, “las comunidades son incitadas a invertir sus propios esfuerzos para lograr su propio mejoramiento y su integración a la nación, para que efectivamente se conviertan en partes integrantes de la misma”.⁶⁰

En nuestro país, principalmente, a partir de la transformación profunda que llegó a significar la Revolución, misma que gestó un movimiento indigenista con un impacto tal que, a partir de la década de los años cuarenta se va a convertir en un movimiento continental, con la aplicación de las políticas indigenistas surgidas de las experiencias nacionales. El nuevo indigenismo no trataba tanto de la igualdad legal de los indios con los demás ciudadanos –como en el indigenismo republicano–, sino de superar la desigualdad real que los gobiernos liberales y sus políticas han acentuado dramáticamente. Además, no pretende “asimilar” a la población indígena al conjunto de la población nacional; su principio fundamental es el de lograr su “integración” dentro de la sociedad nacional, pero respetando sus valores y peculiaridades culturales.

Es la etapa del indigenismo moderno en México, y se caracteriza por la radicalidad política y la profundidad teórica con que se enfrenta el tema indígena. La radicalidad política se

⁶⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Un postulado...”, *Op. Cit.*, pp. 27-28.

deberá, sin duda, a la revolución que inicia en 1910, que significó, como es sabido, una serie de cambios profundos; de ella, debemos distinguir tres etapas: la primera caracterizada por la guerra civil, dominada por la presencia de caudillos y que termina con la institucionalización del movimiento revolucionario mediante la creación del Partido Nacional Revolucionario (hoy PRI). Una segunda etapa de reformas profundas, con la aparición de Cárdenas en escena y caracterizada por una cierta orientación socialista de izquierda marxista. Y una tercera etapa, a partir del gobierno de Ávila Camacho en 1940, desde la cual la revolución mexicana toma una orientación claramente populista.

Aunque la población indígena no fue la principal protagonista ni la impulsora del movimiento revolucionario, sí tomó parte en ella, sobre todo en los ejércitos de campesinos del sur, organizados por Zapata; se benefició de sus medidas y políticas, sobre todo de la redistribución, reparto y restitución de tierras, consecuencia de la Reforma Agraria. Además, por ser lo indígena una de las profundas raíces de la identidad nacional –de lo mexicano–, del nacionalismo, que va acabar siendo el ingrediente más importante de la revolución, debía auto-justificarse y priorizar el trabajo con la población autóctona, de ahí que los diferentes gobiernos inicien una serie de proyectos indigenistas que van a culminar con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1941. Dicho instituto va a organizar, mediante es establecimiento de “estaciones de estudio e investigación de los pueblos”, diversos programas regionales de desarrollo de las regiones indígenas y de integración de su población (la primera estación se funda en 1951 en San Cristóbal de las Casas, en Chiapas; veinte años después ya eran 14, y durante el gobierno de Luis Echeverría, se crearía un centro en la mayoría de las 54 regiones indígenas del país). A partir de su trabajo en el INI, varios científicos sociales mexicanos, pero fundamentalmente los antropólogos, van a elabora una teoría indigenista que se exportará al resto del continente.

Analizaremos con mayor detalle esta nueva antropología y sus efectos sobre los pueblos indios en la primera mitad del siglo XX.

CAPÍTULO II

EL INDIGENISMO MODERNO EN MÉXICO Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

CAPÍTULO II

EL INDIGENISMO MODERNO EN MÉXICO Y LA EDUCACIÓN INDÍGENA

1. Indigenismo Post-revolucionario

Llamamos indigenismo moderno⁶¹ a la reflexión antropológica que se realiza en México entre los años 1920-1970, sobre las sociedades y culturas indias redescubiertas luego del liberalismo político, y a la consecuente aplicación de las políticas, por parte del Estado, surgidas de esta reflexión.

La política porfiriana no pudo erradicar a los indios del país. Contrariamente, como señala Warman, “los indio son tercos e inconscientes. Siguen siendo indio y estando allí”.⁶² Ante esta situación, la Revolución tuvo que replantear el asunto, ya que “no es posible negar la existencia de los indios y que se encuentran ubicados de tal forma en la sociedad, que no es posible subsumirlos en prácticas políticas, económicas o jurídicas que no planteen diferenciaciones respecto a la población a que se aplican”. El Estado mexicano, descubre que al tratar de elaborar y llevar a la práctica una política, ésta “tiene que adaptarse, en cierta medida, sin perder su contenido, a las peculiaridades específicas de la población indígena”, la cual, “no puede ser tratada como los otros sectores de la población”.⁶³

Por tanto, el Estado enfrenta la existencia de los pueblos indios como un *problema*. Para resolverlo, había que estructurar una nueva política. De este modo surge la política indigenista moderna, que intentará capacitar a los indígenas para que puedan resolver los problemas que les presenta su integración a una sociedad compleja y pluricultural; por tanto, el indigenismo impulsó el estudio del contacto cultural y de aculturación, es decir, los problemas que surgen de la conexión entre dos o más culturas, entre dos o más sociedades diferentes.

⁶¹ En este caso se utiliza la conceptualización propia de la disciplina, en la que el término “Moderno” se corresponde con el concepto histórico de “Contemporáneo”, y en esa correspondencia es que se entiende en la presente investigación.

⁶² Arturo Warman, “Todos santo...”, *Op. Cit.*, p. 34.

⁶³ Francisco Javier Guerrero, “La cuestión indígena y el indigenismo”, en Héctor Díaz-Polanco et al., *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, Juan Pablos Editor-Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), México, 1979, p. 53.

Los gobiernos revolucionarios se esforzaron en la contención y asimilación de las masas. La fuerza del Estado estaba garantizada por el apoyo de las masas, del campo principalmente, por ellas se mantenían en el poder.⁶⁴ El Estado inauguró una nueva forma de hacer política: la inclusión de las clases populares, contingentes que debían ser encauzados dentro del nuevo régimen revolucionario. En este contexto, el problema del indio seguía siendo un problema no resuelto y representaba al mismo tiempo una “deuda moral”: esta población permanecía al margen del desarrollo del Estado y debía ser incorporada.

El Estado adoptó el *nacionalismo* como su ideario político, y los sucesivos gobiernos desplegaron una retórica que recuperó para sí el pasado épico de México, exaltando lo indígena, mientras paradójicamente buscaba incorporar o desaparecer al indio vivo. Así, la ideología nacionalista, entendida como una visión del mundo que articula discursos, creencias y prácticas políticas, tendría su complemento en el indigenismo.⁶⁵ Según esta ideología, el proceso de mestizaje (la fusión de la raza blanca y la indígena), era esencial para la consolidación de la nación mexicana. En esa época, los postulados de Occidente dictaban que las naciones debían ser racialmente homogéneas para poder llegar a la anhelada modernidad. Lograr la unificación, sobre todo racial de la nación se convirtió en una prioridad del Estado: los indios podían ser parte de la nación, y tener acceso a la ciudadanía, siempre y cuando aceptaran el dominio del gobierno y la definición de la ciudadanía étnica, es decir, siempre y cuando estuvieran dispuestos a dejar de ser indios.⁶⁶ La idea que mejor se adaptó a los intereses de la naciente burguesía para lograr la incorporación del indio, así como para la elaboración de políticas destinadas a este fin, fue la “ideología del mestizaje”,⁶⁷ una doctrina racial y nacionalista elaborada a finales del siglo XIX, que se convirtió ideología oficial del estado mexicano posrevolucionario.⁶⁸

⁶⁴ Arnaldo Córdova, *La política de masas del cardenismo*, Editorial Era, México, 1974, p. 12.

⁶⁵ María Cristina Oehmichen Bazán. *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México (1988-1994)*, (Tesis de maestría en antropología social), ENAH, México, 1997, p. 11.

⁶⁶ Federico Navarrete Linares, *Las relaciones interétnicas en México*, UNAM-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, México, 2004, p. 97.

⁶⁷ Ver *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 79.

Por otro lado, la ideología internacional marcaba el camino hacia los Estados-Nacionales, considerando teorías racistas, que anteponían la homogeneidad étnica como el ideal. Lo que condujo a la aplicación de políticas dirigidas a la integración de la población en una sola nación. En este contexto, surge la eugenesia⁶⁹ con su planteamiento de mejoramiento racial y con nuevas herramientas para la discriminación de sectores de la población. El “progreso” alcanzado por naciones como Estados Unidos era atribuido a la homogeneidad, y a la unificación cultural y lingüística de la población. Frente a este panorama, se podía caracterizar fácilmente el fracaso de los países de América Latina en la construcción de la nacionalidad debido a la heterogeneidad étnica, que distanciaba a la Nación de las diferentes etnias que los componían.⁷⁰

Dentro del nacionalismo, el Estado mexicano adoptó al indigenismo como parte de su ideología política, con el objetivo de la unificación racial y cultural de México, y la conversión de los indios en mexicanos. En este sentido, se pretendió dar dirección al mestizaje, rescatando en el mestizo las mejores cualidades de los distintos sectores de la población; de la misma forma, se pensaba, que el proceso de aculturación podía ser dirigido y encaminado, según los intereses de quienes lo llevaran a cabo. Se buscó integrar al indio al desarrollo nacional, socializarlo para incorporarlo al proyecto nacional de desarrollo, ya sea como productor agrícola, como fuerza de trabajo o como consumidor de bienes y servicios.⁷¹

⁶⁹ Eugenesia es una palabra inventada en 1883 (del griego *eugenes*, que significa bien nacido), por el Francis Galton, engloba los usos sociales del conocimiento de la herencia, con el objetivo de “mejor reproducción”. Otros definen eugenesia como un movimiento para “mejorar” la raza humana o, aún más, para preservar la “pureza” de grupos en particular. Como ciencia, la eugenesia fue basada en un supuesto entendimiento de las leyes de la herencia. Como movimiento social, involucró propuestas para que la sociedad asegurara el constante mejoramiento de su formación hereditaria por una alentadora “capacidad” de los individuos y grupos para reproducirla, y para prevenir la transmisión de la “incapacidad” a las futuras generaciones. Aunque la eugenesia comenzó como un movimiento dedicado al progresismo social, sus objetivos no tardaron en pervertirse; la exterminación sistemática de judíos, gitanos, homosexuales y otros grupos considerados inferiores por los nazis, entre las décadas de 1930-1940, tuvo su justificación científica en ella. Cfr. Nancy Leys Stepan, *The hour of eugenics. Race, gender, and nation in Latin America*. Cornell University, E.U.A., 1991. p. 210.

⁷⁰ Beatriz Urías Horcasitas. *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. México: Tusquets Editores, 2007. 264 p., p. 95

⁷¹ María Cristina Oemichen Bazán. *Op. Cit.*, pp. 12, 13.

Serían los antropólogos de estos años los que marcarían tendencia en el pensamiento y práctica indigenista, por lo que se puede afirmar que la antropología oficial en México nace de la necesidad estatal de articular la totalidad social, a partir de un marco en el cual lo destacable era la diversidad. El antropólogo, como científico social, sería considerado un integrante básico del gobierno, inserto en las instituciones estatales.

1.1 Influencias del indigenismo moderno

La escuela antropológica estadounidense fue la primera que influyó en el indigenismo; la mayoría de los antropólogos mexicanos fueron influenciados, si no formados, por ésta corriente. Uno de los autores que más influyó, fue Franz Boas.⁷² Él estableció el concepto de cultura y el método de trabajo de campo⁷³. El *culturalismo* de Boas, retomó elementos de la sociología para lograr un estudio más fiel de las sociedades no occidentales, y asumió su defensa; pugó por un respeto total hacia ellas y planteó la asimilación de los elementos culturales occidentales sin quebrantar violentamente sus estructuras.⁷⁴ Franz Boas definió tres grandes áreas de estudio para la disciplina antropológica: la raza, el lenguaje y la cultura.⁷⁵ En cuanto a las razas, Boas, estableció la idea de relativismo cultural.⁷⁶ En ella, las características de un grupo social están determinadas por las características geográficas, históricas, biológicas del contexto.⁷⁷ Para Boas la cultura se compone de “las manifestaciones materiales e intelectuales de la vida, la adaptación, en una palabra, que tiene ante el medio ambiente cada grupo humano”.⁷⁸ Este postulado resulta revelador para

⁷² Boas estableció en México la Escuela de Arqueología y Etnología en 1911, en la cual tuvo contacto con varios de los principales indigenistas mexicanos, además dio a conocer de manera más amplia en el país sus ideas.

⁷³ Cfr. José Roberto Gallegos Tellez Rojo, *Manuel Gamio y la formación de la nacionalidad*. (Tesis de licenciatura) UNAM, México, 1996., p. 135.

⁷⁴ Leticia Rivermar Pérez. “En el marasmo de una rebelión cataclísmica (1911-1920)” en *La antropología en México: un panorama histórico*, vol. 2, p. 96.

⁷⁵ Beatriz Urías Horcasitas. *Op. Cit.*, p. 61.

⁷⁶ En los cursos que impartió, era tema central que las razas humanas tienen el potencial de ser iguales y que las diferencias en el grado de desarrollo cultural se deben a muchos otros factores, incluyendo el medio ambiente y la historia particular.

Cfr. Carlos García Mora (Coord.). *Op. Cit.*, p. 330.

⁷⁷ Ann Cyphers Guillén, Marci Lane Rodríguez. “Franz Boas” en *La antropología en México. Panorama histórico*. Vol. 9 Los protagonistas, p. 335

⁷⁸ José Roberto Gallegos Tellez Rojo. *Manuel Gamio y la formación de la nacionalidad*. (Tesis de licenciatura) México: UNAM: 1996., p. 133

los estudiosos mexicanos, ya que en México, en inicios del siglo XX, se consideraba la situación del indio como un problema de orden cultural, y no tanto social ni económico. Al mismo tiempo, el método de trabajo de campo se popularizó, y se emprendieron ambiciosos trabajos que combinaban estudios teóricos con la práctica.⁷⁹

Uno de los temas de interés de la antropología cultural era la aculturación: “el proceso mediante el cual, la cultura se transmite a través de un continuo contacto de primera mano, por parte de los grupos de culturas diferentes, uno de los cuales tiene con frecuencia una civilización más altamente desarrollada. El proceso podía ser unilateral o bilateral”.⁸⁰ Con esto en mano, los indigenistas mexicanos se lanzaron a planear de la aculturación dirigida de la población indígena del país.

Otra corriente antropológica vigente en esa época que influyó en el indigenismo, fue el *difusionismo*. Aguirre Beltrán explica que “se hizo énfasis en el préstamo cultural y factores externos al estudiar los pueblos primitivos. Se puso atención a la dimensión espacial, considerando el desarrollo cultural como una propagación de las innovaciones originadas en unos cuantos centros geográficos específicos, de donde se esparcían por áreas o círculos culturales que la investigación de rasgos y complejos similares descubría”.⁸¹ Este planteamiento fue retomado por los antropólogos (como una herencia para décadas posteriores).

En el caso de México, el indigenismo nació con la promesa de “reconstrucción nacional” luego de la Revolución Mexicana; este indigenismo se puede ver como la versión aplicada de la antropología mexicana, ya que emergió con el propósito misionero de cambiar y rectificar el modo de vida indígena.⁸²

⁷⁹ Cfr. Cynthia Hewitt de Alcántara. *Imágenes del campo mexicano: La interpretación antropológica del México rural*. El Colegio de México, México, 1988, p. 27.

⁸⁰ Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación*, UNAM-Dirección General de Publicaciones, México, 1957, p. 10.

⁸¹ *Ibid.*, p. 13.

⁸² Natividad Gutiérrez, *Nationalist myths and ethnic identities: indigenous intellectuals and the mexican state*. University of Nebraska Press, U.S.A., 1999. pp. 90-92.

Por otro lado, el indigenismo moderno en México presentó una fórmula no-india del “problema indio”: fue una construcción de los blancos/mestizos, continuando la tradición iniciada en la conquista; aunque con una fórmula más progresiva y compasiva que las antecedentes en la Colonia y el Porfiriato, pero igual que ellas implicaba la imposición de ideas, categorías y políticas externas.⁸³ En este sentido, los indigenistas usaron los términos “raza indígena” y “cultura indígena” indistintamente, dejando los significados de ambas indefinidos, tampoco hay una distinción clara entre la idea de raza y la de clase social. Existe un vacío conceptual que deja paso a contradicciones y ambigüedades en la construcción del indigenismo como parte de la ideología oficial, así como en su aplicación. Una de las categorías manejadas para referirse a los indios fue, y sigue siendo, la de raza, principalmente utilizada para diferenciar a la población india de la no india. Fue una categoría utilizada erróneamente para definir al indio socialmente, como un signo de etnicidad.⁸⁴

Si bien hay un pretendido abandono del racismo como ideología, se sigue hablando de la “raza indígena” o la “raza blanca”,⁸⁵ y haciendo atribuciones innatas a las distintas poblaciones del país. La vieja ortodoxia racista porfiriana, dio lugar a la ortodoxia antirracista y deliberadamente opuesta, llevando a la errónea conclusión de que, por mandato oficial, el racismo había sido eliminado.⁸⁶ Sólo, se dejaba atrás la idea de la superioridad racial blanca, poniendo al indio al mismo nivel que el mestizo o el blanco. La categoría de raza, sin embargo, resultaba insuficiente a los ojos de muchos científicos sociales, debido a la imposibilidad de clasificación de la mayoría de los grupos raciales que se encontraban ya sumamente mezclados.

Para Carlos Basauri,⁸⁷ por ejemplo, los tipos raciales correspondían a un intento de clasificación de los individuos, según criterios fundamentales como: características morfológicas, pigmentación, distribución geográfica y antecedentes históricos. Aunque, las características innatas perdieron fuerza, aparecen otras, igualmente racistas, como los

⁸³ Alan Knight. *Op. Cit.*, p. 16

⁸⁴ *Ibid.*, p. 13

⁸⁵ Alexander Dawson. *Indian and nation in revolutionary Mexico*. Tucson: University of Arizona, 2004, p. 19.

⁸⁶ Alan Knight. *Op. Cit.*, pp. 22-23

⁸⁷ Citado en Alan Knight, *Ibid.*, p. 32

rasgos ligados al ambiente y a la historia o a la mentalidad o psicología colectiva. La búsqueda de la homogeneidad nacional, llevó a los teóricos indigenistas a colocarse como jueces de los valores de la sociedad mexicana basados en la teoría antropológica y, precisamente, con la antropología como herramienta del Estado para “rescatar” a la población indígena de su situación e integrarla a la nación como mexicanos en plenitud.

El indigenismo moderno y la concepción de indio

Para Gunther Dietz⁸⁸ el indigenismo moderno se compone por “todas aquellas acciones que el Estado nacional despliega específicamente frente a la parte de su población calificada como ‘indígena’, con el objetivo –explícito o implícito- de inducir a través de políticas de desarrollo, cambios de diversa índole”. Para el autor, el factor común de todas estas políticas indigenistas es su origen y su carácter ‘exógeno’, “puesto que son mestizos –el Estado es mestizo por definición– los que elaboran y llevan a cabo los programas de desarrollo y cambio inducido”. El indigenismo se caracteriza como una práctica que, a pesar de que está dirigida a la población indígena, se inserta en el contexto ideológico de lo mestizo al formar parte de las políticas y las acciones que conforman el proyecto nacional de un Estado mestizo que busca la creación y consolidación de una nacionalidad mexicana.

Como es de esperarse, a lo largo de las diferentes etapas que hemos señalado, existe un cambio en cuanto la percepción de los elementos que participan de las políticas indigenistas y su destinatario, el indio. Para Dietz, en esta etapa del indigenismo moderno se tiene que hacer una distinción en cuanto a las ideas básicas que definen entre lo indio y lo no indio, bajo distintos criterios:

- El criterio de **raza**, fue rechazado por el indigenismo moderno por discriminatorio, además por resultar inadecuado para un país mestizo.
- Otro criterio problemático fue el de la **lengua**; aunque ofrecía ventajas para objetivos meramente estadísticos, la distinción entre monolingües y bilingües no

⁸⁸ Gunther Dietz, *Teoría y práctica del indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México*, Tesis de maestría, Universidad de Hamburgo, Hamburgo, 1992, p. 16.

abarca a los indios que siguen identificándose con su grupo étnico aunque ya hablan el castellano.

- Por ello al comienzo de esta etapa integracionista se adoptó oficialmente el criterio de **cultura** como definitorio de lo indígena: la cultura indígena es la que conserva rasgos prehispánicos y que carece de ciertos elementos de la cultura occidental.
- De acuerdo a esta afirmación son indígenas quienes poseen predominio de características de cultura material o espiritual peculiares y distintas de las que relacionadas a la cultura occidental europea.
- Sin embargo, este criterio adolece del concepto de cultura como mero conjunto de “elementos culturales” y hace caso omiso de los elementos europeos que adoptaron los grupos indígenas. Además ignora las diferencias étnicas.
- Bajo la influencia de la ideología marxista, se sustituye el criterio de cultura por la categoría social indio: el indio forma el estrato social más bajo de la sociedad de clases y es, por lo tanto, el grupo social más susceptible a la explotación.
- Por consiguiente la **condición económica** es prioritaria.
- La respuesta al criterio de cultura y al de categoría social es el concepto de **situación colonial**, formulado por Bonfil Batalla: el indio nace con la invasión y colonización de América, como categoría etnocéntrica del colonizador para designar todo lo no europeo, lo colonizado.⁸⁹

2. Fases del indigenismo moderno

Para Dietz, la época integracionista del indigenismo moderno se puede dividir en dos fases:⁹⁰ la fase formativa del integracionismo, que va de 1917 hasta 1940, y su fase institucionalizada, de 1940 hasta 1970; pues según afirma, “el paradigma integracionista se

⁸⁹ Dietz, *Op. Cit.*, pp. 17-18.

⁹⁰ Manuel M. Marzan señala también una división en el periodo moderno del indigenismo: la del indigenismo teórico y la de la aplicación práctica. Cfr. *Historia de la antropología...*, p. 405 y ss.

formula después de la Revolución Mexicana, y su vigencia no será seriamente cuestionada hasta la ruptura ideológica simbolizada por el 68”.⁹¹ Y señala:

*Como el indigenismo es, antes que nada, una teoría de la práctica –las inquietudes teóricas de la antropología indigenista están limitadas por su orientación decididamente aplicada– y dada la íntima relación que existe entre el quehacer indigenista y la política de los sucesivos gobiernos posrevolucionarios, es esencial para toda evaluación del indigenismo tomar en cuenta no sólo las bases teóricas y sus transformaciones, sino también el papel que las diversas instituciones oficiales juegan en el desarrollo del enfoque general y de la problemática indígena.*⁹²

En base a esto, trataremos de explicar enseguida las bases teóricas del indigenismo integracionista moderno y el funcionamiento de las instituciones oficiales que el Estado implementó para lograr la aplicación de sus políticas; haciendo un recuento de algunos autores y sus propuestas, sin dejar de lado el señalamiento del papel de algunos funcionarios en el desarrollo del indigenismo moderno.

2.1 Fase formativa (1917-1940)

Al consolidarse la revolución mexicana, el Estado se identifica ideológicamente con la sociedad mestiza, para establecer un Estado-nación de tipo europeo. Lo mestizo ocuparía, en adelante, el lugar central dentro de la política y la economía, “postulado como el nuevo núcleo y prototipo cultural de la mexicanidad, y será el punto de partida para crear una nación étnicamente homogénea”. Por el contrario, la heterogeneidad será percibida como obstáculo para lograr el fortalecimiento y desarrollo de la sociedad nacional, por lo cual se fomentará un proceso de mestizaje biológico y cultural.

En este sentido, en cuanto a la visión sobre lo indígena recobrará vigencia la idea del binomio “glorificación-negación”: la sociedad nacional se apropia tanto del pasado prehispánico indígena como del pasado colonial mestizo, proclamándolos patrimonio cultural de todos los mexicanos; idea que, al mismo tiempo, exige la disolución de toda

⁹¹ Gunther Dietz, *teoría y práctica del...*, p. 18.

⁹² *Ibidem*.

identidad divergente a la mestiza, y con ello, de las reminiscencias actuales del pasado indígena.⁹³ Este discurso ideológico engendra y determina el *integracionismo*.

Según Adolfo Colombres, el fin del indigenismo es la “integración del indio a la nacionalidad mexicana”, que “más que una realidad sociológica es una intencionalidad ideológica que se quiere imponer a las masas a través de una aculturación profunda manipulada dentro de un protectorado paternalista” ... “el etnocidio pasa a convertirse en un arte” con el que colaboran los mejores antropólogos, ya que “el integracionismo indigenista no está dispuesto a reconocer, y menos a impulsar, el pluralismo cultural y un Estado multiétnico como proyectos válidos”.

Deseando eliminar la situación de sometimiento colonial, “el indigenismo quiere eliminar al indio definido culturalmente y construir un nuevo modelo de indio adaptado a la cultura occidental que sea aceptable”.⁹⁴ Sin embargo, “no hay aculturación sin deculturación”, por lo que el proceso dio como resultado “hombres con ropaje occidental gravemente enfermos del alma, enredados en contradicciones de difícil solución y con nuevas y más complejas dependencias”.⁹⁵

El estado mestizo requiere de una política específica para integrar los “residuos” indígenas al proyecto nacional. Lo que distingue esta política integracionista de los anteriores intentos de incorporar al indio es el paulatino abandono de medidas coercitivas –como lo fueron, en el siglo XIX, la prohibición del uso de la lengua y la vestimenta indígenas y la represión militar– que se van sustituyendo por políticas educativas y de asimilación. Un fuerte

⁹³ Cfr. Warman, “Todos santos...”, en *Op. Cit.*, p. 23.

⁹⁴ Colombres, “La hora del bárbaro...”, *Op. Cit.*, pp. 69-70.

⁹⁵ Un ejemplo que ayuda a ilustrar esta situación, es el estudio realizado por el autor, presentado como tesis de la maestría en enseñanza de la historia, en donde se cuestiona a niños y jóvenes de una comunidad indígena acerca de su identidad y pertenencia a la comunidad. Los resultados que arrojan las respuestas indican la confusión que enfrentan estas personas al vivir en una localidad con inclinación hacia lo comunitario y hacia la vida indígena, pero que enfrenta cotidianamente el embate de la cultura occidental imperante.

Cfr. José Emmanuel De Jesús Hipólito, *Un acercamiento a la realidad educativa de San Pedro Cucuchucho, Michoacán. Pasado, presente y futuro*, Tesis inédita de Maestría en Enseñanza de la Historia, UMSNH-IIH, Morelia, Michoacán, 2010, p. 121 y ss.

idealismo pedagógico, que sitúa a la escuela y la educación como la panacea de la sociedad, es característico de toda la época.⁹⁶

Otro elemento distintivo de este indigenismo moderno es la vinculación entre acción integradora e investigación científica. La antropología, junto con otras ciencias, “debe respaldar y guiar la política integracionista frente a los grupos indígenas, haciendo especial distinción de la acción educativa”. A este temprano enlace con el indigenismo, le debe la antropología su protección oficial y su orientación práctica: la antropología social aplicada, que sería reconocida internacionalmente como la escuela de antropología mexicana. En este sentido: “las culturas indígenas son sobrevivientes, huellas restantes del pasado prehispánico, o sea de una etapa evolutiva inferior”. A la antropología aplicada, convertida en indigenismo, “le corresponde la tarea de investigar dichas huellas, para lograr un reconocimiento más profundo, y sus posibilidades de integración en la realidad de la sociedad nacional, por medio de la asimilación planificada”. Se tratará de un proceso unilateral, puesto que la sociedad mestiza se ubica ya en una etapa evolutiva superior.⁹⁷

Según Gunther Dietz, con este trasfondo teórico, las instituciones indigenistas que se fundan entre 1917 y 1940 articulan sus actividades en una doble vertiente: por una parte, se fomenta la investigación etnográfica acerca de las culturas indígenas del país, para hacer un inventario y lograr así un reconocimiento previo, más cercano a la realidad, de la problemática, mientras por otra parte, la mayoría de los esfuerzos prácticos implementados han de concentrarse en la educación y la castellanización como punto de partida para integrar al indio a la nación.

Las instituciones fundadas para llevar a la práctica las acciones del indigenismo en esa época, tienen un carácter efímero y carecen de un principio unificador, por lo que sus acciones quedan en meros intentos rudimentarios o esporádicos.⁹⁸ El único eje que los enlaza es la relación de ideas y protagonismo de los tres impulsores del indigenismo: Manuel Gamio, Moisés Sáenz y Migue Othón de Mendizábal.

⁹⁶ Dietz, *Op. Cit.* p. 21.

⁹⁷ *Ibidem.*

⁹⁸ Una lista de dichas instituciones la encontramos en INI, *INI 30 años después. Revisión crítica*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1978, pp. 385-387, (Instituciones para la atención de los indígenas).

2.2 Fase Institucionalizada (1940-1970)

Tras una primera etapa indigenista, de carácter predominantemente teórico, de definiciones y de diseño, tiene lugar una segunda etapa a partir de la década de 1940. En la segunda mitad del siglo XX la aplicación política del ideario diseñado en los años previos se generaliza bajo las directrices de antropólogos profesionales convertidos en burócratas del Estado. Es en estos momentos cuando las ideas de los grandes teóricos del indigenismo se aplican en las políticas indigenistas clásicas.

El punto medular que pone fin a la primera etapa y da inicio a la segunda es el Primer Congreso Interamericano Indigenista, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940 (del que hablaremos más ampliamente el siguiente apartado), en el que se busca establecer las líneas políticas a seguir para la integración indígena a las sociedades nacionales, pero ahora en el ámbito continental. A partir de este Congreso la corriente se convierte en una política articulada, con programa, instituciones propias y orientaciones de actuación para el Estado. A instancias de las decisiones tomadas en Pátzcuaro, se creará una serie de instituciones gubernamentales de atención a los asuntos indígenas, primero el Instituto Indigenista Interamericano (III) y en años después el Instituto Nacional Indigenista (INI) en México, de los que ya hablamos.

Desde el fin de la coyuntura revolucionaria hasta el inicio de la década de 1970, el ideario indigenista va a ejercer preponderancia absoluta en las políticas de gobierno. En estos años la producción intelectual es muy rica, y gran parte de los esfuerzos intelectuales se vuelcan en el nacionalismo, en definir a México, a los mexicanos y lo característicamente mexicano. Carlos Zolla explica el indigenismo de la época con las siguientes palabras:

El indigenismo puede ser concebido como un “estilo de pensamiento” que forma parte de una corriente cultural y política más amplia, identificable como el pensamiento nacionalista que orientó el discurso del Estado desde los años veinte hasta principios de los ochenta. De esta manera podemos reconocer como “indigenista” no sólo la producción de los antropólogos, las instituciones responsables de la política hacia los indios, las acciones y visiones de los funcionarios de los organismos gubernamentales, sino también la historiografía nacionalista, los discursos de los funcionarios de Estado e incluso la

*producción artística que exalta a las culturas indígenas como origen de la nacionalidad mexicana. Todas estas expresiones culturales y políticas están íntimamente ligadas al ejercicio del poder y se inscriben de manera coherente en el proceso de formación del Estado mexicano en la época posrevolucionaria.*⁹⁹

Por su parte, Félix Báez-Jorge describe la corriente del siguiente modo:

*Los mestizos latinoamericanos buscan en el ancestro autóctono la alteridad definitoria de su identidad. Incautación y recuperación conducen a la revaloración simbólica del indio y de lo indio, tendencia que en sus posiciones extremas alcanza perfiles románticos o de franca utopía nativista, en oposición a la cultura occidental. Dialéctica en la que la imagen del indio arqueológico emerge como referencia retórica cuya función es legitimar los proyectos indigenistas.*¹⁰⁰

Uno de los primeros teóricos del indigenismo mexicano es Manuel Gamio. En su opinión, la antropología debe tener una misión eminentemente práctica, resolver los problemas más acuciantes de supervivencia de los indígenas para facilitar así su integración en la sociedad mexicana. El antropólogo se distingue por concebir la antropología de manera exclusiva como medio para la aplicación de medidas gubernamentales. Éstas, lógicamente, no se enfocan de modo único a las poblaciones indígenas, sino a toda la población nacional. En consecuencia, el objetivo de la antropología es para Gamio la construcción de la idea de nacionalidad.¹⁰¹

Es axiomático que la Antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna. Por medio de la Antropología se caracterizan la naturaleza abstracta y la física de los

⁹⁹ Carlos Zolla, "Alberto Beltrán y la iconografía del indigenismo", *América Indígena*, Volumen LXI, Número 1, México, 2005, pp. 6-9.

¹⁰⁰ Báez-Jorge, Félix, "Antropología e indigenismo en Latinoamérica: señas de identidad", en León-Portilla, Miguel, Manuel Gutiérrez Estévez y Gary Gossen (editores), *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, pp. 424-425.

¹⁰¹ Aguirre Beltrán, Gonzalo, "Panorama de la antropología social y aplicada", en Gamio, Manuel, *Arqueología e indigenismo*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1986, p. 153.

*hombres y de los pueblos y se deducen los medios apropiados para facilitarles un desarrollo evolutivo normal.*¹⁰²

Tras algunos intentos del Estado, que no tuvieron el éxito que se esperaba, de crear una organización desde la cual se diseñaran e implantaran las políticas indigenistas (como el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas creado por Lázaro Cárdenas), nace, en 1948, el Instituto Nacional Indigenista, que seguirá las directrices marcadas en el Primer Congreso Interamericano Indigenista. En este contexto aparece otra figura fundamental del indigenismo, Alfonso Caso. Este antropólogo es de la opinión de que la aculturación, y la consecuente conversión de los indígenas en mestizos es inevitable, pero piensa que para que sea beneficiosa debe llevarse a cabo de manera “planificada”:

*Frente a una cultura como la nuestra; frente a una educación como la nuestra, que pugna por dar al hombre un concepto más adecuado del Universo y del hombre mismo; frente a una organización compleja como la nuestra, en que el individuo no sólo es parte de la pequeña comunidad que habita, sino que, está ligado a los problemas de la Entidad a la que pertenece su comunidad, y de la Nación misma, existen grupos atrasados que forman comunidades a las que hay que ayudar para lograr su transformación en los aspectos económico, higiénico, educativo y político; en una palabra, la transformación de su cultura, cambiando los aspectos arcaicos, deficientes, -y, en muchos casos nocivos, de esa cultura-, en aspectos más útiles para la vida del individuo y de la comunidad.*¹⁰³

Hacia 1934 dio inicio el gobierno de Lázaro Cárdenas. Para mucho, esto marcó el inicio del indigenismo oficial, pues, desde entonces, el Estado fue promotor de desarrollo.¹⁰⁴ El 30 de noviembre de 1935, se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), a raíz de la necesidad de contar con un organismo institucional que atendiera los problemas indígenas. Las funciones asignadas, de inicio, lo limitaron a la promoción de la política del

¹⁰² Gamio, *Forjando patria*, p. 15.

¹⁰³ Alfonso Caso, *Indigenismo*, Instituto Nacional Indigenista, México, 1958, pp. 34-35.

¹⁰⁴ Warman, “Todos santos...”, *Óp. Cit.*, p. 32.

gobierno federal y estatal para atender los problemas indígenas y, en su caso, a gestionar los recursos económicos necesarios para tratar de solucionarlos.¹⁰⁵

En este periodo existe varios avances en materia indígena: se creó en 1936, la primera comisión Intersecretarial en la Tarahumara, para investigar las condiciones de vida de los indígenas que la habitaban. En 1937 se creó el Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 1939 se creó el Consejo de Lenguas Indígenas, y en 1940 se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro. A partir de ese año, podemos hablar propiamente de la institucionalización del indigenismo en México, y gracias al III, también en Latinoamérica.

En 1943, el gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) abandonó el proyecto de alfabetización tarasca y reestableció el Departamento de Misiones Culturales, y para 1944 se creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Sin embargo, el presidente Ávila Camacho, en su cuarto informe de gobierno de 1944, señaló que: “La política indigenista se enfocó principalmente al medio social y económico...”.¹⁰⁶ A fines de 1946 desapareció el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y se creó la *Dirección General de Asuntos Indígenas* (DGAI), con el fin de evaluar la política indigenista, investigar la problemática indígena y elaborar proyectos específicos para el Ejecutivo, con el fin de mejorar las condiciones de los grupos indígenas.¹⁰⁷

La creación de la Dirección General de Asuntos Indígenas, el 1º de enero de 1947, significó un giro en la política indigenista que emprendería el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), ya que pasó a depender de la SEP. Gamio señaló entonces que la desaparición de la Dirección se debió a que fue un organismo que se burocratizó y que crearía las bases científicas para atender los problemas de la población indígena.¹⁰⁸ Sin embargo, fue un organismo de carácter transitorio, ya que en 1948 dio lugar a la creación del Instituto

¹⁰⁵ Julio César Olive Negrete, *Antropología mexicana*, CONACULTA-INI y Plaza y Valdés Editores, México, 2000, pp. 127-128.

¹⁰⁶ Citado por Ovalle, “bases programáticas de la política indigenista...”, en INI, *Op. Cit.*, p. 15.

¹⁰⁷ Zolla, *Op. Cit.*, p. 7.

¹⁰⁸ Olive, *Op. Cit.*, p. 217.

Nacional Indigenista (INI), cuyo primer director fue el doctor Alfonso Caso, distinguido arqueólogo y antropólogo mexicano.

Las ideas

En cuanto a la cuestión teórica de esta segunda etapa, podemos decir que la nueva definición del indio por su cultura no cambió el programa general de los gobiernos en la búsqueda de su incorporación. Para Manuel Gamio, la tarea prioritaria era la construcción de una nación moderna y homogénea, pero al concebir al indio de manera compleja propuso que la acción destinada a transformarlo fuera múltiple, gradual, educativa y no coercitiva.¹⁰⁹ Los indios, por su bajo nivel evolutivo, eran materia inerte, objeto de manipulación infinita conforme a dictados superiores, nunca se pensó que pudieran tener un programa propio y diferente al del Estado.¹¹⁰

Para 1940, la definición cultural de indio se había impuesto claramente, se daba mayor importancia a otros aspectos como la lengua, el vestido, las costumbres y algunas instituciones y formas de organización social.¹¹¹ Ahora bien, queda claro que entre más criterios se incorporaban a la definición del indio menos población se ajustaba a ella y los indios se iban disolviendo como problema general del país. Si los verdaderos indios eran tan pocos y se concentraban en regiones inhóspitas, pobre y aisladas, tan lejos de la civilización, su influencia sobre el programa de industrialización y modernización que el Estado planteaba como prioritario, no podía ser definitiva.¹¹² La atención del indio adquirió dimensiones morales y pudo delegarse a un grupo de especialistas que se concebían como una nueva variedad de apóstoles a servicio del Estado.¹¹³ Indigenismo y antropología se convirtieron en sinónimos y ambos pasaron a ocupar un lugar secundario y alejado de los centros de poder. Conforme a la definición culturista, no había un indio sino muchas variedades de indios diferentes que estaban aislados entre sí.

¹⁰⁹ Cfr. Manuel Gamio, *Forjando Patria*, Editorial Porrúa, México, 1960.

¹¹⁰ Warman, "Indios y naciones del indigenismo", *Op. Cit.*, s/p.

¹¹¹ Warman, "Indios y naciones...", s/p.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ Nolasco, "La antropología aplicada...", p. 89.

El trabajo de los indigenistas se había encaminado a describir grupos particulares y pequeños, en función de lo que tenían de original y diferente. En esta orientación ejerció una influencia decisiva el *particularismo ateórico* de la antropología norteamericana de ese tiempo, sobre todo si se toma en cuenta que los estudios etnográficos más profundos y rigurosos sobre México se debían a antropólogos norteamericanos y que no se estaban formando profesionales en nuestro país.¹¹⁴

La disolución del indio como problema nacional en la década de los cuarentas puede verse de otra forma. A partir de la reforma agraria, de la consolidación del Estado nacional, de la estabilidad política, de la expropiación del petróleo, en fin, de los logros revolucionarios, se crearon las condiciones para que un grupo de la sociedad alcanzara la magnitud y la cohesión necesarias para emprender un programa de industrialización dependiente y capaz de propiciar la acumulación acelerada de capital. Desde un punto de vista funcional, la nación estaba constituida. Entre 1940 y 1964, el programa de crecimiento acelerado y a cualquier precio del capitalismo dependiente, progresó rompiendo todas las barreras. El indigenismo, paralelamente, decreció. Desapareció el Departamento de Asuntos Indígenas, similar al de Asuntos Agrarios y equivalente a la secretaria de Educación Pública, por el Instituto Nacional Indigenista. Este, en sus primeros veintidós años de existencia apenas logró establecer once centros coordinadores, dotados con presupuestos bajos y personal escaso, mal pagados y poco calificado. Muchos apóstoles devinieron en burócratas amargados. Fueron años de pobreza material para el indigenismo. También lo fueron para el campo de la reflexión teórica. Parafraseando a Aguirre Beltrán, el indigenismo pasó de la teoría a la administración.¹¹⁵

La definición del indio fue ajustada por Alfonso Caso, la figura dominante en el indigenismo de esos años, para servir de base a la técnica de la incorporación. El criterio cultural quedó reducido en la nueva definición a un mero instrumento para la clasificación de rasgos culturales aislados conforme a su origen histórico. De este modo, acciones comer maíz y usar la coa, eran rasgos considerados culturales indios. Luego, el criterio cultural cosificado no bastaba para clasificar al indio y fue adicionado con otros tres: las

¹¹⁴ Warman, "Todos santos...", *Op. Cit.*, pp. 20 y 23.

¹¹⁵ Warman, "indios y naciones...", *Op. Cit.*, s/p.

características somáticas raciales, el lenguaje, que quedó separado de la cultura, y el más importante, el psicológico, en el sentido de identificarse subjetivamente con los valores de una comunidad indígena. El indio, para Caso, estaba condenado irremisiblemente a la extinción por las leyes de la historia.¹¹⁶ La transformación de la cultura comunitaria de los indios era el camino más adecuado; de hecho, era el único camino.

El dictado se cumplió y de los censos desaparecieron o mermaron los hablantes de las lenguas indígenas, que constituían el único criterio práctico para mostrar los avances del proceso de incorporación. La lingüística práctica y descriptiva, realizada básicamente por los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano, se sumó con entusiasmo a la atomización conceptual del indio, mostrando que las lenguas indígenas estaban fragmentadas en múltiples dialectos ininteligibles entre sí; curiosamente entre menos indios hay, son más los idiomas que hablan como en una nueva torre de Babel.¹¹⁷

Pero, aún en la época del crecimiento estable y acelerado del capitalismo industrial dependiente, surgió en el indigenismo una corriente teórica vigorosa que no se conformó con una técnica sino que buscó una metodología arraigada en una concepción amplia de la sociedad. Julio de la Fuente y, sobre todo, Gonzalo Aguirre Beltrán, formularon un camino alternativo a la incorporación individual o comunitaria a través de la teoría de la integración regional que sirvió de sustento doctrinal a la acción de los Centros Coordinadores del INI.

Los criterios económicos y sociales que Caso minimizaba, adquieren gran importancia en la concepción del problema indio y se combinan con una concepción amplia de la cultura en la obra de Aguirre. Para él, el desarrollo de las culturas indígenas sólo era posible en la medida que las regiones indias se transformen integralmente incluyendo a los ladinos o mestizos asentados en ellas. La región intercultural es concebida como un sistema ligado por relaciones de dominio entre ladinos e indios; la contracción simbiótica entre ellos solo puede superarse en el conjunto. La desintegración del indio es consecuencia de condiciones reales, razón por la cual no puede simplemente integrarse a lo existente sino que debe integrarse a una sociedad diferente que haya destruido las instituciones feudales heredadas

¹¹⁶ Cfr. Alfonso Caso, *La comunidad indígena*, SepSetentas, México, 1971.

¹¹⁷ Warman, *Ibid.*, s/p.

de la Colonia y adoptado las relaciones modernas de tipo capitalista. La integración gradual de indio, en términos de Aguirre, es un programa para la transformación de las áreas menos evolucionadas del país para consolidar a México como una nación moderna y progresista. Para Aguirre, la labor indigenista consiste en generalizar la etapa superior representada por el México industrial, urbano, racional y moderno, el verdadero crisol de la nacionalidad. Aguirre Beltrán no formula un proyecto para el país pero trata de rescatar y de actualizar el de los pioneros, los pensadores de la revolución mexicana para reestructurar los segmentos rezagados de la sociedad y construir así una nacionalidad fuerte.¹¹⁸

Ante esta situación, Guillermo Bonfil identifica una reacción por parte de los grupos indígenas, como respuesta en oposición a la implementación de las diferentes acciones del indigenismo, en especial y con mayor fuerza a nivel de comunidad local:

Los grupos indígenas se volvieron sobre sí mismos y reforzaron los nexos internos de la comunidad, como una medida de resistencia; eso favoreció el fortalecimiento de los sistemas sociales que hoy llamamos corporativos, que se expresan de muchas maneras en el seno de las comunidades indígenas: en sus formas de gobierno, en sus mecanismos económicos, en su vida ritual y religiosa, en las obligaciones con la comunidad... la identidad étnica se apoya, en estos casos, en la pervivencia de una cultura sometida, de carácter marcadamente defensivo y aislante... y es precisamente el haber sido explotados como indígenas lo que ha permitido la pervivencia de su cultura propia.¹¹⁹

Según Diéztz, para diseñar y realizar el proceso de aculturación, el indigenismo se sirve de aquella definición de lo indígena que se basa en el criterio de **cultura** y en el ámbito de la **comunidad**. Cultura y comunidad serán los ejes sobre los que giren las acciones del indigenismo en adelante.¹²⁰ Como las comunidades indígenas se caracterizan por la persistencia de elementos culturales de origen prehispánico (situación que señalamos antes), la labor del indigenista consiste en clasificar dichos elementos según su valor para el proyecto nacional y calificarlos como “positivos” o “negativos”. Luego se procederá a la sustitución, cuando no eliminación, de los elementos considerados negativos por ciertos

¹¹⁸ Entre otras, Gonzalo Aguirre Beltrán, *Regiones de refugio*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1967.

¹¹⁹ Guillermo Bonfil, “Del Indigenismo de la revolución a la antropología crítica”, en Arturo Warman et al., *op. Cit.*, pp. 50-53.

¹²⁰ Diéztz, *Op. Cit.*, p. 29.

avances de la sociedad mestiza, mientras que los elementos calificados como positivos se fomentarán como parte del patrimonio nacional.¹²¹

En este sentido Juan Comas, en su obra *Ensayos sobre indigenismo*, señala:

El indigenismo aspira –con gran espíritu de justicia – a que la aculturación o transculturación de los grupos aborígenes se haga parcialmente de forma que sean sustituidos todos aquellos rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales, pero en cambio lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos: el arte en sus múltiples manifestaciones (lacas, cerámicas, tejidos, etc.), las pequeñas artesanías domésticas, el sentido de respeto y reconocimiento a sus propios gobernantes, el espíritu cooperativo y de comunidad en el trabajo, el sentido moral, etc., son otras manifestaciones que el movimiento indigenista cree deben mantenerse.¹²²

Y en cuanto a la incorporación de los grupos indígenas a la ciudadanía del país a que pertenece, indica, que ésta incorporación:

no implica, pues, en modo alguno el concepto de ‘desindianización’ y ni siquiera el de homogeneización de costumbres y modos de vida... solo aspira a dotarlos social, cultural y económicamente de los medios más adecuados a su mejor desenvolvimiento, pero respetando cuantas manifestaciones materiales o psíquicas, incluso de idioma, de su cultura materna se considere útiles y dignas de ser impulsadas.¹²³

Dicha selección de elementos culturales “positivos” revela una noción mecanicista y manipuladora de la cultura, ya que los criterios que se utilizan para tal efecto no toman en cuenta la visión del indígena, ni su opinión, pues el funcionario indigenista estará al servicio del poder, de la cultura occidental, y protegerá sólo aquellos elementos que, desde la perspectiva de esa cultura, considere útiles o valiosos para lograr la cohesión de la sociedad nacional, o aquellos que en algún momento puedan resultar redituables –de ahí que se dé una especial protección a las artes populares e indígenas, al folklore.

¹²¹ Véase Caso, *La comunidad indígena...*, p. 103; y, INI, *Op. Cit.*, p. 11.

¹²² Juan Comas, *Ensayos sobre indigenismo*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1963, p. 265.

¹²³ *Idem.*

3. El Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro en 1940.

En 1940 se celebró en Pátzcuaro el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en el que participaron masivamente los antropólogos mexicanos y delegados de casi toda América. El gobierno del presidente Cárdenas invitó a los países americanos a que el Congreso se llevara a cabo en México.¹²⁴ Las líneas de discusión las dio la delegación mexicana. El ya viejo concepto de integración se mantuvo aunque cambio de nombre: los indios debían ser nacionalizados.¹²⁵

Aun entonces se seguía creyendo que las naciones americanas ofrecían un camino propio que si bien seguía los pasos de Occidente no requería de ningún tipo de imperialismo, porque no se fundamentaría en relaciones de dominio. Se reiteró la acción integral sobre toda cultura nativa, para transformarla. Se repitió el ensalzamiento de la educación como acción reformadora. También se habló de respeto a la personalidad del indio. Se insistió en que lo aleatorio era intocable, pero nadie dudo de la justicia de agredir lo básico en nombre del desarrollo económico.¹²⁶ *Nadie dudó, ni por asomo, que todo era en bien del indio. No se hizo crítica teórica de los repetidos y onerosos fracasos que se justificaban casuísticamente. En Pátzcuaro no hubo lugar para la disidencia.*¹²⁷

Con el Congreso, se formuló el programa de un indigenismo que cubriría al Continente Americano. Esta nueva condición enfrentará a dos fuerzas opuesta: por un lado, los intereses de los gobiernos populistas del cono sur y, por el otro, la hegemonía imperante de los Estados Unidos que a la luz de la Doctrina Monroe era una realidad indiscutible desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial. México se sitúa en medio de la tormenta: tiene al

¹²⁴ Juan Comas, *Ensayos sobre indigenismo*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1953, p. 107.

¹²⁵ Warman, "Todos santos...", *Op. Cit.*, p. 33.

¹²⁶ *Ibidem.*

¹²⁷ *Ibid.*, p. 34.

interior el populismo de un presidente como Cárdenas y, por si fuera poco, es el vecino directo de los Estados Unidos.¹²⁸ Según Bonfil,

*no fue por azar que el primer Congreso Indigenista Interamericano se reuniera en Pátzcuaro, en 1940: podría entenderse esa ocasión como el momento de resumen e integración de los planteamientos y prácticas de las dos décadas anteriores en materia de educación y promoción económica de las comunidades indígenas, al lado de lo cual se había institucionalizado ya el indigenismo (Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1936) y la enseñanza de la antropología (en el Departamento de antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, 1938). Todas las experiencias previas en materia de indigenismo cuajan en Pátzcuaro para conformar una ideología acorde a la revolución mexicana, también ya institucionalizada.*¹²⁹

Las recomendaciones finales del congreso¹³⁰, aparte de reflejar la imposición del integracionismo como ideología dominante de la política indigenista a nivel continental, proponían la creación del Instituto Indigenista Interamericano¹³¹ como órgano de asesoramiento y consulta para los gobiernos nacionales.

Tanto en el trascurso del congreso como en la posterior labor del III, destaca el protagonismo mexicano: el nuevo instituto ubicó su sede en la Ciudad de México¹³² y – desde el nombramiento de Manuel Gamio como primer Director del Instituto (1942-1960), pasando por Miguel León-Portilla (1960-1966), hasta Gonzalo Aguirre Beltrán (1966-1970) – la política continental hacia el indio quedaría en manos de insignes antropólogos

¹²⁸ Leif Korsbaek y Miguel Ángel Sámano Rentería, “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”, en Revista *Ra Ximhai*, año/ Vol. 3, Número 1, enero-abril, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, Sinaloa, México, 2007, pp. 195-224.

¹²⁹ Bonfil, “Del Indigenismo a ...”, p. 41

¹³⁰ Cfr. “Resoluciones del Congreso Indigenista de Interamericano, 1940”, en INI, *INI 30 años después...*, pp. 334-337.

¹³¹ Mediante una Convención Internacional que hasta la fecha ha sido ratificada por 17 Estados (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela).

¹³² Así lo indica el texto del artículo III de las recomendaciones finales, que a la letra dice: *La Primera sede del Instituto será cualquier Estado americano, escogido por el Consejo Directivo del Instituto. El Gobierno del país que acepte el establecimiento del Instituto, proporcionará el o los edificios adecuados al funcionamiento y actividades del mismo. La Oficina del Instituto Indigenista Interamericano, se pone, provisionalmente, bajo los auspicios del Gobierno de México, con sede en la Ciudad de México.*

Cfr. “Resoluciones del Congreso Indigenista Interamericano, 1940”, en INI, *Op. Cit.*, p. 335.

mexicanos. El III intentará modelar y normar las políticas indigenistas nacionales, pero nunca logrará deshacerse de su papel de asesor y emisor de meras recomendaciones. Además de su labor de consulta, ya a partir de la dirección de Gamio, el III participa en la implementación de proyectos piloto de integración indígena (como el proyecto del Valle del Mezquital de 1950, auspiciado por la Unesco y dirigido por el propio Gamio), y en centros de formación de personal indigenista, entre otros, el mismo CREFAL de Pátzcuaro.

Desde 1953, año en que el III se asocia con la *Organización de Estados Americanos* (OEA) como organismo autónomo de asesoramiento, también interviene en los programas de asistencia técnica de la OEA. Sin embargo, la importancia de III radica no tanto en las actividades en el campo, sino sobre todo en la organización periódica de Congresos Indigenistas Interamericanos, que servirán de foros continentales de intercambio y puesta al día de la teoría y práctica del indigenismo. Y a pesar de su debilidad normativa y su marcado acento diplomático, el III supuso un primer paso significativo hacia la institucionalización del indigenismo y con ello funcionó como el precursor y modelo para el futuro INI mexicano.¹³³

El primer congreso indigenista en Pátzcuaro establece, en una declaración solemne incluida en el acta final, los siguientes condicionantes de la política indigenista:

- a) El respeto a la personalidad y a la cultura indígena.
- b) Rechazar los procedimientos legislativos o prácticos que tengan origen en conceptos de diferencias raciales con tendencias desfavorables para los grupos indígenas.
- c) Igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos de la población americana.
- d) Respeto a los valores positivos de la cultura indígena.
- e) Facilitar a los grupos indígenas su elevación económica y la asimilación y el aprovechamiento de los recursos de la técnica moderna y de la cultura universal.

¹³³ Dietz, *Teoría y práctica del...*, p. 26.

- f) Toda acción que se intente sobre la comunidad indígena deberá contar con la aceptación de la comunidad.¹³⁴

Sin embargo, para algunos autores, a partir del primer Congreso Indigenista Interamericano los planes y programas diseñados de acuerdo al criterio antropológico incorporan contenidos teóricos y conceptuales claramente relacionados con las concepciones y paradigmas del culturalismo norteamericano.

*Desde tal perspectiva, los efectos del colonialismo se conceptualizan en términos neutros, circunloquios que apenas logran encubrir los efectos etnocidas de la 'misión civilizadora' asumida como tarea prioritaria por el mundo occidental. Se habla sí de 'choque cultural', de 'contacto cultural', 'cambio social' y 'aculturación', nociones destinadas a explicar los desequilibrios resistencias, desigualdades y demás conflictos étnicos producidos por las políticas coloniales.*¹³⁵

4. El Instituto Nacional Indigenista.

El Instituto nacional Indigenista (INI) fue fundado, por Ley del 10 de noviembre de 1948 para sustituir al Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) que se había creado trece años antes, y que desde 1941 se encontraba en plena decadencia, hecho con el que los planteamientos indigenistas del Congreso de Pátzcuaro se convierten en una posibilidad real y palpable en el caso de México.¹³⁶

El nuevo instituto tenía personalidad jurídica autónoma y patrimonio propio, y sus tareas eras:

- I. Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- II. Estudiar las medidas de mejoramiento que requieren esos núcleos indígenas;

¹³⁴ Marroquín, A. D., *Balance del indigenismo*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1977, pp. 51-52.

¹³⁵ Félix Báez-Jorge, "Los antropólogos y el Instituto Nacional Indigenista: planteamiento de discusión", en *La palabra y el hombre*, No. 21, UV, Xalapa, Veracruz, 1977, pp. 25-82.

¹³⁶ Ignacio Ovalle Fernández, "Bases programáticas de la política indigenista (Un esquema participativo)", en INI, *INI 30 años después...*, pp. 9-21.

- III. Promover ante el Ejecutivo Federal la aprobación y aplicación de esas medidas;
- IV. Intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso la acción de los órganos gubernamentales competentes;
- V. Fungir como cuerpo consultivo, de las instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la ley, son de su competencia;
- VI. Difundir, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y proposiciones; y,
- VII. Empezar aquéllas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación con la Dirección general de Asuntos Indígenas.

El INI nace sintetizando las experiencias negativas del pasado y con nuevas expectativas. Por un lado, los fundadores plantean los motivos de fracasos experimentados hasta ese momento: la atomización de la acción indigenista, su carácter efímero o pasajero y alejado del medio indígena, la aún deficiente vinculación entre investigación y acción y el desmesurado énfasis en la asimilación individual a través de la educación escolarizada, en detrimento del enfoque integral. Por otro lado, el INI heredaría las elevadas aspiraciones del cardenismo y del congreso de Pátzcuaro.¹³⁷ El INI era un organismo gubernamental que depende directamente del Presidencia de la República y cuya tarea central consistía en canalizar y coordinar todas las acciones que cualquier dependencia federal o estatal realice en las regiones indígenas. Aunque, en la práctica, el INI no siempre pudo realizar esta pretensión y su autonomía ha dependido en gran medida de la orientación política del sexenio.¹³⁸

El nuevo organismo tenía que coordinarse con la Dirección General de Asuntos Indígenas y con otras secretarías que tuvieran relación con las comunidades indígenas, como eran la de Salubridad, Gobernación, Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas, así como otros organismos, como el Departamentos de Asuntos Agrarios, el Banco de Crédito Ejidal, el INAH, y la UNAM. Éstos formaban parte del Consejo Consultivo, cuyo presidente era el director del INI, que era nombrado por el presidente de

¹³⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹³⁸ Dietz, *Op. Cit.*, p. 27.

la República; al igual que el tesorero, con la aprobación del Consejo. El director del instituto tenía que someter al Consejo la contratación del personal técnico para desarrollar las actividades concretas; para esto se tenía que contratar profesionales que se dedicaran de tiempo completo al indigenismo.

En cuanto al programa, el INI llega a adoptar las bases indigenistas que se desarrollaban en la fase formativa del indigenismo moderno en las primeras décadas del siglo (el énfasis en la educación y en el ámbito comunal, ahora consideradas desde un enfoque integral). En este marco surge el primer concepto programático del indigenismo institucionalizado moderno, lo que algunos autores llaman el *desarrollo de la comunidad*, y según Dietz, un término acuñado por la Naciones Unidas, que abarca: “aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades e integrar a éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente en el progreso nacional.”¹³⁹

Con la esperanza de lograr introducir cambios en los pueblos indígenas, se mantiene una marcada inclinación hacia la educación como la vía adecuada para promover, para influenciar, la aceptación de distintas innovaciones, pues, de acuerdo a Trejo Carrillo:

*El desarrollo de la comunidad es educativo porque procura modificar las actitudes y prácticas que se oponen al mejoramiento social y económico, creando actitudes especiales que favorecen dicho mejoramiento y, en términos más generales, promueve una mejor receptividad a los cambios.*¹⁴⁰

Así, el enfoque integral del desarrollo de la comunidad se concretiza en intentos de introducir innovaciones en diversos ámbitos del pueblo: escuelas, cursos de alfabetización, cambios en la alimentación, servicios de sanidad, cooperativas de producción, modernización de la agricultura y las artesanías¹⁴¹ y dotación de la correspondiente

¹³⁹ Dietz, *Teoría y práctica del indigenismo...*, p. 29.

¹⁴⁰ Citado en Dietz, *Idem*.

¹⁴¹ Un ejemplo del trabajo impulsado dentro de este enfoque del desarrollo de la comunidad, centrado en el ámbito de las artesanías, más precisamente en la elaboración de la alfarería, es el estudio que realiza George M. Foster en el poblado de Tzintzuntzan, Michoacán, entre 1944 y 1960, sistematizado en su obra: *Tzintzuntzan* (1967).

infraestructura. Para las obras de infraestructura, sobre todo se recurre a la colaboración del propio pueblo, quienes participan a través de sus sistemas tradicionales de organización (faenas) y ayuda mutua.¹⁴²

Esta labor fue realizada por los *Centros Coordinadores Indigenistas* (CCI), que se establecieron y funcionaron como oficinas regionales del INI, actuando en colaboración directa con otros organismos gubernamentales, como la SEP. Para el trabajo en otros ámbitos el INI tendrá que coordinar sus propuestas y proyectos con las correspondientes Secretarías federales y estatales.¹⁴³

Según Dietz, en ese momento:

*el indigenismo asume un ambiguo papel que asila entre el pleno ‘colaboracionismo’ con la política económica – por ejemplo, al ocuparse del desalojamiento de la población indígena afectada por la construcción de presas hidráulicas en la cuenca del río Papaloapan – y la abierta resistencia a la penetración de otros organismos gubernamentales o internacionales en las zonas indígenas, con el argumento paternalista de defender los intereses de las comunidades tradicionales frente a los intrusos modernizadores.*¹⁴⁴

La acción indigenista se lleva a cabo mediante proyectos regionales de desarrollo de la comunidad, la mayoría de ellos inspirados en los antiguos intentos de Saénz y Gamio. Los proyectos se desenvuelven a partir de las ciudades mestizas rectoras de las regiones de refugio¹⁴⁵, donde se fundan Centro Coordinadores de la acción indigenista, o por medio de internados indígenas y brigadas de mejoramiento. Los centros coordinan, además la labor

Cfr. Tzintzuntzan. *Los campesinos mexicanos en un mundo de cambio*, FCE, México, 1972.

¹⁴² Ovalle Fernández, “Bases programáticas de la política indigenista...”, *Op. Cit.*, p. 24.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 16-17.

¹⁴⁴ Dietz, *Op. Cit.* p. 31.

¹⁴⁵ “Constituye una *región de refugio* o *región intercultural* el espacio físico y moral que tiene como característica una ecología en gran medida hostil, en la que interactúan poblaciones segmentadas cuyas lenguas, tecnología economía, estructura social, gobierno e ideología, son distintos y asimétricos desde el momento en que los ladinos (los no indios) someten a los indios a explotación colonial. En esa región una ciudad primada, *chef lieu* o centro rector, rige las comunidades satélites del *hinterland*; la ciudad ladina y las comunidades indias configuran un sistema de relaciones, inextricablemente unido, que incluye una dualidad de pueblos y culturas”.

Cfr. Gonzalo Aguirre Beltrán, *Obra antropológica, Tomo IX: regiones de refugio*, UV-INI-Gobierno del Estado de Veracruz-FCE, México, 1994.

de otras dependencias (promotorías, procuradurías indígenas, algunos internados, salud pública, etc.), pero en aquellos lugares donde no hay centro coordinador los internados y las brigadas indígenas actúan aisladamente, lo que reduce en mucho su eficacia.¹⁴⁶

Para Aguirre Beltrán, los Centros Coordinadores “tienen bajo su encomienda la implementación de una acción de tipo integral en las regiones interculturales de refugio”. Para lograrlo, “coordinan las actividades que las distintas dependencias de la administración ejerce en su área de trabajo” o “implementan directamente la acción integral cuando los canales administrativos no alcanzan a las comunidades indias”¹⁴⁷

Según Margarita Nolasco, los centros coordinadores tenían cuatro ámbitos de acción: el de demostración (donde se efectuaban directamente los cambios), el de difusión (al que sólo llegan los efectos difundidos del primer ámbito), el de migración (que corresponde a los sitios donde están las fuentes extrarregionales de trabajo para los indígenas, y a los que solo llega un cierto tipo de protección), y el de movilización (lugares para el reacomodo de la población indígena). Tal esquema, más teórico que real, fue planeado para su aplicación en la región de los Altos de Chiapas y su Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, lo que lo hizo poco funcional para otras regiones indígenas en las que supuestamente se tenía el éxito asegurado.¹⁴⁸

En cuanto a la acción de dichos centros coordinadores, Nolasco señala:

Los centros tiene varias funciones: agraria, agrícola, económica y de integración regional. La función agraria se refiere a cierta defensa y asesoría legal a los indígenas, con respecto a los problemas de la tenencia de la tierra, de límites, etcétera (procuradurías indígenas). La función agrícola se refiere a la extensión agrícola, pecuaria y forestal, y se ha trabajado en la introducción de nuevos cultivos, de innovación técnica, de mejoramiento de los ya existentes, etcétera... La función económica, que así enunciada hace pensar en importantes medidas para el cambio económico, queda restringida a ciertos aspectos de infraestructura: se trabaja en educación y en salud pública; dentro de esta función hay rubro dedicado al crédito... En cuanto a la última función, la de integración regional, resulta difícil precisar a

¹⁴⁶ Nolasco, “La antropología aplicada...”, en Arturo Warman et al., *De eso que llaman...*, p. 84.

¹⁴⁷ Aguirre Beltrán, *Obra antropológica...*, p. 247.

¹⁴⁸ Nolasco, *Ibidem*.

*qué se refiere: homogeneización cultural, integración social o integración económica... la idea de integración termina siempre con el supuesto de una total asimilación de la población indígena por la nacional, lo que significa simplemente el momento último del colonialismo”.*¹⁴⁹

En 1950 se creó el Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal-Tzotzil en San Cristóbal de las Casas, su propósito fue coordinar a las dependencias gubernamentales para atender los problemas de la meseta chamula.¹⁵⁰ Su primer director fue Gonzalo Aguirre Beltrán. En ese tiempo, Aguirre Beltrán elaboró su teoría de las “regiones de refugio”, que sirvió de fundamento teórico para fundar posteriormente otros centros coordinadores. Estos centros atenderían principalmente tres aspectos: asesoría técnica agrícola, educación bilingüe y salud comunitaria, para lo cual se requerían agrónomos, maestros y médicos rurales. Otro de los aportes de Aguirre Beltrán fue su teoría de la aculturación, y aplicado al indigenismo sería suprimir la cultura indígena para lograr el cambio tecnológico y lograr incorporar algunos elementos “positivos” de esta cultura para incorporarla a la cultura nacional. Pero Aguirre Beltrán, como otros indigenistas, no sólo pretendía la incorporación de los indígenas a la nación sino su plena integración para logara una nacionalidad mexicana fuerte.¹⁵¹ Al final del periodo de Miguel Alemán se creó otro Centro Coordinador en la región tarahumara.

En el periodo de Ruiz Cortines (1952-1958) se crearon tres Centros Coordinadores en diferentes regiones indígenas de Oaxaca, con el fin de promover el desarrollo regional. Durante el periodo de López Mateos (1958-1964) se crearon cinco Centros Coordinadores, y durante el periodo de Díaz Ordaz (1964-1970) sólo se creó un Centro Coordinador en la sierra norte de Puebla.¹⁵² Durante el periodo de Luis Echeverría (1970-1976) se crearon la mayoría de los Centros Coordinadores Indigenistas, pues pasaron de 12 a 70, y el presupuesto del INI se vio fortalecido por varios programas implementados por el gobierno

¹⁴⁹ *Ibid.*, pp. 84-86.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 84.

¹⁵¹ Olive, *Op. Cit.*, pp. 224-225.

¹⁵² *Idem.*, pp. 226-228.

federal, como el PIDER, CONASUPO, INMECAFE, FONART y otros fideicomisos, que fueron creados para impulsar el desarrollo rural.¹⁵³

5. Crisis del indigenismo mexicano.

Según Dietz, los acontecimientos del 2 de octubre de 1968 – la sangrienta represión de las protestas estudiantiles en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, en la Ciudad de México – permiten apreciar la profunda crisis que el sistema mexicano viene padeciendo, bajo la presidencia de un personaje oscuro como Gustavo Díaz Ordaz, en los planos político, social y económico. Lo que, a largo plazo, traerá, como la más significativa de sus consecuencias, la ruptura de la hasta entonces incuestionable fórmula de correspondencia entre Estado y nación (un maridaje propuesto por el positivismo político de inicios de siglo y consolidado con el triunfo de la revolución, inoperante en la práctica), uno de los cimientos del modelo heredado de la revolución mexicana. Esta ruptura, esta grieta en el inquebrantable régimen revolucionario, facilita el inicio de un proceso de disolución de otro de los pilares heredados del movimiento revolucionario, que legitimó durante mucho tiempo el sistema político mexicano: la debilitación del partido político revolucionario único (el PRI) y la aparición en escena de la sociedad civil, en igualdad de fuerza.¹⁵⁴

Ambas consecuencias (el cuestionamiento a la armónica relación Estado nación y el debilitamiento político del partido hegemónico) de la crisis del 68 desencadenarán cambios profundos tanto en el concepto mismo de la nación como en las políticas generales con que se conduce el Estado, y en lo particular en aquellas que lleva a cabo frente a las minorías étnicas del país. Los artífices y protagonistas de dichos cambios son los intelectuales “disidentes”, por un lado, y las organizaciones gremiales (campesinas, obreras e indígenas), por otro.

¹⁵³ Reyes Rocha, J. y Miaja Isaac, M. L. (coord.), *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, México, Instituto Michoacano de Cultura, 1991, p. 33.

¹⁵⁴ Gunther Dietz, *Teoría y práctica del Indigenismo...*, p. 37.

A lo largo de los años sesenta, en el ámbito universitario y sobre todo dentro de las ciencias sociales surgen nuevos enfoques teóricos que contradicen abiertamente el paradigma integracionista del indigenismo mexicano moderno. Nuevas generaciones de antropólogos se lanzaron desde distintas posiciones teóricas a la crítica del indigenismo previo. *Pablo González Casanova* planteó el colonialismo interno que reproduce dentro del país las relaciones entre metrópolis y colonias,¹⁵⁵ y que hace hincapié en la continuidad de las estructuras coloniales dentro de la sociedad mexicana, mismas que permanecen vigentes a 150 años de la ruptura de los lazos coloniales externos que unían la sociedad americana con Europa;

*En efecto, el 'colonialismo' no es un fenómeno que solo ocurre al nivel internacional –como comúnmente se piensa–, sino que se da en el interior de una misma nación, en la medida que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas etnias con los grupos y clases dominante, y otras con los dominados. Herencia del pasado, el marginalismo, la sociedad plural y el colonialismo interno subsisten hoy en México bajo nuevas formas, no obstante tantos años de revolución, reformas, industrialización y desarrollo y configuran aún las características de la sociedad y la política nacional.*¹⁵⁶

Esta persistencia de estructuras de explotación y de dominación colonial es la que le da forma, y lo determina, al llamado problema indígena. Pues según González Casanova: “El problema indígena es esencialmente un problema del colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada”.¹⁵⁷

Por consecuencia, es el mismo tipo de interacción regional que tiene lugar entre la metrópoli mestiza y las comunidades indígenas, en el seno de la región de refugio indigenista, el mismo que impide una auténtica integración nacional. Y como la acción indigenista se sirve precisamente de las relaciones desiguales entre metrópoli y pueblo indígena, al poner en práctica las propuestas modernizadoras en las comunidades indígenas

¹⁵⁵ Cfr. Pablo González Casanova, *La democracia en México*, Editorial Era, México, 1969.

¹⁵⁶ Pablo González Casanova, citado en Dietz, *Teoría y práctica del...*, p. 37.

¹⁵⁷ González Casanova, *Ibid.*, p. 38.

para integrarlos a la nación mexicana y a la economía capitalista, el indigenismo fracasa porque su enfoque no tiene presente esta continuidad colonial, es decir que no atacan las raíces del problema.¹⁵⁸

Por su parte, Rodolfo Stavenhagen¹⁵⁹ exploró las relaciones entre clase, colonialismo y aculturación, demostrando que todos estos conceptos seguían siendo un marco teórico al servicio de la dominación.

Arturo Warman, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia intentaron denunciar, en su célebre obra *De eso que llaman antropología mexicana*, las fallas y el carácter colonial de la antropología mexicana.¹⁶⁰ Hay autores que afirma que la crisis del indigenismo integracionista moderno tiene su origen en la publicación de este texto; tal es el caso de Eva Sanz Jara, quien afirma: “*un hito fundamental de la más fuerte polémica respecto al tema indígena que ha tenido lugar en la historia de México hasta ese momentos, es De eso que llaman antropología mexicana, que, ya en su presentación, se autocalifica como un libro polémico*”.¹⁶¹ Lo retomaremos más adelante.

Por otro lado, grupos de antropólogos latinoamericanos reunidos en Barbados, lanzaron al mundo la acusación de genocidio y etnocidio de los indios, poniendo en evidencia las consecuencias de las prácticas políticas del colonialismo. En la segunda reunión, 1977, a la que asistieron también líderes indígenas, los antropólogos reiteraron sus posiciones y trataron de formular un nuevo programa de atención a las minorías.¹⁶²

¹⁵⁸ Dietz, *Teoría y práctica del...*, p. 38

¹⁵⁹ Cfr. Rodolfo Stavenhagen, *Las clases sociales agrarias*, Siglo XXI Editores, México, 1969.

¹⁶⁰ Cfr. Arturo Warman et al, *De eso que llaman antropología mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1970.

¹⁶¹ Eva Sanz Jara, “La crisis del indigenismo mexicano: antropólogos y asociaciones indígenas (1968-1994)”, en *Documentos de trabajo del IELAT*, Núm. 12, Marzo 2010, Instituto de Estudios Latinoamericanos-Universidad de Alcalá, Madrid, pp. 1-21.

¹⁶² Warman, “Indios y naciones...”, en *Nexos...*, s/p.

André Gunder Frank¹⁶³ defendió una antropología de la liberación y Ricardo Pozas¹⁶⁴ incursionó en el problema de los indios y las clases sociales. Aguirre Beltrán, incansable, intentó dar respuesta a cada uno de los cuestionamientos en defensa del indigenismo integrador mexicano repartiendo leña en contra de los agresores y a veces también de los agredidos.¹⁶⁵ El debate ha ocupado muchos foros y muchos nombres se han agregado a él. Parece claro que el indigenismo está sometido a la crítica y revisión.

Entre los críticos que parten de enfoques diferentes y hasta irreductibles, no hay identidad. Con calidad muy diversa su argumentación no ha rebasado la etapa de la denuncia global de las posiciones anteriores sin lograr articular una interpretación coherente y capaz de sugerir alternativas diferentes. Pero todavía, afirma Warman, no han logrado superar a discusión puramente ideológica, a veces verbalista, y no han ofrecido investigaciones novedosas con planteamientos teóricos concretos y metodologías adecuadas. Evidentemente, la discusión se ha empantanado y se vuelve retórica y reiterativa. El impulso se ha frenado y corre el riesgo de disolverse en polémicas argumentativas y teológicas que se desenvuelven en el terreno puramente académico.¹⁶⁶

Aun así, para Warman, los argumentos esenciales de la crítica al indigenismo previo y oficializado abren una puerta para el replanteamiento radical del pensar y quehacer del pensamiento crítico sobre el indio, al colocarlo una vez más en la perspectiva de los problemas centrales de la sociedad global. “La discusión indigenista actual no debe hacer del indio ni su sujeto ni su objeto, sino el hilo conductor para analizar el conjunto de nuestra sociedad a partir de sus contradicciones más crudas y profundas”. El intento, como tantas aventuras puramente intelectuales, puede frustrarse fácilmente si no se liga a procesos sociales concretos. Por otra parte, algunas voces indígenas, todavía débiles y con frecuencia mediatizadas, exigen participación en la discusión que sobre ellos se realiza. De estas voces dependerá el futuro de indigenismo. No es posible concebir uno para el

¹⁶³ André Gunder Frank, “Comment”, en *Current Anthropology*, IX, 1968. Véase también André Gunder Frank, *Sobre el problema indígena*, SAENAH, México, 1971 (mimeografiado).

¹⁶⁴ Cfr. Ricardo e Isabel Pozas, *Los indios y las clases sociales de México*, Siglo XXI Editores, México, 1971.

¹⁶⁵ Cfr. Gonzalo Aguirre Beltrán, *Obra polémica*, Sep-inah, México, 1975.

¹⁶⁶ Warman, “Indios y naciones...”, *Óp. Cit.*, s/p.

pensamiento indigenista sin la participación de los indios. “Tal vez entonces el indigenismo dejará de serlo”.¹⁶⁷

6. Políticas educativas para los pueblos indígenas: una visión histórica

Las primeras medidas educativas dirigidas específicamente hacia la población indígena fueron instrumentadas por los gobiernos coloniales del virreinato. Tenían como objetivo que las personas nativas fueran *integradas* al “proceso de aculturación”¹⁶⁸, lo que en esa época consistía principalmente en ser convertidos a la fe católica y aprender la lengua castellana. El propósito era facilitar la aceptación o asimilación de la cultura europea y, por lo tanto, ser considerados “civilizados”¹⁶⁹. En esta época, la oferta educativa se encontraba en manos de la iglesia católica, y sus representantes –los religiosos- eran los encargados de su impartición; por lo que, la actividad de los centros educativos se concentraba prioritariamente en la transmisión de la fe. Tendría que pasar mucho tiempo para que la Política de Educación Pública entrara en funciones en estos territorios.

Para poder llevar a cabo la conquista material y espiritual del indio, un hecho importante para los conquistadores era el manejo una comunicación fluida y eficiente con los nativos, lo que planteaba la necesidad de un lenguaje común para todos. Para lograrlo se propusieron dos posibilidades: traducir a la lengua indígena los conceptos fundamentales de la religión (los evangelios y la doctrina) y los ordenamientos del nuevo Estado, o bien, enseñar a los indígenas el castellano. Pero la enseñanza de la lengua castellana o la traducción a las lenguas indígenas de todo aquello que permitiera la aceptación de la cultura

¹⁶⁷ Wraman, *Ibidem*.

¹⁶⁸ El término “aculturación” fue introducido dentro de la antropología social por Gonzalo Aguirre Beltrán y propuesto para el estudio y proyección de programas de desarrollo, entre ellos la educación dirigida a la población indígena. Fue definido como: “*el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas, se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción*”.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *El proceso de aculturación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1957, p. 49.

¹⁶⁹ Véase: Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo. Una civilización negada*, Random House Mondadori, México, D.F., 2005, p. 101; Warman, et al., *Óp. Cit.* (especialmente el primer ensayo: “Todos santos y todo difuntos”, escrito por Arturo Warman), pp. 9-37.

occidental europea, implicaba echar mano de personal calificado, así como el uso o el acondicionamiento de espacios adecuados para su enseñanza sistematizada. La escuela – generalmente adjunta a los templos cristianos- apareció como el espacio idóneo para esta labor. Por lo tanto, podemos afirmar que las escuelas se convirtieron en el instrumento occidentalizador más importante. Por medio de ellas se buscó garantizar que los niños y jóvenes nativos internalizaran nuevos patrones culturales, pues “este proceso de aculturación implicó la imposición de valores, creencias y conductas occidentales, lo que modificó sustancialmente, al paso de los años, la forma indígena de concebir el mundo”¹⁷⁰.

Pero las relaciones interculturales entre los españoles y los indígenas fueron asimétricas desde el comienzo. Generalmente se caracterizaban por la “dominación”, por la explotación impuesta por la minoría europea, “en nombre de una superioridad racial o cultural dogmáticamente afirmada, como el factor legitimador de esta situación”¹⁷¹. En el caso de las colonias europeas en América, la supuesta superioridad es cultural, y dogmáticamente se afirma que la cultura occidental y el idioma español son “superiores” a la cultura y a las lenguas indígenas, y en consecuencia al ser consideradas de mayor valor debían ser impuestas.

El trabajo de los religiosos misioneros, fue el de servir de intermediarios entre conquistadores y nativos, con la firme tarea de lograr la pasificación y preparar el camino para la conquista ideológica. “En ellos recae mayormente la tarea de desarraigar al indígena de su cultura anterior, de cristianizarlo, esto es, de occidentalizarlo, incorporándolo como estrato inferior al sistema colonial”¹⁷². De ahí que no sea difícil encontrar en los relatos de la conquista reconocimientos a la labor de estos personajes.

La “omisión” como política educativa del siglo XIX.

¹⁷⁰ Charles C., Mercedes, “El problema de la cultura o la cultura como problema”, en: *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, año/vol. I, número 003, Universidad de Colima, Colima, México, 1987, pp. 119-149.

¹⁷¹ Nolasco, Margarita, “la antropología aplicada en México y su destino final el indigenismo”, en: Warman et. al., *De eso que llaman...*, pp. 71-72

¹⁷² Warman, Arturo, “Todos santos y todos difuntos”, en: Warman y otros, *De eso que llaman...*, p. 3.

Con el nacimiento de la república independiente se inició la construcción de la Nación mexicana, un nuevo proyecto nacional se echaba a andar. Los pueblos indígenas, sin embargo, no serían tomados en cuenta en este proyecto. Los fundadores del Estado nacional (esencialmente criollos y mestizos descendientes de las oligarquías coloniales), ignoraron la realidad demográfica que constituía la población y se imaginaron –se idealizaron– a sí mismos como "occidentales, católicos y blancos". Como consecuencia, la existencia de las poblaciones indias fue negada, o bien considerada como obstáculo para la construcción de la nación homogénea y para la instauración del estado moderno¹⁷³.

En cuanto al aspecto educativo, la función de las escuelas en esta época fue la de modernizar a los pueblos indígenas y lograr su adaptación cultural a la nación moderna.

Sin embargo, no hubo una política específica dirigida a los pueblos indígenas. Siguiendo las ideas del liberalismo, se proclamó la igualdad jurídica de todos los ciudadanos de la nación, concediendo a los indígenas los mismos derechos civiles que a los demás ciudadanos, siempre y cuando se convirtieran en eso, en “ciudadanos”, lo que implicaba: hablar una misma lengua –o sea, el olvido de las lenguas nativas y el consecuente aprendizaje del castellano–, adoptar las costumbres de los españoles y europeos y abandonar las propias, aceptar paulatinamente una idea de ser ciudadano, etc., en resumen: dejar de ser indígenas. La estrategia educativa del estado nacional, en consecuencia, fue la de la implementación de una educación “nacional uniforme” en español, que tenía por objeto nivelar las diferencias culturales de la población nacional y, al mismo tiempo, la difusión de las ideologías de las élites dominantes. Tal política educativa condujo inevitablemente a la asimilación paulatina de los indios a la vida nacional, y en algunos casos condujo a la desaparición de la lengua y cultura de algunos grupos étnicos¹⁷⁴.

El estado nacionalista de este periodo negaba la diferencia, por lo que, consecuentemente la actitud de la sociedad hacia los indios fue de indiferencia y negación. Las políticas del estado, de igual manera, se caracterizaron por la omisión hacia los sectores social y

¹⁷³ Bonfil Batalla, *Óp. Cit.*, p. 23.

¹⁷⁴ Cfr. Stiegler, Úrsula, “From the assimilation to the acceptance of the other? Educational policy for indigenous peoples in Latin America”. En *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 9, no. 2, Universidad de Salamanca, mayo 2008, pp. 52-76.

culturalmente diferentes -entre ellos enumerados los indios-, lo que empeoró la asimetría de las relaciones y desarrollo entre la población. Lo mexicano –fuese lo que fuese- fue considerado como característico de la cultura nacional, mientras que lo indígena era calificado como elemento representativo de “atraso social”.

La política educativa de la “asimilación”: en indigenismo educativo.

El ideal de las naciones culturalmente homogéneas se mantuvo dominante entre la sociedad durante casi todo el siglo XX. Aun así, la imagen o concepción de los pueblos indígenas comenzó a cambiar. Todavía se creía que estos pueblos representaban un obstáculo para la unidad nacional y el progreso, no obstante, ciertos sectores comenzaron a reconocer la situación de miseria que muchas comunidades sufrían, y vieron en ella una causa de su atraso. Por lo que se comenzó a plantear la idea de que estos pueblos necesitan políticas especiales para su desarrollo.

El “problema indígena” seguía vigente y frenaba el progreso. “El problema indio solo admitía una respuesta: que los indios dejaran de serlo¹⁷⁵”. El estado surgido de la Revolución convocó a todos los sectores para la búsqueda de una solución y la antropología apareció como la disciplina científica más adecuada para intentarlo, proponiendo una nueva visión de lo indio y de los indígenas mismos: “El indio se había esfumado en la época liberal, la Revolución debía inventarlo, moldearlo a su imagen y semejanza. Esta reelaboración se convierte en tarea de los intelectuales”¹⁷⁶, de los antropólogos, principalmente.

No existían, sin embargo, acuerdos sobre la realidad del problema ni de sus dimensiones. Por tanto, no hubo conciertos sobre las posibles soluciones. Siguiendo las teorías científicas más reconocidas de la época, las propuestas vinieron desde distintos sectores como la antropología social, la sociología, la medicina, etc.: “*Como problema racial se propuso el mestizaje biológico como la solución o el radicalismo del exterminio. Los más progresistas creyeron que era un problema educativo y que una decente, gratuita y laica formación occidental*

¹⁷⁵ Wraman, Arturo, “Todos santos...”, p. 25.

¹⁷⁶ *Óp. Cit.*, p. 29.

lo eliminaría (...) También se pensó en la pobreza como origen del problema y en la caridad como su solución".¹⁷⁷

El desarrollo de teorías y políticas enfocadas a la atención de los pueblos indios, fue a partir de entonces la tarea encomendada a los antropólogos. A ellos se les encargó la estructuración de las medidas aplicables al desarrollo y asimilación de los pueblos indios a la cultura nacional. El conjunto de teorías, acciones y políticas del estado, recomendadas por éstos ideólogos, constituyeron el "indigenismo".

Dentro de esta corriente, un exclusivo énfasis fue puesto en la instrucción escolar. El objetivo de los indigenistas era integrar a la población indígena en la vida económica, social y política de la nación. Querían que los pueblos indios tomaran parte en la sociedad moderna, preservando sus particularidades culturales. La idea central era remplazar los aspectos "negativos" de las culturas indígenas por elementos de la cultura moderna, mientras que los aspectos "positivos" debían ser preservados. Uno de los instrumentos principales para lograrlo fue la escuela, concebida como:

"[...] un agente de cambio integral a quien correspondía implantar los valores positivos de Occidente y desarraigar los valores negativos de la tradición, como un mecanismo capaz de alterar las estructuras fundamentales de la comunidad indígena o campesina, abriéndola a todas las influencias luminosas de la patria moderna".¹⁷⁸

Las reformas implementadas como parte de la política indigenista son variadas: se crea, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública; en 1922 se pone en marcha la llamada Escuela Rural; para 1925 comienzan su funcionamiento las Misiones Culturales indígenas; Sáenz pone en marcha su experimento en Carapan, entre 1931 y 1932;¹⁷⁹ hechos que conforman una primera etapa de políticas educativas integracionistas.

Con la llegada de Cárdenas a la Presidencia se originan las condiciones necesarias para la consolidación del indigenismo. Durante su gestión se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, en 1936, como órgano consultivo y coordinador de la acción del

¹⁷⁷ *Ibíd.*

¹⁷⁸ Warman, Arturo, "Todos santos...", *Óp. Cit.*, p. 30.

¹⁷⁹ Véase: Sáenz, Moisés, *Carapan*, Pátzcuaro, Michoacán, México, CREFAL, 1992.

gobierno hacia los indios; en 1939, se implementa el Proyecto Tarasco en Michoacán: el primer intento de una experiencia educativa de orientación bilingüe. Para 1940 tiene lugar el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, donde se ratifica la finalidad de la ideología indigenista: la nacionalización del indio.

En 1946, desaparece el Departamento de Asuntos Indígenas para incorporarlo a la SEP, de ahí nace la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI); y en 1948, como consecuencia directa del Congreso Indigenista Interamericano, se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI). Serán estas dos instituciones (DGAI-INI) las encargadas de la planeación y ejecución de la educación indígena, que en adelante se trazará como una educación bilingüe. Con ella se inicia la segunda etapa de estrategias educativas integracionistas.

Los indigenistas de la segunda mitad del siglo, conglomerados en el INI, propusieron la “instrucción bilingüe”: un modelo que planteaba el uso paralelo de la lengua indígena y el español en el aula. Los indios aprendían el español más rápido y con menos traumatismos después de haber sido alfabetizados inicialmente en su lengua materna. Sin embargo, el objetivo final era implementar el uso único del español como lengua nacional, mientras que las lenguas indígenas tenían carácter meramente instrumental.¹⁸⁰ Mediante el uso de estas estrategias, la asimilación de las lenguas y culturas indígenas era inevitable; aun así, nadie dudó, ni por asomo, que todo era en bien del indio.

Más tarde, en 1963, se inicia la tercera etapa de la educación integracionista, con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales (lo que en Michoacán se expresa con la creación del Servicio de Promotores y Maestros Bilingües Tarascos, en 1965). Esta etapa inaugura el primer intento medianamente organizado para castellanizar y alfabetizar a la población indígena, mediante la producción de materiales de lectura, la creación de centros de capacitación para el trabajo y la formación de maestros indígenas.¹⁸¹

Posteriormente, en 1971, como resultado de la reestructuración de la SEP, desaparece la DGAI y se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la

¹⁸⁰ Reyes Rocha, J. y Miaja Isaac, M. L. (coord.), *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, México, Instituto Michoacano de Cultura, 1991, p. 33.

¹⁸¹ *Óp. Cit.*, p. 43.

cual desaparece en 1976 para crearse la Coordinación de Servicios Educativos para Zonas Marginadas y Grupos Deprimidos, y finalmente en 1978, se crea la actual Dirección General de Educación Indígena,¹⁸² de la que hablaremos en el siguiente apartado.

La política de “aceptación”: el indigenismo crítico y la educación bicultural

Desde la década de 1970 surge en nuestro país una nueva conciencia sobre el pluralismo cultural, a partir de entonces comienza un cuestionamiento social hacia la política del indigenismo. Los sectores críticos señalaban que el indigenismo como proyecto de integración nacional contribuyó a la asimilación de la cultura indígena, a pesar de su postulado de respetarla. Se criticó la idea de elegir los elementos “negativos” de las culturas indígenas y su sustitución por aspectos de la cultura nacional, ya que esta acción sólo podría conducir a la asimilación los pueblos indígenas. El etnocidio fue la culpa que se le asignó.

Sin embargo, pese a todos los intentos de integración, el indio “necio” permanecía indio. En base a esto, los indigenistas críticos cuestionaron el ideal de la nación homogénea y postularon en cambio el reconocimiento del “pluralismo cultural” dentro de la población mexicana.

En correspondencia con este ideal pluralista, el objetivo de la política educativa subsecuente fue (y se supone que ha sido) el de preservar y fomentar las lenguas y culturas indígenas. Esta acción se vio cristalizada a través de la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena. A esta dependencia se le asignó la tarea de:

*“establecer las normas, los lineamientos técnicos y los criterios generales para la organización de y evaluación del funcionamiento del sistema de educación preescolar, primaria bilingüe y bicultural, y de los servicios asistenciales que se proporcionan a la población indígena en edad escolar, así como los de apoyo al mejoramiento y desarrollo de las comunidades indígenas en el país”.*¹⁸³

¹⁸² *Ibidem*, pp. 41-42.

¹⁸³ SEP, *Manual de Organización de la Dirección General de Educación Indígena*, México, SEP, 1980, p.23

Con la aparición de la DGEI se define como objetivo fundamental de la Secretaría de Educación Pública, dar viabilidad a la consolidación de una educación para los pueblos indígenas de carácter *Bilingüe-Bicultural*. Para 1979, en el marco del Primer Seminario Nacional de Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, realizado en Oaxtepec, Morelos, en junio de ese mismo año, se definen las características de esta educación para los pueblos indios de la forma siguiente:

La educación dirigida a los pueblos indios será:

- I. “*Indígena*, porque debe ser instrumentada por los propios indígenas, según sus necesidades de desarrollo y teniendo como base la cultura propia; y favorecer la formación del hombre y la comunidad dentro del respeto a la naturaleza.
- II. “*Bilingüe*, por el hecho de que contempla, de la misma forma que en el caso del castellano, la enseñanza de la lectura, escritura y la estructura lingüística y gramatical de las lenguas vernáculas donde se hablan o su enseñanza en las comunidades donde se han perdido.
- III. “*Bicultural*, porque se enseñará en primer término la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y sus valores. Sobre esta base, se enseñarán los valores de otras culturas, los conocimientos que favorezcan el desarrollo del hombre, la sociedad y la naturaleza, sin atentar contra la cultura indígena”.¹⁸⁴

Para lograrlo, el primer paso fue la habilitación de promotores y “maestros culturales bilingües” como docentes, contando apenas con una escolaridad mínima de primaria y que si bien eran hablantes de alguna lengua indígena se enfrentaban a dos situaciones contradictorias: por un lado, la incompatibilidad lingüística (eran enviados a comunidades hablantes de otra lengua); y, por otro lado, la inexistencia de alfabetización en lenguas indígenas, situación por la cual se veían “obligados” a utilizar el español como lengua de instrucción.

Los indigenistas críticos insistían aún en otro punto: que los indígenas tomaran parte en la elaboración de la nueva política educativa. Acusaron a los indigenistas de etnocentrismo y

¹⁸⁴ Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), *Plan nacional de Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural*, México, D.F., ANPIBAC-Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, 1979, pp. 22-23.

lamentaron no consultar a los indios. Creían que nadie sabía mejor lo que era bueno para el desarrollo del indio que los indígenas mismos. En consecuencia, su objetivo era que los gobiernos tomaran en cuenta los intereses de los pueblos indígenas, y hacerlos partícipes en la elaboración de políticas sociales.

Pero este reconocimiento no fue gratuito. Es resultado de luchas sociales de los indígenas que hoy se hacen visibles en diversos sectores de la sociedad. Gracias a ello, el multiculturalismo se presenta, y es reconocido, como un proyecto social alternativo con perspectivas y objetivos de transformación histórica basados en el respeto profundo de la convivencia humana en un marco de libertad, igualdad, tolerancia y respeto a las diferencias, reconociendo en ellas un valor fundamental para el desarrollo social y cultural de la nación mexicana.

El programa de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, comenzó a funcionar oficialmente en el ciclo escolar de 1986-1987, recogiendo las propuestas del Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural¹⁸⁵. Sin embargo, su funcionamiento e impacto fueron duramente cuestionados, aun por los mismo docentes y profesionales indígenas.

6 La DGEI y la Educación Intercultural

Como dijimos arriba, después de implementar varios proyectos para atender la demanda educativa indígena y de haberse creado diversas instituciones para cumplir tal fin, entre ellas la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como una instancia orgánica y estructuralmente dependiente de la SEP, que comienza la nueva etapa de reconocimiento y valoración de la educación para y desde los indígenas.

Para el año de 1991, pasados apenas cinco años de la oficialización de la educación bilingüe-bicultural, el diagnóstico sobre esta propuesta educativa para los indígenas se hacía en los términos siguientes:

- *“Es claro que no existe educación indígena escolarizada, sino una educación escolarizada para indígenas...”*

¹⁸⁵ SEP, *Propuesta de programa de educación primaria bilingüe bicultural. Año escolar 1986-1987*, México, D.F., SEP-DGEI, 1986.

- *“La educación que se imparte a los indígenas en México, no ha logrado destruir y superar las estructuras económico-sociales que han servido para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, la manipulación política...”*
- *“Los contenidos de planes y programas y los métodos de trabajo (...) están principalmente orientados hacia necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas.*
- *“Se observa una tendencia hacia la pérdida de la identidad étnica y cultural entre los indígenas y este hecho, reforzado por el tipo de educación que reciben los niños y jóvenes, hacen que adquieran modelos de conductas que contradicen las necesidades socio-culturales de su comunidad”¹⁸⁶.*

Lo que provocó que, el gobierno, profesionales de la educación y los indígenas se replantearan la pertinencia de la política educativa. Ya en ese tiempo comenzaba escucharse sobre el reconocimiento a la pluralidad cultural de los pueblos, ideología que proponía la convivencia, aceptación y reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades modernas. De este pensamiento se desprendería la propuesta de la educación intercultural. Así, para finales de siglo se comienza con el reconocimiento de la sociedad multicultural que integra el país, y se inicia, con la reforma de leyes, a replantear las características de la educación para los sectores indígenas. Con base en ello, para 1999, y en acuerdo con el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, la DGEI se plantea el compromiso de que “la educación que se ofrezca a las niñas y a los niños indígenas sea intercultural bilingüe para que satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas básicas”¹⁸⁷

La DGEI hace suyos los planteamientos y propuestas emanadas de las luchas de las organizaciones (la Alianza Nacional de Profesionales de la Educación Indígena y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas), entre ellas, la propuesta de la “educación bilingüe intercultural”, con las siguientes características:

¹⁸⁶ Guzmán Gómez, Alba, *Voces indígenas. Educación Bilingüe-Bicultural en México*, México, D.F., CONACULTA-INI, 1991, pp. 28-42. (Colección Presencias, 38)

¹⁸⁷ SEP, *Lineamiento Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, D.F., SEP-DGEI, 1999, p. 5.

*“La Educación Intercultural Bilingüe supone el desarrollo de los aprendizajes propios de las culturas originarias, junto con el estudio de los aspectos de la cultura no indígena. Se trata en definitiva, de buscar la apertura y permeabilización, de manera de no restringir ni limitar a los educandos en los ámbitos de sus culturas tradicionales. Busca reafirmar la identidad étnica de los alumnos indígenas evitando la situación de menoscabo cultural generada desde los planes habituales de estudio, para mantener y promover el desarrollo de las manifestaciones propias de su etnia. Tiene como objetivo ante todo el reconocimiento del “otro”, lo que significa la aceptación de la condición natural de los educandos. Tal aceptación supone el respeto que permite aprender a vivir con la diversidad cultural”.*¹⁸⁸

En este modelo, las lenguas indígenas ya no sólo sirven como instrumento para aprender el español, se supone que sean parte de la instrucción durante toda la escolaridad y que se constituyan como idiomas de enseñanza. Por otra parte, los conocimientos, las costumbres y los valores de las culturas indígenas debían ser tratados por igual junto a la nacional.

El término "intercultural" se refiere a la idea de que la educación debe corresponder con el entorno social y cultural de los alumnos, tomando en cuenta los conocimientos adquiridos mediante el contacto con el contexto en que se desarrollan. Por otra parte, se refiere a una búsqueda permanente de diálogo entre lo tradicional y las culturas occidentales y para su enriquecimiento mutuo¹⁸⁹. También se define como:

*“La forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos”.*¹⁹⁰

Partía de la idea de combatir los problemas comunes para la mayoría de los grupos indígenas: “deterioro y desplazamiento de las lenguas y culturas indígenas, baja calidad de la educación ofertada, discriminación y pérdida de la identidad; y la falta de acuerdos para

¹⁸⁸ Véase, Stefano, *Indígenas y educación en México*, México, D.F., CEE-GEFE, 1983, p. 81.

¹⁸⁹ González Rubio, Martín, *Diversidad e interculturalidad: un diagnóstico sobre la realidad educativa de las secundarias de Morelia*, tesis para obtener el grado de maestro en enseñanza de la historia, Morelia, Michoacán, Instituto de Investigaciones Históricas-UMSNH, 2012, p. 14.

¹⁹⁰ SEP, *Lineamientos Generales...*, p. 25.

enfrentar colectivamente estos problemas”¹⁹¹. Se presentaba como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, tratando de evitar la exclusión; asimismo, como una “estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, construyendo respuestas educativas diferentes”. Se planteaba, también, como “un enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recurso para el trabajo docente”. Era una propuesta de educación que tomaba como base la cultura propia del individuo, pero abierta al mundo. Que promueve un dialogo entre distintas tradiciones culturales; que mira lo ajeno desde lo propio y que busca la afirmación y valoración de todas las culturas¹⁹².

Calificada como educación *bilingüe*, se definía como “aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra¹⁹³”. Por lo mismo, propone una práctica que promueva el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades del proceso educativo.

Esta propuesta educativa no se limitaba al ámbito escolar, por el contrario se planteaba incidir en toda la sociedad. Por lo cual, las solicitudes y propuestas emanadas del Primer Congreso de Educación Indígena e Intercultural, de 2002, insistían en la necesidad de “instrumentar políticas que promuevan el respeto a la diversidad cultural y que garanticen la participación de diversos sectores en la educación”; de igual manera, proponía la reestructuración del sistema educativo nacional en base a la propuesta de interculturalidad. Pugnaba, igualmente, porque la educación intercultural fuera de aplicación para todos no solo para las comunidades indígenas, y que la enseñanza de las lenguas indígenas se incorporara al plan de estudios como asignatura desde la educación básica¹⁹⁴.

¹⁹¹ Véase: Soberanes Bojórquez, F., Seda Santana, I. y Viveros García, J. F. (ed.), *Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, Memoria, México, D.F., Fundación Ford, 2006, p. 9.

¹⁹² *Ibíd.*, pp. 26-27

¹⁹³ *Ibíd.*, p. 30.

¹⁹⁴ Soberanes Bojórquez, *Óp. Cit.*, pp. 453-458.

Estas propuestas y pronunciamientos se convirtieron en políticas educativas oficiales al entrar en vigor la Reforma Integral Para la Educación Básica, en el año de 2006¹⁹⁵. Desde entonces las acciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas se rigen dentro del marco intercultural bilingüe, al menos en la teoría.

Cabe preguntarnos si la instrumentación de esta propuesta se ha traducido en una reorientación real de la política educativa, y si esta política en realidad puede contribuir a la preservación y desarrollo de la cultura y las lenguas indígenas; o sí, por el contrario, las escuelas que han adoptado este modelo persisten en la reproducción de la cultura occidental dominante en el seno de las comunidades indígenas.

La educación Intercultural y la diversidad cultural

El reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país tuvo su origen y marco legal en las reformas a la Constitución política nacional de 1999. Debido a esto, la educación bilingüe intercultural, cuenta con un respaldo formal que demuestra el cambio de visión de una sociedad moderna, cada vez más democrática, y al mismo tiempo más empeñada en incluir de manera general y respetuosa a todas y cada una de las expresiones y manifestaciones culturales que la constituyen en su conjunto. No es intención del presente trabajo hacer una revisión detallada del marco legal que respalda a la educación intercultural, sin embargo enumeraremos lo más significativo.

El reconocimiento social a la diversidad cultural encuentra su fundamento jurídico en el Artículo II de la Constitución Política nacional, que en su texto acepta que esta nación cuenta con una composición pluricultural, “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas... [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”. En este sentido, el Estado reconoce el derecho de los pueblos indígenas de “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”.

¹⁹⁵ SEP, *Reforma Integral para la Educación Básica*, (RIEB) 2006, México, D.F., SEP-SNTE, 2006.

En relación la instrucción educativa, en la fracción II del apartado B, se afirma: (las autoridades deben) “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (...) Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos (...) en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación”¹⁹⁶.

Con lo anterior, se sentaron las bases para el reconocimiento legal y social de la diversidad cultural, lo que abrió la posibilidad de la aplicación de políticas educativas interculturales entre los pueblos indígenas.

Por su parte, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, afirma, en su artículo 5º, que: “El Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, (...) reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales”. Y afirma que: “Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, servicios e información pública”. Resaltando que: “Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales”. Finalmente, y en relación a las políticas educativas, dicha ley dispone que: Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, “garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural”, poniendo especial énfasis en “el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua”¹⁹⁷.

Para la aplicación de este marco legal como política educativa, tuvieron que aplicarse reformas a la Ley General de Educación, su artículo segundo afirma que: “todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las

¹⁹⁶ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Texto vigente, Reforma publicada DOF 09-08-2012, versión digital, disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>, consultado el 29 de Agosto de 2012.

¹⁹⁷ “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”. Citado en: Chapela, Luz María (ed.), *Marcos formativos para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, México, D.F., SEP-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, pp. 21.

mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional”. Mientras su Artículo 7º, fracción IV, expresa:

*(La educación que brinda el Estado deberá) “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”.*¹⁹⁸

Este marco legal sirvió de base para la instrumentación oficial de la educación indígena intercultural bilingüe en todas las entidades federativas que cuentan con población indígena, a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2006. Las acciones y reflexiones encaminadas a la implementación de estas políticas, instrumentadas por la DGEI y el gobierno federal, con el apoyo de los profesionales de la educación (especialmente de maestros indígenas), se enfocaron en la atención a cinco temas generales: a) Cultura, identidad y política educativa; b) Derechos y educación; c) Docentes y docencia; d) Experiencias educativas; y, e) Lengua¹⁹⁹. En la idea de atender de forma integral las demandas más sentidas de la educación para los pueblos indios.

Sin embargo, la práctica de la educación intercultural bilingüe sigue siendo solo teoría para muchas comunidades, una teoría muy cuestionada. En muchos casos de comunidades indígenas, la educación ofrecida dista mucho de los *ideales* planteados. En primer lugar, el proceso de aculturación se encuentra ya muy avanzado: sus habitantes han perdido, desde hace algunas generaciones, el uso de la lengua materna – solo la hablan los adultos mayores –, y se han adoptado rasgos culturales de occidente, llegando al grado de avergonzarse de ser indígenas. Aun cuando legalmente ha sido reconocido el derecho a la educación indígena con respeto a las lenguas vernáculas, muchos padres de familia prefieren el monolingüismo castellano para sus hijos, considerando a la lengua materna un obstáculo para la relación con la sociedad, por lo que prefieren las escuelas no indígenas. La lengua entonces queda confinada a lo local, al uso familiar, a lo privado, como algo que se tiene que ocultar. Perdiéndose, mediante estas prácticas, el cúmulo de conocimientos ancestrales de la cultura indígena, una forma de entender el mundo, la cosmovisión entendida y

¹⁹⁸ “Ley General de Educación”. Citada en Chapela, Luz María, *Óp. Cit.*, 2004, pp. 37.

¹⁹⁹ Véase, Soberanes Bojórquez, *Óp. Cit.*

traducida desde la lengua indígena. Lo que demuestra la acción poco efectiva de dichas políticas.

En segundo lugar, la aplicación de la educación intercultural solo será una realidad cuando existan las condiciones y recursos adecuados. Esto es, la infraestructura suficiente en las escuelas; los materiales didácticos y de apoyo, elaborados expresamente para la atención efectiva de cada grupo étnico; así como la formación de docentes, con pleno conocimiento de las lenguas indígenas y con la profesionalización necesaria; los apoyos técnico pedagógicos para la actualización y profesionalización de los docentes; y un largo, largo etcétera.

CAPITULO III

*LA U.N.E.S.C.O., SU INFLUENCIA Y RELACIÓN
CON EL GOBIERNO MEXICANO.*

CAPITULO III

LA U.N.E.S.C.O., SU INFLUENCIA Y RELACIÓN CON EL GOBIERNO MEXICANO.

Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz.

Carta Constitutiva de la UNESCO.

1. Antecedentes: El Instituto Internacional de Cooperación Intelectual²⁰⁰

A partir del término de la primera guerra mundial, la cooperación para el libre tránsito de las ideas y de los intelectuales, de una nación a otra, se concibió como uno de los elementos imprescindibles de la nueva configuración internacional. De ahí que, en la primera reunión celebrada por la *Sociedad de Naciones* (antecedente directo de la *Organización de las Naciones Unidas*) en noviembre de 1920, se discutió la necesidad de establecer los mecanismos para lograr una cooperación intelectual entre las naciones, cooperación paralela a la actividad de organización política de los Gobiernos. De acuerdo a la *Monografía de la Sociedad de Naciones*, “fue la representación de Bélgica en la Conferencia de la Paz, quien recomendó la cooperación intelectual como un elemento importante de la obra de la Sociedad de Naciones”.²⁰¹ En la Asamblea celebrada por esta Sociedad en diciembre de 1920, se envió a estudio la propuesta para establecer la organización internacional del trabajo intelectual. La Asamblea acordó preparar un informe sobre la utilidad y la pertinencia de constituir un *Organismo Técnico de Educación* auspiciado por la Sociedad de Naciones.

En septiembre de 1921, se aprobó el informe que proponía la creación de una *Comisión para el Estudio de las Cuestiones Internacionales de Cooperación Intelectual y de Educación*. Tomando como base este informe, la Asamblea decidió, el 4 de enero del año siguiente, la creación de la "*Comisión Internacional de Cooperación Intelectual*", integrada

²⁰⁰ La mayor parte de la información aquí reunida se tomó del texto: *La historia de la Unesco*, editado por el Organismo en 1990, y obtenido de la dirección web: <http://www.UNESCO.org.archives/history.c04/HTML/> Consultada el 15 de abril de 2011.

²⁰¹ Monografía de la Sociedad de las Naciones. Consultada el 11 de febrero de 2013, en: http://www.todoiure.com.ar/monografias/mono/publico/sociedad_de_naciones.htm

por trece miembros de distinta nacionalidad, misma que se reunió por vez primera en Ginebra el 1 de agosto de 1922. Una de sus primeras actividades fue la promoción del acercamiento cultural e intelectual entre las naciones, buscando entre los académicos y especialistas las propuestas que ayudaran a renovar los lazos que la guerra había roto.

En septiembre de 1924, ya con algunos acuerdos de cooperación consolidados, hay un giro en la historia de la Comisión y de la cooperación intelectual: el ofrecimiento del Gobierno francés para la creación y el establecimiento en París de un "*Instituto Internacional de Cooperación Intelectual*", al que Francia dotaría de presupuesto. En una sesión de la Sociedad de Naciones, celebrada en Roma en diciembre, se firmaron los acuerdos correspondientes para la creación del Instituto y su instalación oficial en París. Su nombre: *Instituto Internacional de Cooperación Intelectual*, inaugurado el 16 de enero de 1926.

Entre sus tareas, “llevaba a cabo una lucha eficaz contra los obstáculos que enfrentaba la vida intelectual para su distribución y libre tránsito, mediante un mejor entendimiento internacional, y se esforzaba en evitar las anomalías de orden político o comercial que oponían algunos gobiernos y que [a sus ojos] aumentaban las dificultades para una convivencia pacífica”.²⁰²

Las actividades del Instituto se extendían a los siguientes sectores: Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales, Cine, Bibliotecas y Archivos, las Letras y las Artes, Derechos de Invención y Derechos de Autor; y aunque su existencia fue efímera, pues sólo se prolongó por catorce años, se pueden destacar tres periodos en que se desarrollaron distintas actividades:

- 1) De 1926 a 1930: Se concentró en la investigación, ubicación y evaluación de los medios disponibles; las actividades principales fueron: la búsqueda y ordenación de documentos concerniente a las propuestas educativas novedosas y el establecimiento de relaciones;

²⁰² UNESCO, *Historia de la Unesco*, Unesco, París, Francia, 1990, pp. 27-28.

- 2) De 1930 a 1936: Se enfocó en el estudio de los medios para luchar contra la falta de instrucción de las generaciones jóvenes, principalmente del nivel básico, y se ocupó de la coordinación de las enseñanzas de nivel medio y medio superior;
- 3) A partir de 1936: Se interesó por la educación de adultos, el papel de la radio y cine en la enseñanza rural, la enseñanza cívica y, especialmente, la enseñanza de la paz. En cuanto a la enseñanza superior se creó, dentro del mismo Instituto, un Centro de Documentación Universitaria.

Por otro lado, en cuanto al establecimiento de las relaciones internacionales, 18 países crearon Centros Nacionales de Documentación Pedagógica, mismos que, apoyados por el trabajo del Instituto, desarrollaron actividades de investigación educativa y cultural en cada país; para 1938, el número de naciones que adoptaron la creación de este tipo de Centros aumentó a 40. Como consecuencia, comenzaron a circular Publicaciones periódicas sobre temas de Educación de éste Instituto, algunas de ellas fueron: el "*Boletín de Relaciones Universitarias*" (de 1924 a 1926); el "*Boletín del Instituto*" (a partir de 1928); los "*Cursos de Vacaciones en Europa*" (de 1928 a 1929); "*Estudiantes en el Extranjero*" (a partir de 1931) y "*Bibliografía Pedagógica Internacional*", a partir de 1935.

El Instituto creó, entre 1936 y 1940, varios Centros y Comités de investigación auspiciados cuyos temas de estudio fueron: la organización de la enseñanza superior; las condiciones de admisión en la enseñanza superior; la equivalencia de títulos y diplomas; los intercambios universitarios (de profesores como de estudiantes, además de la instrumentación de becas); los cursos de vacaciones en Europa; el sanatorio universal internacional (reservado para estudiantes con tuberculosis); la prensa de los estudiantes; la coordinación de las enseñanzas de grado medio; la educación de adultos; las bibliotecas populares (de acceso a todo tipo de lectores); el cine, la radio y la prensa; las encuestas sobre los sistemas de enseñanza en los países; y la revisión de los manuales y textos de Geografía e Historia.

En relación con este último tema, cabe resaltar, que se recibieron numerosas propuestas, una de ellas que recomendaba que la enseñanza de la Historia se llevara a cabo con toda libertad a nivel nacional, pero con ciertas reservas en el ámbito internacional; basados en la

idea de una historia “despojada de falsas apreciaciones y de errores que pudieran desfigurar la verdadera fisonomía de otros pueblos”²⁰³.

A partir del año 1940, y por causa del inicio de la segunda guerra mundial, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual interrumpe sus actividades, sin embargo la idea de cooperación estaba presente ya en el imaginario de varios países. Esto quedó demostrado cuando el Presidente del Consejo de Educación del Reino Unido, envió una carta el 28 de octubre de 1942, a sus colegas de los Países Aliados en la guerra, en la que invitaba a una reunión para noviembre; a ella asistieron los Ministros de Educación de Bélgica, Grecia, Checoslovaquia, Holanda, Noruega, Polonia y Yugoslavia. A esta reunión se le denominó en adelante “Conferencia de Ministros Aliados de Educación”. En una de las reuniones de dicha Conferencia (mayo de 1943) se nombró un Comité especial para estudiar la creación de una "Organización Internacional para la Educación".

Después de diversos trámites y acuerdos, una vez terminada la guerra, y luego de la declaración de la Carta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que entró en vigor en octubre de 1945, se aprobó la recomendación de Francia para convocar una Conferencia, con objeto único de definir los estatutos de una *Organización Internacional de Cooperación Cultural*. Esta tuvo lugar en Londres, del 1° al 16 de noviembre del mismo año, a la que asistieron representantes de 42 naciones afiliadas a la recién creada ONU, entre ellos México; de ésta conferencia surgió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuya sede sería París.

2. La fundación de la Unesco, sus finalidades y su labor internacional.

Para las potencias de Occidente, las dos guerras mundiales representaron el detonante de su economía, especialmente para los que contaban con una industria desarrollada; en esa época, la fabricación y venta de armas fue el negocio más próspero. Para estos países, la guerra motivó grandes inversiones económicas en sectores como la investigación científica y tecnológica, tomando como base al desarrollo armamentístico –hoy hay quienes afirman

²⁰³ *Ibíd.*, p. 30.

que los avances en ingeniería mecánica, cibernética y medicina, por ejemplo, se deben a los avances este período. La carrera por la supremacía armamentista aumentó la inversión económica en estos campos de la ciencia y la técnica, dando como resultado el desarrollo de tecnologías modernas que ayudaron a configurar nuestro presente.

Para los vencedores, la guerra significó lograr el control de los destinos del mundo. La victoria representó la oportunidad de imponer a los países derrotados y/o menos desarrollados el ideal de hombre y de sociedad que, en nombre de la pacificación, resultaban los más adecuados para los intereses de las grandes economías; tomando como eje central de esta imposición y como su justificación las bondades de los principios de la educación, la ciencia y la cultura. Finalmente, la guerra, significó la oportunidad para una reorganización de la geografía mundial y la puerta de entrada al neocolonialismo, ahora ideológico y cultural.

Paralelamente, para los menos afortunados la guerra mostró otro rostro, que trajo como consecuencia la destrucción, desalojos, desplazamiento, destierro, hambre, miseria y muerte; fenómenos sociales que, ni el desarrollo económico ni los avances científicos y tecnológicos alcanzados podían atenuar. Para éstos la guerra significó la demostración mayúscula de la habilidad destructiva del ser humano; los conflictos armados pusieron de manifiesto, no sólo el poderío destructivo de los avances científicos, expresado en las armas, también el desarrollo de ideologías de odio entre los hombre: sentimientos o ideas que, bajo el rostro de un falso nacionalismo, revivían los más abyectos resentimientos históricos. Lo que trajo como consecuencia, entre los habitantes de las diversas naciones, vencidos y vencedores, sentimientos de nacionalismos extremos, expresados por medio del odio y la desconfianza hacia lo extranjero.

La destrucción a gran escala en varios de los países europeos, no eran un asunto que pudieran olvidarse fácilmente. La situación del mundo, sobre todo en occidente, para el final de la década de 1940, no era muy alentadora. El temor de una nueva confrontación permaneció latente hasta muchas décadas posteriores. El despertar de la guerra puso ante los ojos de los hombres modernos y civilizados la pesadilla de una realidad ignorada, o por lo menos evadida: pobreza, miseria, hambre e ignorancia, recrudescidos por la falta de

recursos económicos en las naciones devastadas, para millones de habitantes del planeta. Y aunque los gobiernos invirtieron grandes sumas e hicieron esfuerzos para la reconstrucción material, la reconciliación entre los hombres fue una tarea más difícil todavía.

De este modo, la guerra también representó la oportunidad de una reflexión profunda alrededor de lo que hasta entonces se había dado por llamar la “civilización”. Los avances (económicos, científicos y tecnológicos) y el progreso de dicha civilización no habían llegado a todos los hombres, tampoco el desarrollo social, el cultural o el educativo. Así lo entendieron personajes como el Doctor Yu-Chuen James Yen,²⁰⁴ una de las voces autorizadas en los temas de educación de masas y de reconstrucción social, quien con convicción afirmaba para la época, que “*en sus tres cuartas partes la población del globo está mal alojada, mal vestida, mal alimentada, y es analfabeta*”,²⁰⁵ lo que nos ofrece un panorama general del escenario mundial.

En ese periodo, posterior a la guerra, las naciones vencedoras –los “aliados”– temerosas de la posibilidad de una nueva confrontación intentaron encontrar una explicación científica a la violencia de la guerra e iniciaron la conformación de una serie de Organismos Internacionales destinados a “contribuir en la rehabilitación de los territorios y recursos destruidos por las armas, al desarrollo de los pueblos de otras regiones del mundo

²⁰⁴ Director del Colegio de Reconstitución Rural de Hsi Ma Chang Que Chunkm, China; Fundador y director del Movimiento Chino para la Educación de Masas y respetado como líder humanitario y educador el Dr. Yu-Chuen James Yen nació en China en 1894. Después de graduarse en la Universidad de Yale –pues no pudo estudiar en la Universidad Nacional de China debido a que era hijo de mujer inmigrantes–, al término de la Primera Guerra Mundial, fue enrolado para ir a Francia como integrante del Cuerpo Internacional de Mano de Obra de los Aliados para realizar trabajos de alfabetización y reconstrucción rural. A su regreso a China, fundó el Movimiento de Educación de Masas de China en 1923, famoso proyecto que puso en movimiento fuerzas que hicieron posible la educación de más de 60 millones de chinos, entre los años 20’s y 40’s.

James Yen trabajó con su gobierno para lograr una atención primordial de salud en las aldeas y comenzó un programa sin precedentes de reconstrucción rural. Este programa llevó las técnicas más modernas de la agricultura y la ganadería para el interior de China, mediante la educación de algunos elegidos que luego recibirían la encomienda de educar a las masas.

Para dar a conocer este trabajo al mundo, fundó el Instituto Internacional de Reconstrucción Rural en 1960. Su formación práctica única ayudó a varios pueblos de Asia, África, América Latina y Filipinas.

Véase: *El Correo*, Publicación mensual de la Unesco, Vol. I, No. 2, Marzo de 1948, UNESCO, París, p. 7.

²⁰⁵ Citado en, UNESCO, *Educación fundamental. Descripción y programa*, Unesco-Firmin Didot, París, Francia, 1949, p. 9.

[calificados como atrasados] y a la consolidación y fortalecimiento de la paz universal”²⁰⁶. La construcción de un nuevo mundo, bajo la visión y los intereses de los vencedores, había comenzado.

En este escenario, mediante acuerdo de los gobiernos de los países triunfantes, teniendo como antecedente Sociedad de Naciones, se crea en 1945 la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organismo surgido (con la figura de un gran administrador o arbitro mundial) con el objetivo de velar por el establecimiento y la consolidación de la paz mundial. Buscaba contribuir a la reconstrucción del orden y a solventar los estragos de las armas; al mismo tiempo, apoyar el desarrollo de los pueblos. Del interior de esta Organización internacional, emergieron diversos “organismos especializados” con funciones en campos de acción específicos para contribuir a la tarea de reconstrucción, de aceleración del desarrollo de los pueblos y de consolidación de la paz.

Según Mamani Chávez,²⁰⁷ se debe tener en cuenta dos etapas y las condiciones que propiciaron la creación de la Unesco:

La primera etapa: fue la de los precursores, y comienza desde la primera guerra mundial, donde hombres e instituciones trabajaron en torno al conflicto; luego la de la segunda guerra mundial donde la idea de crear una organización era necesaria, y los países europeos que se enfrentan a la Alemania nazi se reúnen para reestructurar el sistema de educación después de la guerra. Participan varios países europeos y otros entre estos se destaca Estados Unidos. La Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME) se celebra en Londres en 1945, una Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural. En esta reunión se decide y se concretiza la voluntad de los Estados de crear dicha organización. Pocos días después da inicio la primera Conferencia General de la Unesco, en París.

La segunda etapa: se refiere a las condiciones históricas que influyen de manera decisiva en el proceso de creación. No es casual, en este sentido, que la mayoría de las instituciones

²⁰⁶ Medina, Guillermo A., *CREFAL: presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, 1986, p. 3.

²⁰⁷ Mamani Chávez, Norma Lucia, *UNESCO*, Tesis inédita, Universidad Nacional Superior de San Marcos-Facultad de Derecho Internacional Público, Perú, 2013.

internacionales se creasen al finalizar una guerra mundial. Las condiciones históricas transformaron a los aliados durante la guerra en una organización aliada para la paz, con el fin de que las grandes potencias asegurasen el orden y la paz en el mundo.

La fuerza decisiva en la creación de la Organización estuvo constituida por el interés político de los Estados, que determinó la actitud de los gobiernos durante las discusiones relativas al establecimiento de la Organización. En conclusión, para Mamani, la Unesco se dio gracias al deseo de paz que los Estados estaban experimentando debido a las consecuencias de destrucción de las guerras mundiales, y entre otras cosas el objeto final de la organización que ellos creían era “crear un clima internacional de confianza y de paz y crear un espíritu de paz en el mundo”.²⁰⁸

De este modo, bajo las directrices de las Naciones Unidas y los intereses políticos de orden mundial y paz de los gobiernos, nace por acuerdo de los países miembros, el 16 de noviembre de 1945, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, por sus siglas en inglés²⁰⁹). Se define como un organismo especializado dependiente de la ONU para atender las problemáticas de bajo desarrollo en relación a los temas de educación y fomento de la ciencia y la cultura entre las naciones de mayor marginación; y buscaba trabajar para crear las condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos fundado en el respeto de los valores comunes.

La Sede del organismo se encuentra en la capital francesa, París y quien está a cargo de su dirección general en la actualidad es Irina Bokova, una dirigente política de origen búlgaro, que cuenta con un pasado como militante comunista, quien asumió el cargo el 22 de setiembre del 2009.

Su Carta Constitutiva definió claramente su propósito fundamental, el Artículo Primero, en su numeral I, dice:

²⁰⁸ Mamani Chávez, *Unesco*, pp. 4-6.

²⁰⁹ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, en inglés.

“La Organización se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la carta de la Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo”²¹⁰.

Para delimitar las funciones que de dicho organismo, en la misma constitución, se tomaron como base las siguientes consideraciones o principios, que sirvieron al mismo tiempo como fundamento y justificación de su creación, y que reflejaban además la convicción de los pueblos que, a partir del triunfo de la guerra, dominarían al mundo:

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz;

“En el curso de la historia, la incompreensión mutua de los pueblos ha sido motivo de desconfianza y recelo entre las naciones, y causa de que sus desacuerdos hayan degenerado en guerra con harta frecuencia;

“La grande y terrible guerra (...) no hubiera sido posible sin la negación de los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo de los hombres, y sin la voluntad de sustituir tales principios, explotando los prejuicios y la ignorancia, por el dogma de la desigualdad de los hombres y de las razas;

“La amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua;

“Una paz fundada exclusivamente en acuerdos políticos y económicos entre gobiernos no podría obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos, y que, por consiguiente, esa paz debe basarse en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

“Los Estados Partes en la presente Constitución, persuadidos de la necesidad de asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos, resuelven desarrollar e

²¹⁰ “Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura”, en UNESCO, *Textos fundamentales*, Unesco, París, 2012, p. 8.

intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquirieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas”²¹¹.

Las **funciones** de la naciente Organización comenzaron a ser definidas:

En primer lugar, para lograr la colaboración entre las naciones en busca de la paz, la Organización se propuso “fomentar el conocimiento y la comprensión mutuos de las naciones, prestando su concurso a los órganos de información para las masas”²¹²; para tal fin, inició con la elaboración de Recomendaciones y la firma de acuerdos internacionales “para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen”²¹³.

En segundo lugar, se propuso un “nuevo y vigoroso impulso a la educación popular”²¹⁴ y a la difusión de la cultura”; por lo tanto, se comprometió a colaborar con los Estados Miembros que lo solicitaran “para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas”; del mismo modo, se propuso promover “la cooperación entre las naciones con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna”; y, por último, sugirió “métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre”²¹⁵.

Otra tarea que la Unesco se propuso al momento de su fundación fue la de “[contribuir] a la conservación, al progreso y a la difusión del saber”; para lo cual, sugirió proyectos que perseguían trabajar “por la conservación y la protección del patrimonio universal de libros, obras de arte y monumentos de interés histórico o científico”, además de recomendar a las naciones una serie de convenciones internacionales de carácter cultural y científico para la promoción de tal fin. Así mismo, se propuso “[alentar] la cooperación de las naciones en todas las ramas de la actividad intelectual y el intercambio internacional de representantes

²¹¹ “Constitución de la Organización de las Naciones Unidas...”, en: UNESCO, *Óp. Cit.*, pp. 7-8.

²¹² UNESCO, *Óp. Cit.*, p. 8.

²¹³ *Ídem*.

²¹⁴ Es importante señalar que no se ofrece definición alguna sobre el término “popular” o sobre el concepto mismo de lo que en éste documento se considera como “educación popular”.

²¹⁵ UNESCO, *Ibidem*.

de la educación, de la ciencia y de la cultura, así como de publicaciones, obras de arte, material de laboratorio y cualquier documentación útil al respecto²¹⁶”.

Por último, con el deseo de asegurar a sus Estados Miembros “la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de sus culturas y sistemas educativos, [...] se prohíbe toda intervención en materias que corresponden esencialmente a la jurisdicción interna de esos Estados”²¹⁷.

Todo lo anterior dio forma al nuevo organismo internacional especializado en educación, ciencia y cultura, dependiente de la ONU, la Unesco, que a partir del 4 de noviembre de 1946 trabajaría, teniendo como sede oficial la Ciudad de París en Francia²¹⁸, “con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura, los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad”²¹⁹.

El documento de Constitución de la Unesco fue originalmente reconocido y firmado por los representantes de los países integrados a la ONU, un total de 26 Estados Miembros, siendo ellos: Arabia Saudita, Australia, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Checoslovaquia, China, Dinamarca, República Dominicana, E.U.A., Filipinas, Francia, Grecia, Haití, India, Líbano, México, Nueva-Zelandia, Noruega, Perú, Polonia, Turquía, Reino Unido e Irlanda del norte, República Árabe Unida y Venezuela²²⁰. Este número de integrantes fue creciendo a lo largo de los años, hasta llegar a 196 Estados Miembros en la actualidad, además de 8 Miembros Asociados²²¹.

Para su funcionamiento, la Organización fue conformada mediante el nombramiento de una “Conferencia General” constituida por los representantes de los Estados Miembros de la

²¹⁶ *Ibid.*, p. 9.

²¹⁷ *Ídem.*

²¹⁸ El domicilio oficial de la Unesco para la época fue: 19, Avenue Kléber, París – 16e, Francia. Véase: “Acuerdo entre el Gobierno de la República Francesa y la UNESCO relativo a la Sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y a sus privilegios e inmunidades en territorio francés”, en: UNESCO, *Textos fundamentales...*, pp. 211-224.

²¹⁹ René Maheu (1976), citado en: Medina, Guillermo A., *Óp. Cit.*, p. 3.

²²⁰ UNESCO, *¿Qué es la UNESCO? Documentos sobre la Unesco*, ILTE, Torino, Italia, 1969, p. 73.

²²¹ Véase, “Lista de los Estados Miembros y Miembros Asociados de la UNESCO al 1o de enero de 2012”, en: UNESCO, *Textos fundamentales*, Unesco, París, 2012, pp. 225-230.

Organización, mismos que fueron elegidos por los gobiernos de cada uno de los Países; asimismo, comprendió un “Consejo Ejecutivo”, elegido por la Conferencia General y que se componía por los representantes de los 58 Estados Miembros; por último, la Unesco contaba con una “Secretaría”, misma que se integró por un Director General nombrado por la Conferencia General, a propuesta del Consejo Ejecutivo, por un periodo de cuatro años. Este Director General ha sido considerado el más alto funcionario administrativo de la Organización²²².

El primer director general de la UNESCO fue el biólogo británico Julián Sorell Huxley (1946-1948). Le sucedió en el cargo el mexicano Jaime Torres Bodet (1948-1952), hasta entonces secretario de Relaciones Exteriores de su país. Los siguientes directores generales han sido los estadounidenses John W. Taylor (1952-1953) y Luther Evans (1953-1958), el italiano Vittorino Veronese (1958-1961), el francés René Maheu (1961-1974), el senegalés Amadou-Mahtar M^oBow (1974-1987), el español Federico Mayor Zaragoza (1987-1999) y el japonés Koichiro Matsuura.

3. Actividades de la Unesco.

La primera Conferencia General de la Unesco tuvo lugar en la Universidad de la Sorbona, en París, del 20 de noviembre al 10 de diciembre de 1946.

Para mayo de 1947 se inició el trabajo de la Unesco enviando misiones a Austria, Checoslovaquia, Grecia, Italia, Polonia y Yugoslavia, para que hicieran encuestas sobre las necesidades más inmediatas como consecuencia de las pérdidas sufridas por aquellos países durante la guerra, sobre aquellos aspectos que interesaban a la UNESCO, y se reunió un abundante material sobre necesidades de escuelas y universidades.

Mediante un donativo del gobierno griego, se publicó el folleto "*El maestro y el niño en la postguerra*", traducido al alemán, al italiano, al hebreo y al rumano. Otra publicación de

²²² UNESCO, *Textos fundamentales...*, p. 11.

interés fue "La enseñanza de las ciencias sin necesidad de material". Tanto ésta como las otras publicaciones fueron editadas por la UNESCO en francés, inglés y español.

Durante ese año se terminó la preparación de un plan para una campaña mundial de lucha contra el analfabetismo, se publicó un trabajo titulado "La educación de base, fondo común de la humanidad" y se celebraron dos conferencias regionales de estudio sobre la educación fundamental: una en Nankín en septiembre y otra en México en noviembre. Así mismo se crearon tres proyectos piloto de educación fundamental, uno en Haití, el segundo en China y el tercero en el África Oriental (Nyasalandia y Tanganika) en los que colaboraron expertos o consultores enviados por la UNESCO.

La II Conferencia General tuvo lugar en México del 6 de noviembre al 3 de diciembre de 1947 y fue inaugurada por el Lic. Miguel Alemán y el Lic. Vidal Gual, Presidente de la República y Secretario de Educación Pública, respectivamente. En ella se adoptó una proposición para ayudar a los Estados Miembros que lo desearan a asegurar al conjunto de la población un nivel mínimo de educación de base o educación fundamental²²³.

Si en un principio se había considerado la educación de base como una campaña mundial contra el analfabetismo, pronto fue evidente que el conocimiento de la lectura y la escritura no era más que un medio de alcanzar un objetivo más vasto, que era: "permitir a hombres y mujeres llevar una vida más llena y feliz en armonía con la evolución de su medio; de desarrollar los mejores elementos de su cultura nacional y facilitarles el acceso a un nivel económico y social que los ponga en condiciones de desempeñar un papel activo en el mundo moderno"²²⁴.

Algunos aspectos en los que la UNESCO desarrolló una labor muy positiva en 1948, y siempre según sus posibilidades, fueron: la mejora de los manuales y del material de enseñanza; el proyecto de convención para el desarrollo de la comprensión internacional en los centros de enseñanza; el papel de las artes en la formación de la cultura general; la

²²³ *El Correo de la Unesco*, Volumen I, Número I, Unesco, Paris, febrero de 1948, 8 pp.

²²⁴ UNESCO, *Boletín trimestral de educación fundamental*, Vol. I, No. 1,

enseñanza de las lenguas; la orientación profesional; la enseñanza técnica; y las posibilidades de educación ofrecidas a las mujeres.

La III Conferencia General se celebró en Beirut del 17 de noviembre al 11 de diciembre de 1948 y se tomaron, entre otros, los siguientes acuerdos en el sector de Educación: asegurar el funcionamiento de un Centro de Documentación e Intercambio sobre temas de educación; organizar en 1949 un seminario de estudios sobre educación, de preferencia en Extremo Oriente; lo mismo sobre alfabetización de adultos en América Latina; recomendar a los Estados Miembros que se asegurara una educación de base al conjunto de la población de cada país y que se establecieran la obligatoriedad de la enseñanza primaria gratuita; fomentar la educación para la comprensión internacional; proceder a encuestas sobre las posibilidades que se ofrecen a las mujeres; y recoger información sobre la situación de los niños víctimas de la guerra con respecto a su educación.

En 1949 continuó el ensayo sobre el envío de misiones de consultores y fueron países beneficiarios Filipinas, Tailandia y Afganistán. Estos consultores ayudaron a las autoridades en sus problemas de educación y especialmente en la educación de adultos.

Del 7 al 25 de junio se celebró en Elsinor (Dinamarca) la Conferencia Internacional de Educación de Adultos. De ella nació la idea de la publicación del Boletín Internacional de Educación de Adultos, en 1950. En esta Conferencia quedó patente que, en un mundo que había situado el derecho a la educación entre los derechos fundamentales del hombre, la mitad de la humanidad no sabía leer ni escribir. En este año aparecieron los dos primeros números del "Boletín Trimestral de Educación de Base".

La IV Conferencia General de la Unesco se celebró en París del 19 de septiembre al 5 de octubre de 1949. En lo que se refiere a la Educación se acordó organizar en 1950 dos seminarios internacionales sobre "La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional" y "Mejoramiento de los manuales escolares, especialmente de los manuales de historia". Algunas resoluciones sobre educación hacían referencia a la educación de adultos; a la orientación profesional y enseñanza técnica; a las encuestas sobre las posibilidades de educación que se ofrecen a las mujeres; al mejoramiento de la

situación del personal docente; y, especialmente, a los principios básicos relativos a la enseñanza para evitar inculcar a los alumnos directa o indirectamente la creencia de que las costumbres, los pueblos y los países extranjeros son necesariamente inferiores o indignos de comprensión y de simpatía. Este principio fundamental exigía una severa selección, revisión y preparación de los manuales destinados a la enseñanza.

AÑOS 1950 - 1951

Durante 1950 tres nuevos países solicitaron el envío de misiones: Bolivia, Birmania y la India. La misión de Bolivia fue preparada sobre el terreno por el Director Adjunto de la Oficina Internacional de Educación, Prof. Pedro Roselló (España).

Desde 1949 funcionaba en la Sede de la UNESCO la Oficina Internacional de Universidades, que organizó la Conferencia de Universidades celebrada en Niza del 4 al 12 de diciembre de 1950 y que tomó el acuerdo de crear la Asociación Internacional de Universidades, una de cuyas primeras tareas sería el estudio del tema de la equivalencia de grados universitarios y condiciones de matrícula, que era uno de los grandes obstáculos para los intercambios internacionales de estudiantes.

En el campo de la educación fundamental, continuó la organización del proyecto piloto de Haití, que dio como resultado la preparación de material de enseñanza en idioma criollo.

El 11 de septiembre se firmaron los acuerdos entre la Organización de Estados Americanos y la UNESCO y entre ésta y el Gobierno de México para la creación en este país de un Centro de formación de personal para educación fundamental cuya dirección fue confiada al Prof. Lucas Ortiz (México), que visitó, este mismo año, siete países de la región para reclutar a los primeros alumnos.

En cuanto a la educación de adultos se celebró en Kreuzstein (Austria) un Seminario sobre métodos y técnicas de educación de adultos, entre el 18 y el 29 de junio de 1950, como una continuación de la Conferencia de Elsinor, de la que hemos hecho referencia. Más tarde, del 11 al 15 de diciembre, el Comité Consultivo de Educación de Adultos se reunió en París para estudiar las conclusiones del Seminario.

La V Conferencia General se celebró, del 22 de mayo al 17 de junio de 1950 en Florencia. En ella se invitó a los Estados Miembros a contribuir al mejoramiento de la educación mediante intercambio de informaciones y se autorizó enviar a los Estados que lo desearan misiones de educadores o consejeros técnicos para examinar los problemas de educación y proponer alguna soluciones. También se autorizó reunir el material para una exposición destinada a los educadores; desarrollar la enseñanza de las lenguas indígenas; celebrar un Seminario Internacional sobre la enseñanza de la Historia; fomentar la mejora de los manuales escolares y del material de enseñanza; y establecer una lista de cátedras en las que se estudiaran las relaciones internacionales.

El 9 de mayo de 1951, fue inaugurado en Pátzcuaro, Michoacán, México, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, cuyo Director fue el Prof. Lucas Ortiz. En este año inició sus actividades el Instituto de Educación de la UNESCO en Hamburgo (República Federal de Alemania).

Del 15 de noviembre al 5 de diciembre se celebró una reunión de especialistas en París para estudiar el empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Se enviaron expertos en educación fundamental a catorce países y uno en medios audiovisuales a la Agencia de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (UNRWA).

La VI Conferencia General tuvo lugar en París, en la Casa Central (Sede de la UNESCO) del 18 de junio al 11 de julio de 1951. En ella, en relación a la Educación Fundamental, se ofrecía a los Estados Miembros que lo solicitaran la ayuda técnica necesaria tanto en los métodos de lucha contra el analfabetismo como en el empleo de las lenguas vernáculas; la utilización de medios auxiliares audiovisuales; la formación de educadores capacitados y la preparación de material de enseñanza para los adultos recién alfabetizados.

Se acordó, así mismo, seguir colaborando con el Gobierno de Haití y con la FAO para el desarrollo del Proyecto Piloto del Valle de Marbial; organizar seminarios regionales sobre Educación de Adultos; profundizar en el tema de la educación cívica de la mujer; la educación y los problemas de la infancia; los programas, métodos, manuales escolares y

materiales de enseñanza referentes a la educación para la comprensión internacional; y la enseñanza de los derechos humanos.

4. **La Unesco hoy.**

Por su parte, cada uno de los Estados Miembro de la Unesco, se vio obligado a tomar las disposiciones adecuadas a su situación educativa y de investigación científica particular, “con objeto de asociar a la Organización a los principales grupos nacionales que se interesen por los problemas de la educación, la ciencia y la cultura, de preferencia constituyendo una Comisión Nacional en la que estén representados el gobierno y los referidos grupos²²⁵”. Así mismo, “someterá a la Organización, en el momento y la forma que decida la Conferencia General, informes sobre las leyes, reglamentos y estadísticas relativos a sus instituciones y actividades educativas, científicas y culturales”²²⁶, así como sobre el curso que se siga a las recomendaciones y convenciones que el organismo haga a ese Estado en relación a la educación, la ciencia o la cultura. Quedando de esta forma, tanto los gobiernos de los diversos Estados Miembros, así como sus sistemas educativos y su consecuente oferta escolar, sujetos a las disposiciones que, en materia educativa, científica y cultural, haga la Unesco; en la mayoría de las ocasiones sin tomar en cuenta la realidad y/o condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y educativas particulares de cada nación.

Así, desde su fundación hasta la actualidad, la Unesco se ha destacado por sus actividades de cooperación que se plasma en la persecución de objetivos de desarrollo internacional, así como en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información”²²⁷.

Como parte de sus objetivos internacionales, encontramos que la Unesco ha perseguido:

²²⁵ UNESCO, *Textos fundamentales*, Unesco, París, 2012, p. 17.

²²⁶ *Ibid.*, p. 18.

²²⁷ UNESCO, *¿Qué es la UNESCO? ¿Qué hace? La Unesco en 2009*, Boletín Informativo de la Unesco, No. 1, Vol. I, París, 2009, p. 3. Disponible en: www.unesco.org/en/strategic-planning/es2009

- “lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida;
- movilizar el conocimiento científico y las políticas relativas a la ciencia con miras al desarrollo sostenible;
- “abordar los nuevos problemas éticos y sociales;
- “promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y una cultura de paz;
- “construir sociedades del conocimiento integradoras recurriendo a la información y la comunicación”²²⁸.

Sin embargo, pasadas más de cinco décadas desde su fundación, la realidad descubierta por el diagnóstico de la misma institución muestra que no se ha avanzado mucho con respecto a la educación, la ciencia y la cultura. Así, para el año 2000, 776 millones de jóvenes y adultos –vale decir, el 16% de la población mundial adulta– eran analfabetos; 75 millones de niños, de los cuales el 55% son niñas, seguían sin tener acceso a la enseñanza primaria; y, millones de niños abandonaban la escuela sin haber aprendido las nociones elementales de lectura, escritura y aritmética. Una realidad que hoy puede ser cuestionable.

Ante esta realidad, la Unesco se propuso encabezar el programa que se denominó *Educación para Todos* (EPT), estableciendo una coordinación a escala mundial y prestando asistencia a los Estados Miembros para el logro de los objetivos de la educación para todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación.

Se propuso además, fomentar la alfabetización y una educación de calidad para todos a lo largo de toda la vida, “haciendo especial hincapié en la igualdad entre hombres y mujeres, los jóvenes y los sectores marginados y más vulnerables de la sociedad, comprendidos los pueblos indígenas”²²⁹. Prestando especial atención al continente Africano y a los denominados Países Menos Adelantados (entre ellos México).

La comunidad internacional, integrada en la Unesco, se comprometió a alcanzar la Educación para Todos y la cobertura total en el año de 2015. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) se acordó que en 2015 deberían haberse alcanzado los seis objetivos siguientes:

²²⁸ Ídem.

²²⁹ Ibid., p. 5.

- Extender la protección y educación de la primera infancia;
- Velar por que todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad y la terminen;
- Aumentar el acceso al aprendizaje y los programas de preparación para la vida activa de jóvenes y adultos;
- Aumentar en 50% el número de adultos alfabetizados;
- Suprimir las disparidades entre los sexos en la educación;
- Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos.

Para la consecución de estos objetivos, la UNESCO ha movilizado las voluntades políticas y coordinado los esfuerzos de todos los interesados en la educación, entre otros los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales y la sociedad civil. La UNESCO, por tanto, ha intervenido en todos los niveles educativos a fin de promover el acceso, la equidad, la calidad y la innovación por los siguientes medios:

- Ayudando a los países a formular y poner en práctica políticas de educación;
- Prestando especial atención a África, los Países Menos Adelantados (PMA) y los nueve países muy poblados –Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán– en los que se concentran más de las dos terceras partes de los adultos analfabetos del mundo y el 40% de los niños sin escolarizar;
- Elaborando manuales escolares y carpetas de formación para docentes y difundiendo, así como las mejores prácticas, todo ello en relación con una amplia gama de temas, desde el desarrollo sostenible hasta la educación sobre derechos humanos;
- Promoviendo una respuesta global ante el VIH y el SIDA en el sector de la educación;
- Fomentando la adopción de medidas especiales para impartir educación en casos de conflicto y situaciones de emergencia;
- Apoyando la elaboración de programas de enseñanza y formación técnica y profesional vinculados al mundo del trabajo;
- Fijando normas de calidad para la convalidación de títulos de enseñanza superior;

- Fomentando asociaciones entre los sectores público, privado y no gubernamental²³⁰.

Para lograr la cobertura total del Programa de Educación para Todos en el año 2015, la UNESCO se centra en tres iniciativas en ámbitos de decisiva importancia:

- a) La Iniciativa de Alfabetización, dirigida a los 35 países más necesitados;
- b) La Iniciativa Mundial sobre el VIH-SIDA (EDUSIDA), destinada a promover e intensificar las tareas de prevención del VIH-SIDA en la educación;
- c) La Iniciativa para la Formación de Docentes, que trata de resolver la gran escasez de docentes capacitados en las distintas regiones.

En relación a la ciencia, La UNESCO ha buscado “promover la investigación y el aumento de capacidades técnicas para una gestión racional de los recursos naturales y la preparación para las catástrofes y la atenuación de sus efectos”. Así mismo, ha pugnado por “fortalecer los sistemas nacionales y regionales de investigación e innovación, la creación de capacidad, el uso de tecnologías y las redes de científicos”. Trabaja, también, en la “elaboración y aplicación de políticas científicas, tecnológicas y de innovación, con miras al desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza”²³¹.

A grandes rasgos, podemos decir que la Unesco ha ayudado a sus Estados Miembros, principalmente a los de mayor atraso, “a formular políticas nacionales de inversión en ciencia y tecnología ofreciéndoles opciones en materia de pautas y de métodos así como asesoramiento técnico para la elaboración aplicación, seguimiento y supervisión de políticas y planes”²³². De igual forma, la Organización, ha promovido la colaboración entre las universidades y el sector industrial y alienta a los países a dotarse de una buena conducción de la actividad científica, por medio de una serie de proyectos, acuerdos y recomendaciones.

Con respecto a las ciencias sociales y humanas, la Unesco ha encaminado sus acciones a la consecución de tres objetivos:

²³⁰ *Ibid.*, pp. 6-8.

²³¹ *Ibid.*, p. 9.

²³² *Ibid.*, p. 10.

- “Promover principios, prácticas y normas éticas en relación con el desarrollo científico, tecnológico y social.
- “Fortalecer los sistemas nacionales y regionales de investigación a fin de formular políticas sobre cuestiones sociales y éticas.
- “Contribuir al diálogo entre las civilizaciones y a una cultura de paz mediante la filosofía, las ciencias humanas, el buen gobierno, la promoción de los derechos humanos y la lucha contra la discriminación”.

En cuanto a la Cultura, la Unesco ha trabajado a lo largo de estas décadas por la promoción de la diversidad cultural salvaguardando el patrimonio cultural en sus diversas dimensiones, mediante la valorización de las distintas expresiones culturales, a fin de preservar la insustituible riqueza de la humanidad: su diversidad y patrimonio común. Al mismo tiempo, “ha promovido la cohesión social de los hombres mediante el fomento del pluralismo y el diálogo de culturas, así como la función central de la cultura en el desarrollo sostenible”²³³.

Para lograr lo anterior, la Organización ha adoptado un conjunto de convenciones y acuerdos para garantizar la protección y salvaguardia del patrimonio común de la humanidad en sus formas material e inmaterial. Por ejemplo, la *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*, aprobada en 1972, que condujo a la creación de la Lista del Patrimonio Mundial que, en junio de 2009, comprendía 890 sitios del patrimonio cultural y natural de valor excepcional. Así mismo, la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, aprobada en 2003, que trata de las expresiones culturales que se transmiten en el seno de las comunidades. En la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, establecida por la Convención, figuran docenas de ejemplos de cultura tradicional y folclore. Y, de igual forma, la *Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado*, aprobada en 1954, y su Segundo Protocolo, de 1999, ayudan a reconstruir comunidades devastadas, restablecer sus identidades y vincular su pasado con su presente y futuro.

²³³ *Ibíd.*, p. 17.

5. La acción de la Unesco en los primeros años

Con un programa lleno de propuestas en torno a la cooperación de los pueblos del mundo para la construcción de la paz, y mediante el desarrollo de actividades enmarcadas en los planos de la educación, la ciencia y la cultura, la Unesco comienza su labor con un grupo de países Miembros, en cuyo territorio y población busca influir para llevar a cabo su programa de educación fundamental²³⁴ y desarrollo social. En base a esto, las primeras actividades promovidas por la Organización, se encaminaron a la búsqueda e inventariado de aquellos programas o proyectos que, desarrollados en los territorios de los Estados miembros, impulsaran actividades dirigidas a la alfabetización y educación de masas, al desarrollo social de los pueblos atrasados y a la reconstrucción social y material de los pueblos destruidos por la guerra. Con este propósito, se creó en noviembre de 1947 el Centro de Intercambios de Experiencias en Educación Fundamental; Organismo encargado de investigar, localizar y evaluar los programas de los distintos países, tomando en cuenta las condiciones del contexto en que se desarrollaban, a fin de lograr el aprovechamiento de las experiencias de aquellos educadores y trabajadores sociales que, de forma independiente, trabajaban por el desarrollo de los pueblos. Con la idea final de promover la cooperación y el intercambio de dichas experiencias entre los países Miembros de la Unesco.

Como consecuencia, el Centro de Intercambios inició el acercamiento a los distintos países donde programas educativos, de desarrollo social y de ayuda a los países devastados se llevaban a cabo. Así mismo, con las experiencias recogidas, dio inicio a la sistematización de la información recabada y a la posterior edición de documentos y acervos sobre los temas que abarcaba la educación fundamental, entre los que se destacaban: el cuidado de la

²³⁴ El concepto “Educación Fundamental” fue adoptado por la Unesco desde su fundación, para designar el “mínimo de educación, una cantidad básica de educación, deseable para el mundo en general”; que designaba, sin embargo, una amplia gama de actividades diversas enfocadas al desarrollo de la educación. Más adelante abundaremos en el tema, pues tiene una relevancia mayúscula en relación al programa del CREFAL.

salud, la economía rural, la familia, la recreación y los conocimientos básicos²³⁵. Otro de los pasos importantes dentro del proyecto del Centro de Intercambio fue el de convocar a los miembros de la academia, de la cultura y de las artes de los países Miembros a cooperar en la búsqueda de la paz; así lo indica el llamamiento solemne que la Segunda Conferencia General, celebrada en México en 1947, dirige a “todos los que se interesan por la dignidad humana y el futuro de la civilización”; particularmente a los educadores, hombres de ciencia, artistas, escritores y periodistas de todo el mundo. Exhortándoles:

*“a que denuncien la idea perniciosa de la fatalidad de la guerra, a que despierten la conciencia de los pueblos que rechazan el suicidio colectivo, a que combatan, por todos los medios a su alcance contra el abandono y el miedo y contra toda forma de pensamiento o acto que signifique un atentado al establecimiento de una paz justa y duradera”*²³⁶.

Uno de los primeros pasos para lograr la cabal cooperación de los Estados miembros, fue la aprobación unánime de los delegados asistentes a esta misma Segunda Conferencia, en que se puso sobre la mesa de discusión el tema de la creación de Comisiones Nacionales. Esta propuesta tenía la finalidad de crear organismos de cooperación internacional, esta vez establecidos en cada país, con el propósito de facilitar las gestiones y presencia de la Unesco, tanto en los gobiernos como entre los pobladores locales. Cada una de dichas Comisiones adquirió la obligación de ejecutar los programas anuales dictados y elaborados por la Conferencia General y a rendir informes sobre los avances alcanzados.

Para 1948, la Unesco comienza con la ejecución de un Programa de Proyectos Pilotos, lo que derivaría en el *Sistema de Proyectos Asociados en el dominio de la Educación Fundamental*²³⁷; que buscaba organizar un Sistema de vinculación y financiamiento para proyectos e instituciones, caracterizados por su atención a la alfabetización, la educación de

²³⁵ Véase: CREFAL, *Educación fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1952, pp. 79ss.

²³⁶ “Llamamiento de la Unesco”. En: *El Correo*, Publicación mensual de la Unesco, Vol. I, No. 1, febrero de 1948, UNESCO, París, p. 1.

²³⁷ Programa que la Unesco echó a andar a finales de 1947, y que quedó cabalmente definido en las “Recomendaciones” de la Primera Conferencia Regional de Comisiones Nacionales, realizada en la Habana, en enero de 1951. Véase, “La colaboración americana con la UNESCO: Recomendaciones de la Primera Conferencia Regional Latinoamericana de Comisiones Nacionales”, en: *El Correo*, Publicación mensual de la Unesco, Vol. IV, No. 1 y 2, febrero de 1951, UNESCO, París, pp. 8-9.

adultos y el desarrollo social de núcleos humanos de los Estados miembros, otorgando especial atención a los habitantes de las llamadas “regiones atrasadas” del planeta.

Por medio de este Sistema de Proyectos, la Secretaría General de la UNESCO se proponía:

“relacionar con la Unesco importantes proyectos e instituciones dedicadas a la educación fundamental o de adultos, promover el intercambio de informaciones acerca de métodos y materiales, y crear un marco de actividades en que hallarán aplicación práctica experimentos destinados a resolver problemas básicos de la educación fundamental y de adultos”²³⁸.

En dicho Sistema de Proyectos Asociados, cualquier Estado Miembro podía proponer a la Unesco proyectos, programas o instituciones para su inclusión y, de esta forma, ser beneficiarios de presupuestos bipartitos. Tales proyectos o instituciones deberían tener, sin embargo, un programa definido de actividades en un punto geográfico, región o localidad determinado, de ser posible caracterizados por condiciones de bajo desarrollo o de marginación social. Debían, de igual forma, dar prioridad al carácter práctico de las actividades propuestas, es decir, al trabajo en contacto directo con los pobladores de los territorios beneficiados. Se daba mayor importancia a las actividades dirigidas al desarrollo de métodos, materiales y a la sistematización de experiencias en “materias como la alfabetización, preparación de materiales educativos, educación sanitaria, extensión agrícola, actividades recreativas, artes y oficios, cooperativas, economía doméstica, etc.”²³⁹.

El apoyo por parte de la Unesco a este tipo de proyectos o instituciones era ofrecido en dos modalidades: por una parte, la Organización se comprometió a ofrecer la “documentación sobre educación fundamental y de adultos por medio del Centro de Intercambio de Educación... [o en su caso a transmitir] la petición a otras organizaciones que estén en posesión de la información requerida”. Por otra parte, tomando como base la infraestructura y el personal de la Unesco, “se ofrecen especialistas para determinados proyectos, que

²³⁸ Hughes, Lloyd H., “El sistema de proyectos asociados de la Unesco”, en: *Boletín de Educación Fundamental*, Vol. III, No. 3-4, Octubre de 1951, UNESCO, París, pp. 111-114.

²³⁹ *Ibid.*, p. 111.

presten su apoyo al desarrollo de los programas, para asumir la dirección de proyectos de interés mutuo, o para proceder a la apreciación crítica de un proyecto”²⁴⁰.

Para 1950, el Sistema de Proyectos Asociados coordinaba treinta y cinco programas e instituciones al interior de quince países. En el caso de México, el *Ensayo Piloto de Educación Fundamental de Nayarit*²⁴¹, cuyo plan de trabajo se dio a conocer en agosto de 1949, fue la base de futuros programas encaminados a la educación fundamental en nuestro territorio. Sin embargo, es preciso indicar que para 1948, cuando el programa dio comienzo, fueron sólo cuatro los proyectos aprobados: el proyecto piloto de Nankin, en China; el proyecto piloto de Nyasaland, en el África Oriental Británica; el proyecto piloto del Valle de Marbial, en Haití; y el proyecto piloto de Santiago Ixcuintla, Nayarit, en México. Estos proyectos pilotos, eran concebidos por los dirigentes y el personal de la Unesco como una serie de “experimentos concentrados y fiscalizados, que han de llevarse a cabo sobre el terreno, a invitación de los Gobiernos nacionales y bajo la dirección de un experto asesor de la Unesco con carácter de residente”²⁴². Se les concebía como una tentativa intensa y sistemática de someter a prueba, en la práctica, el valor de los procedimientos técnicos más modernos en el terreno de la educación fundamental, el nuevo material de enseñanza (libros de texto, medios auxiliares visuales y auditivos, por ejemplo) y demostrar que, mediante el empleo eficaz de estos medios de enseñanza, puede elevarse el nivel económico y social de una colectividad insuficientemente desarrollada.

Su operatividad se proyectaba de la siguiente manera:

Se harán encuestas básicas en el orden sociológico y ecológico, como es una fundación para un plan de educación colectiva y la medida de su subsiguiente éxito, ensayándose sobre el terreno las técnicas más recientes de la Educación Fundamental, incluyendo en ellas el uso de los medios de divulgación del pensamiento y de los auxiliares orales y visuales. La Unesco pondrá a disposición de los Proyectos el asesoramiento personal de sus expertos, así como libros de texto, películas y dispositivos para la enseñanza. Los resultados de esos

²⁴⁰ Ibid., p. 112.

²⁴¹ Véase: Aguilera Dorantes, Mario, “Tres pueblos se ponen en marcha: el Proyecto de Nayarit”, en: *Boletín de Educación Fundamental*, Vol. III, No. 3-4, Octubre de 1951, UNESCO, París, pp. 115-125.

²⁴² Bowers, John, “Educación fundamental”; en: *El Correo*, Vol. I, No. 1, febrero de 1948, Unesco, París, p. 4.

*proyectos experimentales serán asequibles en detalle gracias al Servicio de Información Técnica*²⁴³.

El programa era sencillo, adecuado a las condiciones de cada uno de los contextos: la aplicación del programa de educación fundamental. Lo que implicaba: la búsqueda de un mínimo de educación para los pobladores de la región elegida; el trabajo en pro de los grupos desvalidos de las colectividades industriales; la lucha para eliminar las barreras entre colores, razas y creencias, poniendo especial atención en el estatuto de la mujer y desigualdad de los sexos; la revaloración del problemas de lengua en la Educación Fundamental, en especial el problema de las lenguas vernáculas; así como la revalorización de las artes y oficios de las comunidades primitivas; la educación sanitaria, el cuidado de la familia y la economía; así como la reconstrucción rural y la alfabetización.

Los proyectos eran establecidos como tareas conjuntas entre los gobiernos nacionales y la Unesco; contando con la posibilidad de participación de las Instituciones Especializadas de las Naciones Unidas (Organización Mundial de la Salud y Organización de la Alimentación y la Agricultura) y otras instituciones ajenas (universidades, gobiernos extranjeros, ONGs, etc.). Aunque la dirección y evaluación de los proyectos quedaba a cargo de los especialistas enviados por la Unesco.

El proyecto piloto de Haití

Uno de los ejemplos más significativos, como parte de los proyectos pilotos promovidos por el Sistema de Proyectos Asociados de la Unesco, fue sin duda el Proyecto Piloto del Malle de Marbial, en Haití.

La Republica de Haití ha sido miembro de la Naciones Unidas desde su fundación en el año 1945, y uno de los primeros países en prestar su cooperación a la Unesco. Su gobierno, consciente de los problemas de rezago de su nación, y enterado de la intención de la Unesco de realizar proyectos pilotos –experimentos que habrían de llevarse a la práctica por gobiernos nacionales en colaboración con la Unesco, para aplicar y someter a prueba, en un pequeño terreno experimental, métodos seleccionados o nuevos procedimientos de

²⁴³ *Ibidem.*

educación de colectividades—, presentó en 1947 a la Conferencia General un Plan de Proyecto Piloto de Educación Fundamental para este país.²⁴⁴

El lugar escogido para su realización fue el Valle de Marbial, rodeado de un sinnúmero de pequeñas localidades y con una población aproximada de 28,000 habitantes. En esta zona, de acuerdo a la política de la Unesco, se manifestaban de forma aguda los problemas cruciales de Haití: superpoblación, falta de tierras, deforestación y erosión de suelos, miseria y hambre intermitentes, un alto porcentaje de analfabetismo y una agricultura en decadencia. Los habitantes del Valle habían permanecido hasta cierto grado aislados de los avances que la ciencia y la tecnología habían logrado hasta la época. Habían desarrollado un modo de vida que no es ni africano ni europeo, adoptando un lenguaje criollo. El valle sufría por el exceso de población, su economía resulta inadecuada y la vida social del pueblo estaba en decadencia. Los campesinos vivían dispersos, no sin haber experimentado esfuerzos de cooperación o de vida comunitaria. Había un alto porcentaje de analfabetismo, el 75%, y pocos hablaban o sabían leer el francés (lengua oficial de la Nación). No desempeñaban, desde la perspectiva del Estado, ningún papel activo en la vida política y sabían poco de sus representantes.

El proyecto tenía como objetivo principal “utilizar la educación fundamental como un medio que permitiera mejorar los métodos de cultivo y de conservación de suelo existentes, promover el desarrollo de pequeñas industrias y mejorar la condiciones sanitarias”.²⁴⁵ Se proponía, igualmente, demostrar que la educación fundamental puede contribuir a elevar el nivel de vida de una zona rural empobrecida, superpoblada y aislada, coordinando un grupo de especialistas en distintos ramos de la educación y el desarrollo social, que se establecieron como un foco de actividad educativa, para el Valle de Marbial, y que paulatinamente extendieran su influencia hacia todos los contextos de Haití.

El plan de trabajo se organizaba en dos fases: la primera encaminada a recolectar información que ayudara a la planeación de actividades eficientes; la segunda, de ejecución de los planes de educación fundamental. El plan de trabajo establecía que todo esfuerzo por

²⁴⁴ Véase: UNESCO, *El proyecto piloto de Haití. Primera etapa 1947-1949*, UNESCO, París, Francia, 1951.

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 12.

mejorar las condiciones sociales y educativas de la zona debía basarse en una investigación previa, de ser posible en una encuesta antropológica. Dicha encuesta tenía por objeto determinar las condiciones existentes y dar a conocer los recursos y las necesidades particulares de la zona.

Al mismo tiempo que se realizó la encuesta antropológica, bajo la dirección del Dr. Alfred Métraux, enviado por la Organización de las Naciones Unidas, se puso en marcha el programa de educación fundamental, que comprendía actividades encaminadas a desarrollar:

- Un programa de instrucción primaria para niños;
- Educación de adultos para hombres y mujeres;
- Enseñanza complementaria de lenguas (francés y criollo);
- Educación sanitaria y servicios médicos (con la asistencia de la Organización Mundial de la Salud);
- Educación y trabajos de extensión en agricultura y veterinaria (con el apoyo de la Organización para alimentación y la agricultura);
- Actividades culturales colectivas basadas en una biblioteca pública rudimentaria, un museo y un centro artístico;
- Organización de pequeñas industrias y oficios rurales, y de cooperativas de producción y de consumo.

El grupo de trabajo quedó conformado de la siguiente manera: la dirección del proyecto quedó a cargo del Dr. Métraux, asistido por un grupo de estudiantes haitianos con cierta preparación en antropología y que se interesaban por los problemas rurales, lo que facilitó su tarea en la aplicación de la encuesta. Completaban el equipo, el Sr. Edouard Berroute, especialista en agronomía; la Srta. Jeanne G. Sylvain, trabajadora social; el Prof. Robert Hall, de lenguas romances en la Cornell University, enviado por la Unesco para realizar un estudio de la fonética, gramática y sintaxis del lenguaje criollo, a fin de producir materiales de enseñanza que influyeran en los habitantes para lograr el paulatino aprendizaje del francés; y, la Srta. Yvonne Oddon, de la Fundación Rockefeller, bibliotecaria y especialista en antropología del Museo del Hombre de París, encargada de estudiar las posibilidades de

adaptar los servicios bibliotecarios y museos a las necesidades de la colectividad del Valle. Además de estos especialistas, contribuyeron en el proyecto el Dr. Jean Comhaire-Sylvain y su esposa Suzanne, ambos antropólogos, en especial en la investigación histórica, sobre la vida política y sobre las tradiciones del Valle.

El primer paso del programa, fue el establecimiento de un Centro de Investigación en la localidad de Poste Pierre Louis, donde los expertos de la Unesco y el personal designados por el gobierno de Haití comenzaron a elaborar el programa de educación fundamental y de formación profesional de la población local; al tiempo que preparaban los programas de estudio y los materiales de enseñanza, con el fin de atender la demanda de las escuelas y comenzar con la educación de adultos.

El Centro dejó de ser pronto una choza humilde para convertirse en un edificio adecuado para el trabajo de los especialistas. El siguiente paso, fue habilitar los caminos para comunicar eficazmente al Valle, especialmente aquéllos que comunicaran con Puerto Príncipe, Capital de Haití, con Poste Pierre Louis y con el puerto de Jacmel. Enseguida, se promovió la construcción de letrinas entre los pobladores y la apertura de pozos para la extracción de agua corriente.

En lo relativo a la educación, se buscó el apoyo económico para las escuelas de la región por medio de distintos organismos internacionales; con esos recursos, se les equipó con pupitres, fabricados en el Centro colectivo, además de pizarras, libros de texto y de ejercicios, y lápices de colores. Así mismo, maestros debidamente preparados, de otros puntos del país, fueron convocados para encargarse de los cursos, mientras los maestros locales recibían la formación adecuada. Se instalaron algunos comedores escolares, en los que se ofrecían tres comidas por semana, lo que atrajo a nuevos alumnos. En el distrito de Jacmel, el número de centros de alfabetización pasó de cuatro a setenta y ocho; el número de adultos inscritos llegó a establecerse en ocho mil, solo en esa región. Por otra parte, se inició la producción de textos en criollo, para personas que acababa de aprender a leer y escribir. Finalmente, la labor de la Srta. Oddon sobre la adaptación de materiales auxiliares audiovisuales, comenzó a producir frutos: el gobierno de Haití comenzó la gestión de recursos para la construcción de museos y bibliotecas.

En relación a la agricultura, se inició con la formación de cooperativas de campesinos con la finalidad de distribuir el trabajo equitativamente y fomentar la cooperación entre los habitantes; con su apoyo, se impulsó la experiencia modelo de trabajos de conservación del suelo en terrenos cercanos al Centro colectivo: se preparó el terreno en forma de terrazas, se abrieron zanjas para la mejor irrigación, y se hicieron plantaciones de sisal (variedad de agave con la que se elaboran cuerdas, sacos y otros objetos), con el objetivo de mantener el suelo en buen estado, y de ofrecer a los campesinos una fuente de ingresos.

Con relación al desarrollo de oficios e industrias rurales, valorando la experiencia de los oficios locales, en 1948 se inició con un ensayo: se hizo venir de las ciudades a instructores para enseñar a los campesinos a tejer el sisal y el algodón, a trabajar los cuernos y el cuero. Con esto se inició la producción de prendas de vestir, esteras, cestos, sandalias, peines, cucharas y tenedores; lo cual se envió a distintos puntos en busca de mercado. Los beneficios obtenidos se distribuyeron con arreglo a un sistema de cooperativas.

Con respecto al combate de problemas sanitarios, los logros fueron los siguientes: en septiembre de 1948 se organizó una pequeña clínica con sede en el Centro colectivo. Sin embargo, el médico, que se trasladaba desde Jacmel una vez por semana, no tenía tiempo ni material para atender a todos los enfermos. Por lo que para 1949 se establecieron algunos cambios, cuando se integraron al proyecto un médico enviado por la Organización Mundial de la Salud y una doctora, voluntaria de del Departamento de Sanidad de Montreal, Canadá, quien se hizo cargo de enseñar a las mujeres la asistencia médica doméstica y la asistencia de partos.

Aun cuando los logros del proyecto piloto del valle de Marbial se presentaban como ejemplos innovadores en el campo de la educación fundamental y el desarrollo social de zonas con un alto índice de marginación, el programa comenzó a enfrentar dificultades que indicaban la inevitabilidad de su fin. Las actividades iniciadas en Marbial se desarrollaron más lentamente de lo que originalmente se propuso, lo que provocó el aumento de la demanda económica, situación que orilló al gobierno de Haití, debido a la falta de recursos y financiamiento, al cierre definitivo del proyecto.

El proyecto piloto de Nayarit

Tomando en cuenta la experiencia del trabajo realizado en Haití, los representantes del Gobierno mexicano ante la Unesco, propusieron ante la segunda Conferencia General la puesta en práctica de un Proyecto Piloto de Educación Básica,²⁴⁶ en territorio nacional. El espacio seleccionado para su realización fue el distrito de Santiago Ixcuintla, en el Estado de Nayarit.

La idea central del ensayo era

*“estructurar una unidad de trabajo y acción educativa, en la cual concurren la iniciativa privada y las diversas instituciones del gobierno, a fin de fomentar el desarrollo integral regional de los recursos naturales del Valle, en beneficio de sus habitantes, y para formar en niños, jóvenes y adultos una mente nueva, propicia a los ideales universales de paz, democracia y justicia social que propugna la UNESCO”.*²⁴⁷

Se buscaba, además, la capacitación de los habitantes de las comunidades para lograr su integración en la construcción de alternativas que propiciaran su propio mejoramiento. Para alcanzar este fin, se propuso el desarrollo un programa de actividades que abarcaran los siguientes aspectos:

- Proporcionar a los grupos humanos los elementos fundamentales de la cultura;
- Elevar las condiciones económicas de los mismos;
- Preparar a los hombres según los ideales de la paz, democracia y justicia social perseguidos por la Naciones Unidas a través de la Unesco;
- Mejorar la vida doméstica;
- Mejorar la salud y la salubridad;
- Fomentar las artes y técnicas manuales; y,

²⁴⁶ Véase: SEP, *Plan de trabajo del Ensayo “Piloto” Mexicano de Educación Fundamental*, SEP-“PLUS-ULTRA”, Santiago Ixcuintla, Nayarit, México, 1949; SEP-UNESCO, *El ensayo piloto mexicano de educación básica de Santiago Ixcuintla, Estado de Nayarit, Méx.: antecedentes, objetivos, organización, métodos, trabajos actuales, finanzas y plan de labores en vigor*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1952; y, Aguilera Dorantes, Mario, “Tres pueblos se ponen en marcha: el Proyecto de Nayarit”, en: *Boletín de Educación Fundamental*, Vol. III, No. 3-4, Octubre de 1951, UNESCO, París, pp. 115-125.

²⁴⁷ SEP, *Óp. Cit.*, p. 8.

- Elevar las formas de la recreación.

La finalidad ulterior del proyecto era formar en los habitantes de la comarca una mentalidad receptiva al progreso humano; promover en ellos la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes que sean creadores de nuevas y más humanas formas de vida, y capacitarlos para que sean los agentes activos de su propio mejoramiento social. Para lograrlo, de acuerdo a los objetivos del propio Proyecto y de la Unesco, era menester impulsar la formación y profesionalización técnica de especialistas, surgidos al interior de la misma localidad, con el adiestramiento adecuado para el desarrollo de las diferentes actividades y mejoras en pro del progreso, bajo la supervisión rigurosa del personal profesional de las dependencias y de la Unesco, a fin de lograr el paulatino retiro de los profesionales extranjeros.

La región del Río Santiago fue seleccionada como la zona de Ensayo por sus características geográficas, etnológicas, económicas y sociales. La potencialidad productiva de sus tierras se veía opacada por los problemas que se presentaban en los aspectos de educación y cultura, higiene y salubridad, vida doméstica y social, y de economía (falta de métodos y tecnologías adecuados para su explotación). El distrito seleccionado comprende los municipios de Santiago, Ruiz y Tuxpan, con una extensión territorial aproximada de 2,000 k², y una población de 48,000 habitantes. Sin embargo, el trabajo se concentró sólo en 20 ejidos, tomando como centro la ciudad de Santiago.

Los habitantes de la región, en su mayoría campesinos, descritos como mezcla de español e indígena Cora, enfrentaban los diversos factores hostiles del medio: el clima húmedo y tórrido, el paludismo, las infecciones y parasitosis originadas por la impotabilidad del agua; aunados a la mala alimentación, carente de frutas y hortalizas; la falta de hábitos de higiene y el abuso del alcohol.

La escuela del valle se había visto reducida a la actividad del aula y al desarrollo de nociones fundamentales. El analfabetismo alcanzaba el 62%, entre la población. Situaciones que exigían una solución amplia y tajante.

Con el fin de dar atención a la variada problemática que presentaba el valle, el Ensayo Piloto decidió echar mano de la infraestructura del Estado, involucrando en su organización a diferentes organismos e instituciones, sujetos a planes particulares, pero en un trabajo coordinado. Intervinieron: las escuelas; las misiones culturales rurales; una misión cultural motorizada; el servicio extensivo de educación agrícola; un centro de capacitación y mejoramiento de los maestros en servicio; los centros de cooperación pedagógica; las delegaciones de las Secretarías y Departamentos de Estado; las agencias de los bancos Nacional de Crédito Ejidal y Nacional de Crédito Ganadero; las organizaciones locales obreras y campesinas, etc.

De este modo, para desarrollar a cabalidad y con eficiencia las actividades del proyecto en el ámbito de la educación, se decidió el uso de la infraestructura del sistema educativo, es decir, de los centros escolares; lo que implicó la creación y/o establecimiento de diversas instituciones: de educación preescolar (anexos a las escuelas primarias), de educación primaria, de educación secundaria, de enseñanza práctica agrícola y de educación normal; cada una de ellas con un plan particular y un sector definido de acción. Las escuelas se pensaron con un tipo de organización convenientemente adecuada para poder realizar una triple función de educar a los niños, a los adultos y a la comunidad como un todo. Los maestros atendían su labor educativa por la mañanas y dedicaban las tardes a la visitas de hogares, o a reuniones con los padres de familia en que se trataban asuntos de interés colectivo. Los alumnos, sobre todo aquellos de secundaria, tenían la tarea de cooperar en los trabajos de mejoramiento social y en tareas de alfabetización de otros habitantes.

En cuanto a la educación agrícola, se estableció una Escuela Práctica de Agricultura, con capacidad para 400 alumnos en el ejido de El Nuevo, con el propósito formar especialistas en las distintas ramas de la agricultura, ganadería e industrias rurales, así como de preparar agricultores con las habilidades prácticas y los conocimientos científicos indispensables para la explotación económica de la tierra, de los animales domésticos y de las industrias derivadas. En una extensión de 200 hectáreas, destinadas para la experimentación de las nuevas propuestas de agricultura y ganadería.

Con el propósito de preparar maestros capaces de contribuir a la realización de los trabajos del ensayo, se fundó la Escuela Normal de Amapa; en ella se formaron tanto maestros rurales de educación primaria como educadoras para los jardines de niños. Su plan de estudios se organizó alrededor de cuatro ejes: una formación filosófica, centrada en la concepción del hombre y de la vida acordes al fin, contenido y método de la educación fundamental; una formación sociocultural, que permitiera comprender el ámbito cultural en que se vive, a fin de luchar por satisfacer las necesidades materiales y espirituales de los pobladores; el dominio de las habilidades técnico pedagógicas necesarias para la tarea de educar; y, una formación psicológica que ayudase a influir en la conducta de los educandos para formar en ellos “una actitud siempre tolerante y comprensiva, que haga posible la solución pacífica de los conflictos”²⁴⁸. La selección de los alumnos, tomó en cuenta básicamente tres aspectos: que fuesen de procedencia campesina, preferentemente de la región; que fueran física, intelectual y moralmente bien dotados; y, que manifestaran vocación por el magisterio.

El ensayo piloto tenía al final el objetivo de promover el desarrollo integral de las comunidades del valle, para lo cual se enfocó en la ejecución de actividades que centraron su atención de los problemas relacionados a la cultura, los económicos (en sus aspectos agrario, agrícola, de irrigación, ganadero, industrial, de electrificación, comunicaciones y turismo); los de higiene y salubridad, los relacionados con el hogar y la familia, y los de recreación.

La titularidad de la dirección del proyecto fue determinada por la Secretaría de Educación Pública y no por la Unesco. Su función era la de servir de nexo entre la dirección del ensayo y la secretaría de educación, otras dependencias del Ejecutivo federal, la Unesco y los agregados culturales de los diversos países.

Según el Informe que se presentaba en 1952²⁴⁹ por parte del director del ensayo, el sociólogo Alfonso Fabila, a la Unesco, los avances en la aplicación del proyecto de

²⁴⁸ SEP-UNESCO, *El ensayo piloto mexicano...*, p. 30.

²⁴⁹ *El ensayo piloto mexicano de educación básica de Santiago Ixcuintla, Estado de Nayarit, Méx.: antecedentes, objetivos, organización, métodos, trabajos actuales, finanzas y plan de labores en vigor*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1952.

educación fundamental eran notorios: se habían fundado 11 jardines de niños; 30 escuelas primarias rurales; y la secretaría de educación comisionó al personal necesario para su funcionamiento; así mismo, se pusieron a trabajar y producir las parcelas escolares.

En relación a la salud, se organizaron brigadas de primero auxilios con la participación de madres de familia y mujeres jóvenes, para impartir primero auxilios en las comunidades rurales; se organizaron comités de higiene y salubridad a fin de promover en los pueblos campañas de limpieza; se instalaron botiquines comunales; se organizaron campañas de vacunación contra la viruela, la tos ferina y la tifoidea, y de educación higiénica, por medio del cine, dirigidas a promover el cuidado del agua, la conservación de la salud y el aseo del hogar y de los hijos.

En cuanto al hogar y la vida doméstica, se promovió el mejoramiento de la habitación mediante la sustitución de las chozas por construcciones modernas, la introducción de mobiliarios domésticos higiénicos y la construcción de letrinas. Se promovió igualmente la mejora del vestido a través de la enseñanza de la confección de prendas. Se llevaron a cabo campañas de conservación de la salud en el hogar, sobre dignificación del hogar y la familia, de ahorro y presupuesto familiar y sobre recreación hogareña.

Con respecto a la recreación, se promovió la práctica deportiva de vóleybol y básquetbol, y se organizaron con frecuencia campeonatos inter-ejidales, festivales culturales, kermeses y horas sociales.

El informe termina señalando que, en el trabajo extraescolar debería tomarse en cuenta factores determinantes de la región, como el contexto, dando particular importancia al trabajo en los hogares, con las familias, para lograr un ambiente propicio para los niños; incluyendo lógicamente a todo el personal disponible, bajo el siguiente esquema de trabajo:

- Investigación: estudio de la región y el poblado;
- Planeación de nuevas actividades: planeación del trabajo general y parcial;
- Organización:
 - Formación de brigadas con misioneros, maestros rurales, educadoras y comités funcionales de las comunidades;

- Funcionarán 19 centros de acción extraescolar: 3 de misioneros, 83 maestros rurales y semejante número de educadoras, para cubrir la acción en los 19 pueblos.
- Promoción: promoción y ejecución del trabajo metódico en los hogares y en las comunidades, en acuerdo con los habitantes de cada poblado.²⁵⁰

El proyecto fracasó después de tres años, por diversas razones que tienen que ver con la política agraria de los gobiernos federal y estatal, así como por el enfrentamiento con los poderes políticos y económicos locales con los federales.²⁵¹ Raúl Cardiel Reyes afirma que a pesar del fracaso del proyecto piloto de Santiago Ixcuintla, la intención de establecer un centro regional a cargo de la Unesco y el gobierno federal mexicano que atendiera la educación básica para América Latina quedó en pie.²⁵²

6. La Unesco y el Gobierno de México: relación y acuerdos²⁵³

Desde los orígenes de la Unesco, podemos considerar que la relación entre el Gobierno de México y este organismo se ha desarrollado en completo acuerdo y reciprocidad, cuando no en complicidad. Cabe mencionar, a modo de ejemplo, que desde el momento mismo de la redacción de la Carta Constitutiva de la Unesco, en 1945, la participación de delegados Mexicanos fue evidente y valiosa; siendo el mismo Torres Bodet (uno de los más renombrados diplomáticos del servicio exterior mexicano de la época)²⁵⁴ quién asistió a la ceremonia de Constitución, para su firma, en Londres, el 16 de noviembre.

Así lo manifiesta la oficina de la Unesco en México, en su página oficial, que, a grandes rasgos, dice lo siguientes:

²⁵⁰ SEP-UNESCO, *Op. Cit.*, pp. 74-75.

²⁵¹ SEP, *Memoria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1947-1948, p. 160.

²⁵² Raúl Cardiel Reyes, "El periodo de conciliación y consolidación, 1946-1958", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 338.

²⁵³ Para más información sobre las Convenciones, Acuerdos y Convenios ratificados por el Gobierno de México, véase el Anexo 1.

²⁵⁴ Véase: Torres Bodet, Jaime, *Obras escogidas: poesía, autobiografía, ensayo*, Fondo de Cultura Económica- El Colegio Nacional (Col. Letras mexicanas), México, D.F., 1983.

“Desde el nacimiento de la UNESCO en 1945, México ha tenido un papel fundamental al haber sido uno de los catorce países en formar la Primera Comisión Provisional y el séptimo país en firmar el Acta Constitutiva de la Organización. Dos años después, México, fungió como anfitrión de la segunda Conferencia General de la UNESCO, que congregó a 37 estados miembros y 27 organizaciones no gubernamentales.

“La presencia de México en los primeros años de la organización es relevante, en gran parte, por la participación activa de intelectuales mexicanos como Jaime Manuel Martínez Báez, vicepresidente del primer Consejo Ejecutivo, y Jaime Torres Bodet, quien asumió el cargo del segundo Director General de la UNESCO de 1948 a 1952”.

Por su parte, Lazarín Mendieta²⁵⁵ afirma que “México tomó parte activa en la creación de la Unesco”, pues la delegación mexicana que participó en Londres en la conferencia constitutiva de este organismo, en 1946, era encabezada por Jaime Torres Bodet, quien fungía como secretario de Relaciones Exteriores, “lo que dejaba patente la importancia que el gobierno mexicano dio a este evento”.

México participó en ese periodo en diversos foros internacionales de enseñanza, además de proponer proyectos de educación fundamental para grupos étnicos del continente y cuya sede fue en tierras mexicanas. La participación de nuestro país tiene como contexto la situación planetaria consecuencia de la segunda guerra mundial y la nueva configuración de la geopolítica mundial bajo el liderazgo de Estados Unidos y de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), dentro de la cual los países de América Latina (en su mayoría considerados en “vías de desarrollo”) luchaban por no caer en una posición secundaria en los asuntos políticos y económicos internacionales.²⁵⁶

Desde ese momento y hasta el presente, “la política educativa que adoptaron los gobiernos mexicanos fue acorde a los planteamientos de la CMAE, la ONU y la Unesco”.²⁵⁷ El 6 de noviembre de 1947, en la Ciudad de México, el presidente Miguel Alemán, inauguró la Segunda Conferencia General de la Unesco. A esta asamblea asistieron los representantes

²⁵⁵ Lazarín Mendieta, Federico, “México, La Unesco y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951”, en: *Signos Históricos*, Núm. 31, enero-junio 2014, UAM-Iztapalapa, pp. 88-115.

²⁵⁶ Lazarín Mendieta, “México, la Unesco...”, en: *Óp. Cit.*, p. 91

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 106.

de los 20 países Miembros. El propósito de la Reunión, según Luis Garrido,²⁵⁸ “era combatir la guerra desde la raíz: la mente de los hombres. Ante la división ideológica de la humanidad, solo cabía la tolerancia ante la desconfianza; la necesidad de conocer a los demás para comprenderlos, y percatarse de que un hombre o dos no son una Nación”.

La delegación mexicana que tomó parte en esta reunión fue formada por el secretario de educación, Lic. Manuel Gual Vidal; Salvador Zuvirán, Rector de la UNAM; Manuel Sandoval Vallarta, Director de IPN; Manuel Martínez Báez y Francisco Larrollo, Catedráticos de la UNAM. Dentro de la asamblea se nombraron diversos comités: de presupuestos y programas, de asuntos administrativos y financieros, de relaciones exteriores, y otro (sin nombre).²⁵⁹ En el marco de esta segunda conferencia, la delegación mexicana presentó a consideración de la Secretaria General el texto titulado: *Estudio acerca de la educación fundamental en México* (publicado por la SEP y elaborado por un Comité integrado por personalidades importantes de la ciencia y la cultura),²⁶⁰ como conclusiones de la investigación realizada en el país.

Según Lazarín Miranda:

Las primeras páginas del libro reflejan la desesperanza que prevalecía en el pensamiento de los miembros del Comité al inicio de la segunda etapa de posguerra. En la introducción del libro, la delegación mexicana afirmaba que la historia mostraba como los seres humanos en distintas épocas habían empleado la guerra para resolver los problemas que se engendraban en las relaciones económicas, políticas y sociales. Suponían que la lección más importante de la guerra era la decadencia, cada vez más aflictiva y desoladora, generada en todos los órdenes de la vida humana. Afirmaban que en el siglo XX, los pueblos más avanzados del mundo participaron en contiendas bélicas en las que se aplicaron con éxito los recursos de la ciencia y la técnica. Se enfatizaba que la segunda guerra mundial desató un enorme poder destructor y sus efectos materiales y espirituales en el hombre fueron incalculables. Ese conflicto había probado la debilidad de los sentimientos de solidaridad y comprensión pacífica entre todos los pueblos de la tierra. Con mucha pesadumbre concluían: de todos los

²⁵⁸ Citado por Lazarín Mendieta, *Óp. Cit.*, p. 106.

²⁵⁹ *El Universal*, 4 de noviembre de 1947.

²⁶⁰ Comité de México a la Unesco, *Estudio acerca de la educación fundamental en México*, SEP, México, 1947.

*peligros, uno de ellos se proyecta tétricamente en el porvenir de la humanidad: el uso de la energía atómica como instrumento de destrucción. Ante tal amenaza, la Naciones Unidas reconocen la imperiosa necesidad de cambiar, de manera resuelta, los principios que rigen las relaciones humanas para la construcción de una buena comprensión universal y respeto mutuo necesarios para una paz real y duradera.*²⁶¹

Para poder cambiar esos principios, la Unesco y por consecuencia el gobierno mexicano, apoyaban la idea de difundir la educación fundamental en el mundo. De tal manera que la participación y actividades de México en la creación y difusión de este tipo de educación en nuestro propio país y América Latina fue de gran relevancia en el periodo 1945-1951.²⁶²

Para la delegación mexicana ante la segunda conferencia de la Unesco, los postulados propuestos por este organismo al momento de su creación, coincidían con las premisas que se plantearon en materia educativa en el país desde 1941, premisas que criticaban la educación socialista impulsada por el cardenismo al considerar que propiciaba la lucha de clases y la división del pueblo mexicano. En el contexto de la guerra, se imponía la tarea de unir al país en contra del enemigo externo; de modo que resultaba necesaria la presentación de una nueva política educativa que limara las asperezas que había generado en la sociedad mexicana la educación socialista. Lo que abrió al gobierno la posibilidad de una reconciliación política con la iglesia, la burguesía y los sectores de la derecha, atacados por el cardenismo y su proyecto de educación; Ávila Camacho se abanderó con la premisas de paz, democracia, igualdad, justicia y nacionalismo en su gobierno, y el secretario de educación ofreció el proyecto de “escuela del amor”, en contra del socialismo.²⁶³

La escuela del amor enseñaba a los mexicanos a “amarse los unos a los otros a pesar de las diferencias de credos, partido o clase”. En este sentido la educación se transformó en un problema moral que dio prioridad a la instrucción del individuo sobre la educación de la

²⁶¹ Lazarín Mendieta, “México, la Unesco...”, *Op. Cit.*, p. 90; Cfr. también: Comité de México a la Unesco, *Estudio acerca de la educación fundamental...*, pp. 5-6.

²⁶² Lazarín Mendieta, *Ibid.*, pp. 90-91.

²⁶³ Cfr. Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958: el reto del pobreza y el analfabetismo*, FCE. México, 1960, pp. 84-85.

comunidad.²⁶⁴ Para este fin, en 1946 se reformó el artículo 3° constitucional, eliminando el carácter socialista de la educación, y se estableció de la siguiente manera:

*La educación que imparta el Estado –federación, estados y municipios– tenderá a desarrollar, armónicamente, todas las facultades del ser humano, y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.*²⁶⁵

Se añadía que la educación debía contribuir a la mejor convivencia humana, además de que debía fomentar “los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos”,²⁶⁶ lo que coincidía totalmente con las premisas de la Unesco.

La misma campaña de alfabetización de 1947, impulsada por Jaime Torres Bodet, era considerada como una contribución de México a la paz del mundo. De acuerdo Lazarín Miranda, las ideas románticas sobre la educación de Torres Bodet, que afirmaban que en todas las personas existía un mismo sentimiento de júbilo y dolor, y que todos aspiraban a un mismo espíritu de bondad, de paz y de progreso humano, reflejaban las ideas que se manejaban al término de la segunda guerra mundial en torno a la búsqueda, por parte de la humanidad, del ideal de la paz y el progreso.²⁶⁷ Es claro que ante la tragedia que había asolado al mundo, el discurso en la segunda época de posguerra en la segunda mitad de la década de 1940 era de paz y convivencia internacional.

Dentro de las propuestas hechas por la delegación mexicana a la segunda Conferencia General, en especial aquellas dirigidas a combatir el analfabetismo, cobra importancia relevante la recomendación, hecha ya por la Comisión de México a la Unesco en el Informe citado, de establecer una agencia regional que funcionara con conexión con la Unesco, y cuyos propósitos serían: el intercambio de experiencias e información, el estudio común de

²⁶⁴ *ibíd.*, p. 94.

²⁶⁵ *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de diciembre de 1946, pp. 3-4.

²⁶⁶ *Ibidem.*

²⁶⁷ “México, la Unesco...”, en: *Óp. Cit.*, p. 108.

los métodos lingüísticos empleados en la enseñanza a la población indígena no hablante del español y la búsqueda de una técnica de enseñanza de la lectura para adultos.²⁶⁸

Es en este mismo marco de la Conferencia General que la delegación mexicana presenta a la asamblea el proyecto piloto sobre educación básica que se estableció en Santiago Ixcuintla, Nayarit.

A partir de entonces, el acercamiento entre las partes ha sido constante y los compromisos adquiridos por parte los gobiernos mexicanos a lo largo de los años con la Unesco han repercutido en la estructuración, organización y funcionamiento de nuestro Sistema Educativo Nacional.

Inicialmente, en los tres años posteriores a la fundación de la Unesco, el acercamiento por parte de nuestro gobierno se concentró en la cooperación para el desarrollo de investigación alrededor de dos ámbitos esenciales para la Unesco: la educación de masas y el desarrollo de la comunidad, elementos que servirían de fundamento general para un programa de reconstrucción social ambicioso, de amplitud universal, que se denominaría el programa de educación fundamental. En este primer momento, la Unesco promueve en México el estudio y la puesta práctica de proyectos de carácter educativo que se venían implementando al término de la época revolucionaria.

En un segundo momento, la relación entre la Unesco y el Gobierno mexicano se enfocó en la colaboración y la firma de acuerdos para el mejoramiento de la educación. Uno de los primeros acuerdos fue el Acuerdo para la Importación de Objetos de Carácter Educativo, Científico o Cultural (Acuerdo de Florencia) y su Protocolo (Protocolo de Nairobi) para mejorar la circulación de los conocimientos, firmado en 1950, por el mismo Torres Bodet como representante de la delegación mexicana. Mediante este Acuerdo el gobierno de México se comprometió no sólo a la apertura de su incipiente investigación científica al mundo sino a la inevitable entrada de los materiales publicados por las Naciones Unidas y sus Organismo Especializados, incluyendo aquellos publicados por la Unesco. Lo que abrió la puerta a la llegada de las propuestas y recomendaciones en materia educativa, que la

²⁶⁸ Comité México a la Unesco, *Óp. Cit.*, pp. 26 y ss.

Unesco ha manifestado desde entonces y que se han implementado en nuestro país a través de las reformas al sistema educativo, sin el menor cuestionamiento.

Existen, a partir de entonces, un sinnúmero de Acuerdos, Recomendaciones, Conferencias y Reuniones convocadas y propuestas por la UNESCO de las cuales ha tomado parte el Gobierno mexicano, en una relación con las Naciones Unidas y la Unesco que podríamos calificar de fraternal. Sin embargo, de forma particular nos interesa el primer *Acuerdo entre la UNESCO y el Gobierno Mexicano sobre el Establecimiento de un Centro Regional para la Formación del Personal y la Preparación del Material de Educación de Base en América Latina*, firmado en la Ciudad de México, el once de septiembre de 1950, y que dio origen a lo que hoy es el CREFAL, y del que abundaremos más adelante.

Otros acuerdos y recomendaciones aceptados por las autoridades mexicanas, a lo largo de más de cinco décadas, han sido: la recomendación de 1948 a todos los países Miembros para declarar la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria gratuita en sus sistemas educativos; el Acuerdo para la creación de la Conferencia Regional Latinoamericana, en 1950; la Convención Universal sobre Derecho de Autor, de 1952; la creación de la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA), que se creó en 1953, que ha sido utilizado “como laboratorio para la innovación, [dentro de la cual se] elabora programas de promoción de la educación de calidad”; la Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado, aprobada en 1954, con el objetivo de ayudar a reconstruir comunidades devastadas por la guerra; la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, aprobada en 1972; la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, aprobada en 2003; la Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático, de 2009; entre otras.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL: EL PROYECTO CENTRAL DE LA UNESCO

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL: EL PROYECTO CENTRAL DE LA UNESCO

1. Bases e ideas del proyecto de Educación Fundamental.

Al término de la segunda guerra mundial y ante la amenaza constante de futuras confrontaciones, las Naciones Unidas reconocieron la imperiosa necesidad de cambiar de manera resuelta los principios que regían las relaciones humanas para “la construcción de una mejor comprensión universal y respeto mutuo necesarios para una paz real y duradera”.²⁶⁹ Esto llevó a plantear la búsqueda los medios necesarios para alcanzar la pacificación, lo que condujo la mirada hacia las instituciones educativas, señalando la eficacia que tienen en este tipo de asuntos.

Con este objetivo, como señalamos antes, se crea la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: UNESCO, con el propósito firme de “contribuir a la paz y a la seguridad por la promoción de la colaboración de las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura”. Tras la creación de la Unesco, la elaboración de un nuevo proyecto educativo y cultural de cobertura internacional exigía plantearse una nueva definición sobre la “idea de Hombre” que se pretendía formar. En este sentido, la Unesco ideó un tipo de hombre que sería la base de su proyecto de educación fundamental para el mundo entero: tenía en su imaginario la idea de “un hombre sano, bien alimentado, con habitación apropiada; poseedor de los instrumentos necesarios para toda instrucción posterior; preparado para usar con provecho todas sus capacidades físicas e intelectuales; dotado de los conocimientos que han de permitirle obtener y promover la bondad; en condiciones de ir más adelante en la persecución de la verdad, en la creación de la belleza y en el logro de los mejores ideales; de conocer los deberes y derechos de un hombre libre, y de cumplir tales deberes y ejercitar tales derechos”; por lo menos así lo que pensaban los intelectuales del Comité mexicano a la Segunda Conferencia General de este organismo. Sin embargo, tal concepción tenía como fundamento otros supuestos teóricos que la Unesco

²⁶⁹ UNESCO, *Historia de la Unesco*, Unesco, París, Francia, 1990, pp. 21.

hizo suyos; por ejemplo, se consideraba que “el hombre es un ser espiritual, que necesita algo más que salud y bienestar, que tiene necesidades espirituales y aspiraciones que no pueden ser satisfechas ni aun por las condiciones materiales más vastamente superadas”. En base a ello se afirmaba que “cualquier proceso de educación que no se funde en los valores espirituales puede, en último término, destruir la virtud humana”.²⁷⁰

Estas ideas, alrededor del tipo de hombre que había de formarse mediante la educación, sirvieron de base a la Unesco para la formulación del proyecto educativo internacional que se daría por llamar Programa de Educación Fundamental, su contenido y su método de acción.

El programa general de educación fundamental se inaugura con una recomendación por parte de la Unesco a los gobiernos de los Estados miembros que, en adelante, deberían promover la educación fundamental entre todos sus habitantes, estableciendo con la mayor rapidez posible la instrucción primaria general, gratuita y obligatoria, así como una educación para adultos. El siguiente paso fue asegurar a los mismos gobiernos que la Unesco prestaría ayuda a los Estados miembros que solicitaran asistencia para organizar campañas de educación fundamental, dando prioridad a las zonas atrasadas del globo así como a los grupos menos privilegiados en el seno de los países industrializados.

El programa realizó diversas recomendaciones al Director General de la Unesco para que, en cuanto se refiere a educación fundamental:

- Se haga particular hincapié en el desarrollo de la inteligencia del individuo y no sólo en el mejoramiento de su situación económica;
- Las necesidades y recursos de la colectividad local deberán servir de base al programa de educación fundamental;
- No deberá hacerse tentativa alguna para formular conclusiones arbitrarias sobre un nivel mínimo de educación aplicable a todos los países y a todos los pueblos;

²⁷⁰ Comité de México a la Unesco. *Estudio acerca de la educación...*, pp. 6-7.

- No sólo deberán los Estados más desarrollados prestar su asistencia a las zonas más atrasadas, sino que habrán de fomentar activamente, además, la educación fundamental entre los grupos menos privilegiados de sus propios territorios;
- Deberán utilizarse plenamente no sólo los recursos gubernamentales, sino también todos los recursos adecuados de las instituciones y las organizaciones no gubernamentales.²⁷¹

Finalmente se hizo el encargo al Director general para el desarrollo de ciertas actividades ligadas al programa de educación fundamental: la primera de ellas; y quizá la más importante, fue la de “organizar los servicios de un centro de intercambio de educación fundamental, recogiendo y distribuyendo las informaciones que sobre el tema se generen al rededor del mundo”.²⁷² Recomendación que, finalmente, tendría como consecuencia el establecimiento, en nuestro país, del Centro regional de Educación Fundamental para la América Latina: CREFAL.

1.1 Definición de la educación fundamental

Inicialmente el concepto de educación fundamental era muy amplio y vago, por lo que resultaba difícil definirlo, y, aunque con el paso del tiempo fue tomando una versión y sistematización más exacta, es preciso aclarar que las definiciones que se tienen no siempre estuvieron de acuerdo.

En primer lugar, el año de 1947, se publica el documento titulado *Fundamental Education, Common Ground for all peoples* (Educación fundamental, terreno común para todos los pueblos),²⁷³ elaborado el año anterior por el Comité Especial de la Comisión Preparatoria de la Unesco, como texto de discusión sobre la educación fundamental en la primera reunión de la Conferencia General de la Unesco (noviembre-diciembre de 1946). En él se

²⁷¹ UNESCO, *Educación fundamental, descripción y programa...*, p. 75.

²⁷² *Ibidem*.

²⁷³ UNESCO, *Fundamental Education, Common Ground for all peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 1946*, The MacMillan Company, New York, 1947. Editado originalmente en inglés y francés (*L'Éducation de base, fonds commun de l'humanité*, fue su título en francés). La traducción del inglés presentada de aquí en adelante, es mía.

reunieron las opiniones y experiencias de cierto número de expertos y especialistas autorizados de diversos países.

Este texto, fue preparado para la Primera Sesión de la Conferencia General de la Unesco, como dijimos, con la intención de explicar la propuesta de plan de trabajo en el campo de la Educación Fundamental. Sin embargo, algunos retrasos en la impresión impidieron que fuera entregado en su totalidad a los delegados y puesto en discusión; aun así, los primeros y últimos capítulos se publicaron en un folleto especialmente preparado para la Conferencia, con una declaración introductoria que abarca el contenido en su conjunto. En él, la educación fundamental se justifica como un “movimiento que enfrenta de forma directa la existencia de inmensas cantidades de personas que carecen de los medios más elementales de la participación en la vida del mundo moderno”. Esta situación en que se encontraba la población era considerada “como una amenaza para la paz y la seguridad, y como una barrera y un reto para la ciencia y la cultura”. Por lo que “la Unesco [tenía] una buena razón, por lo tanto, para tomar a la Educación Fundamental como uno de sus principales campos de interés”, y como un “movimiento mundial de magnitud creciente de ayuda funcional a los pueblos de la tierra”.²⁷⁴

El contenido de este documento tenía por objetivo poner sobre la mesa la propuesta de que el proyecto de educación que abrazara la Unesco no podía limitarse sólo a considerar al analfabetismo como el problema central de la educación. Por lo tanto, se precisaba la elaboración de un plan “que incluiría y buscaría ir más allá de la educación de masas, las campañas de alfabetización de adultos, la educación popular y la generalización de la educación primaria”.²⁷⁵ Al mismo tiempo, debería atender las necesidades de niños, jóvenes y adultos, sin importar sexo, raza o creencias. La educación fundamental pareció, entonces, ser la mejor opción, y se le presento como “un movimiento mundial, que puede convertirse en un factor importante para el progreso humano, que exige el mejor esfuerzo de las mejores mentes y los corazones más firmes, y que debe ser la preocupación constante de

²⁷⁴ UNESCO, *Fundamental Education...*, p. 7.

²⁷⁵ *Ibíd.*, p. 12.

todos los que buscan una paz duradera para el mundo y una vida más feliz y más digna para la humanidad”²⁷⁶

Para la Comisión Preparatoria de la Unesco la educación fundamental era definida como: “una educación básica, la educación de la masa del pueblo... dirigida al mayor número posible de personas, sin limitación, ni diferenciación o discriminación... opuesta a cualquier sistema de enseñanza fundada en la ideología de las minorías privilegiadas, religiones o castas sociales, y contraria al deseo de formar una elite estudiosa que monopolice conocimiento”,²⁷⁷ por lo tanto, uno de sus principales componentes era el de la democracia y una de sus principales tareas era la de trabajar para el establecimiento de la vida democrática en las naciones. De modo que la educación fundamental tenía un carácter esencialmente social y universal.

La definición continúa:

*La educación fundamental debe definirse en función de su contenido y su finalidad. Está fundada en la enseñanza del pueblo para el pueblo, para las necesidades y aspiraciones de la gente. El propósito principal de esta educación básica será la de combatir la ignorancia y el analfabetismo y difundir conocimientos elementales y los medios para adquirirla. De ahí la importancia fundamental de la enseñanza de las tres ("R"), la lectura, la escritura y la aritmética; esta enseñanza es una condición necesaria para fundamentar y poner en práctica toda la instrucción adicional. La educación fundamental, sin embargo, debe tener un contenido que es real y no meramente formal; debe aspirar a mejorar la vida de la nación, a influir en el medio ambiente natural y social y en la transmisión de conocimiento del mundo. Desde este punto de vista la educación básica será de valor social incomparable, una fuerza de trabajo para el progreso y de evolución, incluso de transformación radical.*²⁷⁸

El problema a combatir afectaba a todos los países del mundo, incluso a los más poderosos, pero tenía una importancia especial en aquellos países en que los analfabetos representaban la mayoría, ya sea porque el país carecía de un sistema educativo propio o porque la educación era un fenómeno reciente o porque el sistema de educación tradicional atendía

²⁷⁶ *Ibíd.*, p. 128.

²⁷⁷ *Ibidem.*

²⁷⁸ *Ibíd.*, p. 129-130.

sólo una minoría. Y aunque se consideraba que el problema del analfabetismo y la educación básica se presentaba también en los países occidentales y europeos, sobre todo en Europa central y los Balcanes, la Comisión Preparatoria tenía la firme creencia de que el mayor número de analfabetos se concentraba en los países cuya civilización hasta ese momento había permanecido estática y tradicional, los países “atrasados”, donde la gran mayoría de los adultos y niños por igual seguían siendo analfabetas. Naciones que representaban, por padecer estas condiciones, una amenaza para la paz y que requería la acción urgente de la ciencia y la educación. Estos países “atrasados” eran divididos en cuatro zonas:

- En primer lugar, una zona del Lejano Oriente.
- En segundo lugar, la zona que comprende el Medio Oriente y los países islámicos.
- En tercer lugar, la zona del África tropical, ciertos pueblos del Lejano Oriente, Indonesia y Asia Central.
- En cuarto lugar, y por último, los países de América Latina y las Antillas.

Por otra parte, en el marco del informe acerca de la educación fundamental en México, elaborado por el Comité de México Ante la Unesco, en el año de 1947, se hace el primer intento de definición por parte de intelectuales mexicanos, apoyados en los principios propuestos por el organismo, a los que integraban las experiencias de la educación rural mexicana, las misiones culturales y la antropología social de la época; con todo esto, elaboraron una concepción en la que la describen a la educación fundamental como “el proceso de transmitir el *mínimum* de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse a cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo”.²⁷⁹

La educación fundamental era entendida como “el más humano de los esfuerzos, puesto que se enfoca en el rescate de la dignidad del hombre”; y su accionar era explicado como la “enseñanza de las gentes por las gentes para las necesidades y aspiraciones de las mismas;

²⁷⁹ Comité de México a la Unesco, *Óp. Cit.*, pp. 7-8

y debe encaminarse al mejoramiento de la Nación influyendo en el medio natural y social, e impartiendo el conocimiento del mundo”²⁸⁰.

Esta definición de educación fundamental reconocía en el hombre una individualidad dotada de una *sustancia dúctil*, es decir, de una realidad educable combinada con un ideal de perfección. Cuando la Unesco hace referencia, en su incipiente definición, a las exigencias mínimas materiales de la vida, reconoce pues las condiciones de la realidad educable de los individuos, y cuando se refiere a los ideales de valor y sentido de la vida humana que es necesario difundir con la educación, señala un deber ser del hombre.

Según los intelectuales de la delegación mexicana, la educación fundamental encontraba validez y justificación en cuanto a su finalidad de buscar un nuevo orden social. El orden social que proponía la Unesco, era el democrático. Y señalaba que este orden social se alcanzaría con mayor eficacia, siempre y cuando, la educación de las masas despertara, en cada individuo, la fe en sus propias posibilidades, estimuladas por el ideal de libertad y un sentimiento de cooperación social y de solidaridad humana, de paz.

Se señalaba a la escuela, la tarea de ser la promotora de la renovación y de estabilidad sociales, formando las conciencias individuales desde la comunidad de que forman parte. Por lo tanto, se señalaba como parte esencial del contenido de la educación fundamental, el conocimiento y la práctica de los principios democráticos en la esfera política, en la social y en la económica. Lo que suponía, mediante la adquisición de este conocimiento y la puesta en práctica, tendría como consecuencia la construcción de ambiente favorable para el mantenimiento de la paz.

De esta manera, la educación fundamental propuesta se entiende como “un proceso, de formación humana, que corresponde a una manera precisa y diferente de concebir al hombre y a una elevada concepción del valor y sentido de la vida”²⁸¹.

Para 1949, la Unesco edita la primera Monografía sobre Educación Fundamental, bajo el título: *Educación Fundamental: descripción y programa*²⁸². En ella se intenta hacer una

²⁸⁰ *ibíd.*, p. 8.

²⁸¹ *ibíd.* p. 10.

descripción (que no una definición) de lo que, a partir de entonces, sería para la Unesco y para sus organismos y representantes en los Estados Miembros, la educación fundamental. Se indicaban además las acciones centrales de su programa mundial. En su contenido, se afirma que desde los primeros tiempos de la historia de la Unesco los delegados y asesores de los Estados Miembros adoptaron el término “educación fundamental” para describir uno de los campos en que debería trabajar este instituto. Sin embargo, no existe una definición; pues, se argumenta que “la palabra ‘definición’ sugiere un grado de precisión excesivo”. Y en ese sentido, aclara:

“El término ‘educación fundamental’ fue adoptado por la Unesco para abarcar un amplio número de actividades educativas que, sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y a los fines perseguidos. Una definición adecuada de la educación fundamental tendría que basarse en un gran número de ejemplos prácticos; y parte del programa de la Unesco consiste en llevar a cabo el estudio de los proyectos y experiencias locales”²⁸³.

Para 1950, se publica, en el *Boletín de educación fundamental y de adultos*, un texto de John Bower, Jefe de la División de educación fundamental de la Unesco, con el título: Una definición de la educación fundamental;²⁸⁴ y que tenía por objeto aclarar la definición general que tenía dicha División de la Unesco sobre el concepto. La definición de Bower comienza así:

La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad.²⁸⁵

²⁸² UNESCO. *Educación Fundamental: descripción y programa*, Unesco-Centro de Intercambios de Educación, París, 1949, 96 pp.

²⁸³ *ibíd.*, pp. 7-8.

²⁸⁴ Bowers, John, “Una definición de la educación fundamental”, París, 1950, 2 p. Texto reproducido en: *Educación Fundamental y de Adultos*, Vol. III, no 2, abril de 1951, Unesco, París, pág. 71-72.

²⁸⁵ *ibíd.*, p. 71.

Para Bower, este tipo de educación es fundamental en el sentido de que “proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y prácticos que constituyen la condición esencial para conseguir un nivel de vida adecuado”. Esta educación constituye el requisito previo de una verdadera eficacia en el trabajo llevado a cabo “desde el punto de vista sanitario, agrícola y demás servicios relacionados con una preparación práctica”. Es general en el sentido de que esos conocimientos teóricos y prácticos no constituyen un fin por sí mismos. “Utiliza métodos activos, centrandó el interés sobre problemas prácticos que se plantean en la realidad del ambiente”, y de este modo “tiende a desarrollar tanto la vida individual como social”.²⁸⁶

En 1952, ya con el Crefal en funciones, el profesor Isidro Castillo Pérez escribió, al interior de ese mismo instituto, el documento denominado: *Educación fundamental: Ideario, principios, orientaciones metodológicas*,²⁸⁷ al que se ha conocido simplemente como el Ideario del Crefal, y que fue utilizado como libro texto básico para la formación de especialistas en educación fundamental del Crefal. Dentro de este documento encontraremos un análisis más amplio y contextualizado a la realidad latinoamericana y mexicana, nacido de la reflexión de uno de los profesores involucrados en la formación de los alumnos del Crefal, que habrían de convertirse en los especialistas del proyecto de educación fundamental internacional de la Unesco. El profesor Castillo, inicia sus reflexiones de la siguiente manera:

“El término ‘educación fundamental’ fue adoptado por la Unesco para abarcar un amplio número de actividades educativas, que sin embargo, presentan de un país a otro y de una a otra región, gran similitud en cuanto a los problemas enfocados y a los fines perseguidos.

“Se da el nombre de educación fundamental al mínimo de educación general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, que no disfrutan de las ventajas de una buena instrucción escolar, a comprender los problemas peculiares del medio en que viven, a formarse una idea exacta de sus derechos y deberes cívicos e individuales y a participar más eficazmente en el progreso social y económico de la comunidad a la que pertenecen. Esa

²⁸⁶ *Ibidem.*

²⁸⁷ CREFAL-Isidro Castillo, *Educación Fundamental: Ideario, principios, orientaciones metodológicas*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1952.

*educación es fundamental porque proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y técnicos indispensables para alcanzar el nivel de vida adecuado. Es un requisito previo indispensable para que la actividad de los servicios especializados (higiene, agricultura, etc.) pueda ser plenamente eficaz”.*²⁸⁸

De acuerdo a Castillo, la educación fundamental del Crefal “utiliza métodos activos sobre los problemas concretos que el medio plantea”, tratando de este modo de desarrollar la personalidad del individuo y al mismo tiempo su capacidad de integración a la vida social. Se ocupa de los niños que el sistema educativo ha olvidado y de los adultos que no han tenido la oportunidad de instruirse, además de emplear los medios adecuados para facilitar su desarrollo, tomando en cuenta el esfuerzo personal como el colectivo. Para el profesor Isidro, la educación fundamental no debía ser considerada una doctrina sino una tarea, y debía abarcar lo mismo a las zonas atrasadas del globo como a las privilegiadas económicamente. Su característica principal debería ser el hecho de resolver en primer término los problemas más apremiantes que le plantea la vida cotidiana:

*“Porque no parte de un ser ideal al cual el hombre debe aproximarse sino que trabaja sobre el ser real para mejorarlo en todos los aspectos de su existencia; porque proporciona un conocimiento que surge de las necesidades de la vida y se haya en relación útil con ellas; porque aprovecha en su labor todas las fuerzas educativas existentes en la comunidad, y las coordina para su bienestar y desarrollo; porque se preocupa por la comprensión internacional. Esta educación se inserta en las relaciones vitales básicas del hombre con su mundo circundante y con el mundo amplio de la patria y la humanidad”.*²⁸⁹

El Ideario llega a la conclusión de que la educación fundamental “no es una medida de emergencia, no es algo mínimo incompleto; es una concepción de alcance universal, de acción constante y perenne, con fines y derechos que son comunes a todos los hombres”. Desde esa perspectiva, la educación fundamental, para Castillo, “constituye un nuevo

²⁸⁸ *ibíd.*, pp. 14-15.

²⁸⁹ *ibíd.*, p. 20.

capítulo en las historia de la cultura; es una revaloración substancial del concepto de la educación y una respuesta inaplazable a las urgencias que plantea el mundo de hoy”.²⁹⁰

De acuerdo a los planteamientos del Ideario, toda educación debería tener por objeto “ayudar al hombre y a la mujer a conseguir una vida más feliz ajustada a las circunstancias cambiantes, para desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y llevar a cabo el progreso económico y social que les permita ocupar el puesto que les corresponde en la vida moderna y vivir en paz unos con otros”.²⁹¹ La aplicación del adjetivo “fundamental” de este tipo de educación se basaba en diferentes consideraciones de la vida práctica.

Desde cierto punto de vista, la educación fundamental se ocupaba principalmente de las zonas más atrasadas del mundo, tanto de las regiones rurales enteras como de pequeños territorios aislados en el seno de colectividades más desarrolladas. Su campo de acción queda delimitado cuando aparecen servicios e instituciones destinados a atender las necesidades específicas, señalando como ejemplo un sistema de escuelas primarias bien organizado, donde los niños puedan efectivamente asistir a la escuela.

Aunque la palabra “fundamental” sugiere un mínimo, una cantidad básica de educación, resultaba imposible establecer cuantitativamente el mínimo de educación deseable para el mundo en general, y aunque la alfabetización era considerada universalmente como esencial, para la educación fundamental representaba sólo un medio para un fin más elevado: la vida del hombre en paz y plenitud. El programa mínimo de este tipo de educación debía por fuerza contemplar el desarrollo de los elementos más rudimentarios que se precisan para permitir que un pueblo viva de un modo sano y activo.

La educación fundamental fue calificada como una educación colectiva, debido a que distribuía su atención tanto en adultos y adolescentes como en niños, además de que basaba su acción en las necesidades y problemas del grupo humano al que iba dirigida.

Aun cuando la acción de la educación fundamental suponía abarcar todas las actividades humanas, cada programa o proyecto particular debería conceder especial atención a los

²⁹⁰ *Ibíd.*, p. 21.

²⁹¹ UNESCO, *Educación fundamental: descripción y programa*, p. 9.

problemas y necesidades más urgentes de la colectividad particular de que se trataba. Su contenido, es decir su programación, por lo tanto, podía variar considerablemente según las circunstancias, pero en general debía centrar su atención en algunos puntos centrales:

- “El desarrollo del pensamiento y de los medio de relación (leer y escribir, hablar y escuchar, calcular);
- “Desarrollo profesional (agricultura, trabajos caseros, edificación, tejido y otros oficios útiles, formación técnica y comercial elemental necesaria para el desarrollo económico);
- “Quehaceres domésticos (preparación de la comida, cuidado de los niños y de los enfermos);
- “Desarrollo de los medios de expresión de la propia personalidad en artes y oficios;
- “Educación sanitaria, por medio de la higiene personal y colectiva;
- “Conocimiento comprensión del ambiente físico y de los procesos naturales;
- “Conocimiento y comprensión del ambiente humano (organización económica y social, leyes y gobierno):
- “Conocimiento de otras partes del mundo y de los pueblos que en ellas habitan;
- “Desarrollo de las cualidades que capacitan al hombre para vivir en el mundo moderno, como son el punto de vista personal y la iniciativa, el triunfo sobre el miedo y la superstición, simpatía y comprensión para la opiniones diferentes;
- “Desarrollo moral y espiritual; fe en los ideales éticos y adquisición del hábito de proceder con arreglo a ellos, con la obligación de someter a examen las formas de conducta tradicionales y de modificarlas según lo requieran las nuevas circunstancias”²⁹².

Para lograr todo esto, la educación fundamental buscaba apoyarse de todas las instituciones pedagógicas posibles, y puso en ensayo las técnicas más recientes en cuanto a la enseñanza de adultos. La Unesco, giró finalmente instrucciones a los gobiernos de los Estados miembros a fin de determinar la asistencia esperada de las instituciones nacionales, pues se determinó que el éxito del programa de la Unesco dependía la cooperación activa de los

²⁹² *Ibíd.*, p. 11.

gobiernos y comisiones nacionales, y de su determinación para desarrollar la educación fundamental en sus territorios “como un gran movimiento centrado en la lucha contra la ignorancia, la enfermedad y la miseria y contra el problema del analfabetismo en general”.²⁹³

Así, de acuerdo a las diversas necesidades de las distintas sociedades humanas, se desarrollaron diversas formas de actividad dentro de los programas de educación fundamental: campañas de alfabetización de adultos, servicios de formación agrícola y sanitaria, servicios de ampliación, cooperativas, agrupaciones colectivas con fines culturales. Así mismo incluyó los sistemas de enseñanza primaria y superior, así como los centros colectivos, las bibliotecas y museos, y todos aquellos espacios y medios que contribuyeran a la difusión de la cultura, aunados a aquéllos medios de divulgación: la palabra impresa, el cine, la radio. La educación fundamental consideraba a la comunidad como a un todo, y debía conducir a la acción social, por lo tanto los métodos debían ser escogidos teniendo en cuenta el objetivo de ayudar a los hombres a valerse por sí mismos²⁹⁴.

2 Programa general de la educación fundamental

2.1 Principios generales.

Según el Ideario del Crefal, los siguientes son los principios que sirvieron como fundamento a la acción de la educación fundamental, al interior de los Centro Regionales.

- Los ideales sintetizados en las palabras libertad, democracia, paz y justicia social, serán el punto de partida y de llegada de la educación fundamental. Los ideales de libertad, paz y democracia, como principios de convivencia del hombre, se han enriquecido con el de justicia social, pues sin ésta es imposible alcanzar aquéllos que son el *desiderátum* de nuestro tiempo.

²⁹³ *Ibíd.*, p. 75.

²⁹⁴ *Ibíd.* pp. 12-13

- La educación en general está condicionada por el ambiente físico y social en que se desarrolla, así como el pasado histórico, tradiciones y genio propio de cada pueblo. La educación fundamental debe nutrirse de estas fuentes e insertar en sus fines los fines nacionales, regionales y locales, haciendo con ello un todo congruente acorde con los ideales continentales y mundiales.
- La educación fundamental es educación social por excelencia: es educación de la comunidad, no de las masas. La masa es amorfa y carece de sentido orgánico; la comunidad implica sociabilidad, organización y estabilidad, por rudimentaria que sea. En la masa se pierde la individualidad, en tanto que en la comunidad se destaca y fortalece.
- La educación fundamental, por definición, es educación integral de la comunidad, no sólo porque comprende en su acción a todos los componentes (hombres y mujeres; adultos y menores; el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización) sino porque comprende también sus angustias y alegrías, sus ambiciones y anhelos: eso que llamamos alma del pueblo.
- Educar a la comunidad es volver a las fuentes esenciales de la educación. Solo por error de perspectiva biológica se piensa que el niño y el joven son los encargados de transformar a la comunidad, porque de ellos, se dice, es el futuro. Pero el niño y el joven carecen de pasado para prever el futuro y de poder para actuar en el presente. Son los adultos quienes con la experiencia del pasado prevén el futuro, actúan en el presente y dentro de este actuar educan a la juventud y a la niñez. El hecho es igual si es consciente, como en las comunidades evolucionadas, o si es inconsciente, como en las comunidades primitivas. La educación fundamental es, pues, esencialmente educación de adultos.
- El concepto tradicional de escuela, por sus limitaciones pedagógicas, que en el mejor de los casos hace de ella “un reflejo de la vida”, en la educación fundamental se transforma y amplía porque esta educación, eminentemente social, no concibe a la escuela como un reflejo o copia de la vida, sino como una de las partes más importantes de la vida misma de la comunidad. La escuela es o debe ser la nueva consciencia de la comunidad, que en constante vigilia recoge toda la variedad de sus

incertidumbre se intereses, de sus esperanzas y desalientos, para guiar, encauzar, fortalecer el perpetuo afán de mejoramiento, sin olvidar que sola, por sí, consciente de su propia fuerza, no es capaz de resolver todos los problemas sin acudir al auxilio de otras fuerzas sociales.

- La educación fundamental no hace distinción de razas ni de credos. Las designaciones raciales han perdido su significación biológica e inclusive su sentido político y solo subsiste el hecho sociológico innegable de la existencia de comunidades en distintos estados evolutivos; pero ya se trate de un estado primitivo o de uno avanzado, el concepto del hombre es único las diferencias culturales se consideran una fortuna, puesto que cuanto mayor sea su variedad, más se enriquecerá la cultura humana; en consecuencia, para la educación fundamental solo existen hombres igualmente dignos y con idénticos derechos que únicamente deben coincidir en los ideales de concordia y libertad humana.
- La educación Fundamental es tan compleja como la vida de la comunidad en su íntimo enlace de intereses, pasiones y anhelos; y todavía más compleja si consideramos que el fin de la educación es transformar la comunidad, esto es, sustituir su pasado remoto por la reciente novedad que aún no ha demostrado su éxito. La amplitud el campo de acción de la educación requiere amplitud de conocimientos; el enlace de intereses y pasiones, inteligencia y comprensión. Sin embargo, no son el conocimiento ni el talento lo más importante para transformar a la comunidad; lo esencial es la actitud con que se llega a la comunidad, actitud que no puede ser externa, simulada, sino consecuencia de la fe, de la emoción, del íntimo convencimiento de la eficacia y bondad de la obra que se realiza.²⁹⁵

2.2 Objetivos de la educación fundamental, algunas actividades.

La Educación Fundamental se proponía el mejoramiento de las condiciones de vida de un pueblo; por tanto, según Castillo, no se trataba de un sistema educativo impuesto por virtud de principios sistemáticos y metodológicos, sino inducido por las mismas urgencias vitales de la población. Fundado en el derecho que todos los hombres tienen, basado éste en la

²⁹⁵ CREFAL- Isidro Castillo, *Op. Cit.*, pp. 29-66.

consideración de la dignidad de la persona humana – de lograr una vida cada vez mejor – la Educación Fundamental debe estructurarse en función de la vida de la comunidad.

No es posible elaborar un programa general de educación que pudiera ser aplicado en todas partes. Forzosamente cambia la intensidad de las necesidades, varían los intereses, se diversifican los grupos humanos; la índole de las gentes es distinta como lo son sus problemas de dominio del medio. Hay, no obstante, actividades humanas, situaciones conflictivas, bajos niveles de cultura y, en general, graves problemas de común repercusión que tienen causas comunes como son: la insalubridad, la pobreza la ignorancia, la desadaptación social, la deficiente vida familiar y la carencia de medios de recreación.

Un programa de Educación Fundamental tratará de guiar a las comunidades, ante todo, a adoptar una posición consciente, resuelta y optimista ante los problemas, y hallar las soluciones más adecuadas a su medio y condiciones peculiares. Lo anterior nos conduce a fijar los objetivos que, en líneas generales, se resumen a continuación:

Los objetivos de la educación fundamental se deben agrupar en torno a los cinco ejes de cobertura, de modo tal que se pueda entender cómo afectaban la organización del trabajo dentro del Crefal, es decir, alrededor de los temas de trabajo de los especialistas: la salud, la economía rural, la familia rural, la recreación y los conocimientos básicos.

La salud: en este aspecto, la educación fundamental se proponía, de manera decidida, “conseguir una nueva conciencia del individuo y de la sociedad en lo que concierne a la salud”.²⁹⁶ Se proponía además, el saneamiento del ambiente, cegamiento de charcas, cortinas de árboles, la destrucción de insectos que son vehículos de enfermedades; la limpieza del poblado de estercoleros y la apertura de letrinas.

En cuanto a las actividades propuestas alrededor de este eje, podemos destacar: el establecimiento de un Centro de Higiene, dispensario o servicio médico; contar con la ayuda, aunque sea periódica, de una enfermera o médico oficial será de suma importancia para la realización de las siguientes actividades: campañas de salubridad y de vacunación,

²⁹⁶ *Ibíd.* p. 79.

aplicación de primeros auxilios, inyecciones; organización de botiquines comunales; atención de la mujer en el embarazo, alumbramiento y puerperio; crianza y cuidado de los niños; preparación de las mujeres en la ocupación de parteras; reuniones de madres de familia y visitas domiciliarias.

Economía rural: Los objetivos de la educación fundamental en el aspecto de la economía rural tienen que ver con la agricultura, la ganadería, las industrias y oficios derivados, las construcciones rurales, las organizaciones de producción, venta y crédito. Buscaba “ayudar al campesino mediante una mejor capacitación, que abarca lo mismo el conocimiento científico que la técnica de trabajo, la actitud para la colaboración y la preparación para la dirección, administración y previsión económica de sus negocios”.²⁹⁷

El objetivo anterior representaba, en primer lugar, un total cambio en cuanto a la percepción que de realidad tenían los habitantes de las zonas rurales del país; y al mismo tiempo, un viraje en su antigua forma de vida, enfocada ahora en torno a la economía. Pero para que esto pudiera ser posible se requería desarrollar diversas actividades, entre ellas:

- La explotación racional de la tierra; uso de fertilizantes, métodos adecuados de riego y herramientas más modernas. Introducción de métodos para evitar la erosión de la tierra de labranza.
- Mejores métodos de cultivo. Selección y desinfección de semillas, introducción de nuevas semillas (que presenten utilidad económica), rotación de cultivos, uso de insecticidas. Cultivo de huertos frutales y práctica de podas e injertos. Conservación de bosques, su explotación científica y la creación de viveros.
- Selección, cruce y cuidado de los animales de explotación: instalaciones, limpieza, alimentación, prevención y cura de enfermedades. Aprovechamiento de pastos, introducción de especies zootécnicas convenientes.
- Cría de gallinas, abejas, cerdos y carneros como una técnica productiva para hacerse de un capital, que contribuye a mejorar la dieta alimenticia.

²⁹⁷ *Ibíd.* p. 86.

- Desarrollo de las construcciones rurales: como pequeñas presas, canales, instalación de bombas, caminos, puentes, depósitos de almacenamiento de agua, de semillas, electrificación, urbanización, edificios comunales, escuelas, panteones, etc.
- Poner al campesino en contacto con las agencias que el Estado tiene en servicio y fomento de la explotación agrícola, ganadera, de caza y pesca, forestal, etc.
- Organización de los campesinos para comprar aperos y equipos de trabajo, obtener crédito de instituciones legales, y buscar espacios de comercio.
- Impulso y mejoramiento de las pequeñas industrias locales y oficios, e introducción de otros, como la conservación de frutas, hortalizas, carnes, derivados de la leche, manufactura de artículos de barro, tejidos, talla de madera, cestería, cestería, curtiduría, y otros que sirvan para el aprovechamiento de los recursos naturales y para crear nuevas fuentes de ingreso.
- Impulsar la organización de ferias y exposiciones, de producción agropecuaria e industrial y la demostración de máquinas y herramientas.
- Capacitación comercial y económica para los campesinos, a efecto de que sepan administrar sus compras, ventas y operaciones financieras.²⁹⁸

La familia rural: desde la perspectiva del profesor Castillo, la familia rural todavía conservaba sus originales funciones; el hogar campesino es la primera escuela de la infancia y de formación de la adolescencia y juventud; es el origen de las creencias y costumbres, un pequeño mundo de igualdad de derechos y deberes y de comunidad de bienes. Por lo cual, el mejoramiento de la vida familiar y su elevación moral, es uno de los muy importantes objetivos de la educación fundamental.²⁹⁹

Sus propósitos eran sencillos: cómo lograr más luz en una habitación, cómo elevar el fogón, cómo proveerse de una cama alta, cómo lograr que se aislen los animales domésticos, cómo obtener la construcción de una letrina, cómo preparar mejor algunos alimentos, cómo hacer construir uno o más muebles sencillos, utilizando materiales poco costosos; todos considerados problemas sencillos pero que requerían de un proceso

²⁹⁸ *Ibid.*, pp. 87-89.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 91.

profundo de convencimiento, pues implicaban repetidos ensayos y demostraciones, y probablemente algunas discusiones. Sin embargo, según Castillo, todo eso era necesario, pues se buscaba educar a la gente y cambiar sus actitudes respecto a la forma de vida de la familia rural. Se trataba de crear nuevos intereses para vivir mejor, sin cambiar radicalmente sus costumbres, sin herir susceptibilidades, sin quebrar lo que sus tradiciones tenían de bueno y aceptable.³⁰⁰

La recreación: es considerada en texto del Ideario como “una necesidad de la vida moderna”, como “una forma de vida positiva, creadora de la energía y equilibrio de la persona” que “exige que se le dedique tiempo para su ejecución”. Por lo tanto el objetivo de la educación fundamental, era “enseñar a la gente a disfrutar productivamente del tiempo libre”.³⁰¹

Para esto se propuso, el desarrollo del folklore: la danza y el baile, el aprovechamiento del rico acervo de cuentos y leyendas locales, la actividad teatral, la canción vernácula, antiguos y tradicionales juegos, deportes y danzas regionales y costumbristas, señalando no solamente su valor artístico sino destacando la posibilidad de considerarlos como una fuente de ingresos; y se responsabiliza a los jóvenes del desarrollo y conservación de estos elementos culturales y artísticos. Para lograrlo se propone la organización de equipos deportivos, clubes de lectura, cuadros teatrales, excursionistas, grupos de danzantes, bandas de música y típicas orquestas, conjuntos corales, etc.³⁰²

Conocimientos básicos: de acuerdo a Castillo, el conocimiento no tiene un fin en sí mismo sino que está en función de los intereses de la vida del individuo y de la sociedad, y su desarrollo forma, por tanto, con todos los objetivos anteriores, un todo que no se puede separar. Al referirlo al vivir cotidiano se pensaba en un conocimiento eminentemente práctico, de aplicación inmediata, casi una técnica al servicio del trabajador y de bienestar social. Sin embargo, para la educación fundamental tenía otras finalidades: que las cosas se hicieran con plena conciencia de sus fines; liberar la mente de prejuicios y temores; el

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 92-93.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 97.

³⁰² *Ibid.*, pp. 100-101.

desarrollo de la lectura y la escritura como vínculo a la lengua literaria del país; la organización económica, jurídica, social y política con respecto a los problemas y tareas nacionales, su historia y su cultura; y, rebasando los límites del círculo inmediato de la provincia local, poner al hombre en contacto con el resto de la humanidad. Así, el objetivo de este apartado era “colocar toda actividad en el centro del proceso educativo, para iluminarlo con la inteligencia, mediante el acercamiento a la educación, la ciencia y la cultura”.³⁰³

El desarrollo de los conocimientos básicos, en el marco de la educación fundamental y con relación a los objetivos anteriores, buscaba la comprensión de los principios científicos elementales que sirven de apoyo a las prácticas de higiene; los conocimientos y las técnicas que requiere el progreso económico o la enseñanza práctica de las ideas para mejorar las condiciones de vida de la familia; ampliar los intereses culturales y las relaciones sociales por medio de la recreación; comprensión del lugar que la comunidad ocupa en la geografía e historia del país; la alfabetización y otros elementos de relación; preparación para el uso de la ciudadanía; preparación en el civismo internacional; ideales éticos y espirituales, orientados hacia el individuo y la sociedad.

2.3 Método de la educación fundamental

Los métodos de la educación fundamental se plantearon determinados, esencialmente, por la manera de concebir los fines. Para la educación fundamental, el método no tiene valor en sí, lo recibe del propósito que sirve. Una tarea concreta, vale por sí misma, por la experiencia que recibe quien la ejecuta; y esto depende del ‘cómo’ la ejecuta. El problema del método no es un secreto académico, consiste en encontrar el medio mejor de realizar un objetivo determinado, tomando en cuenta las personas y las circunstancias; por eso, se puede decir que el método siempre estará determinado en función del caso particular al que se refiera.³⁰⁴

Todos los métodos de la educación fundamental concurrían en el mismo propósito esencial: “capacitar al individuo y a la comunidad para que por sí mismos mejoren sus condiciones

³⁰³ *Ibid.*, pp. 102-104.

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 107.

de vida”. De acuerdo a los principios de la educación fundamental, son los mismos habitantes de los pueblos los que deben participar en esta labor, estimulados, guiados y aconsejados por los maestros y trabajadores sociales. Esto implicaba en el individuo una idea clara y exacta de lo que quería hacer; y al mismo tiempo se recomendaba, sus propósitos se hicieran coincidir con los fines más generales y comunes, y que para lograrlos se buscara la unión con otros y la colaboración consciente; por lo que resultaba necesario que cada individuo disponga de los conocimientos y las técnicas que sean aplicables en el trabajo. Dentro de esta capacitación de la comunidad para conseguir que se empeñe en la resolución de sus propios problemas, era fundamental descubrir y formar líderes sociales a fin de que se conviertan en los promotores de las actividades propuestas.

De este modo, el buen método en educación fundamental aconseja partir siempre de lo que ya se tiene: instituciones rurales, la agencia municipal, el comisariado ejidal, los comités de educación, el consejo de la comunidad indígena, etc. Lo cual indica que toda organización para que persista no puede ser obra del artificio, sino que ha de obedecer a necesidades reales y ha de tener funciones y tareas concretas.

Un buen plan de trabajo, según Castillo, es el que toma en cuenta la gravedad de los problemas o la urgencia de su resolución al mismo tiempo que las posibilidades que se tiene para resolverlos. Por lo que se da una importancia relevante a la investigación, pues ha de indicar cuáles son los problemas centrales de la comunidad y cuales sus recursos.

Se recomendaba, de manera puntual, en ningún caso hacer ofrecimientos de ayuda material o económica a las comunidades; pues se consideraba que, en el caso de cumplir con la promesa, se frustrarían los propósitos de la educación fundamental (de organización, cooperación, confianza en sí mismos), y en el caso de cumplir la promesa, se fomentaría el recelo además de la pérdida de credibilidad para emprender nuevos proyectos. De igual modo, se recomendaba que toda obra iniciada fuese terminada.

En cuanto a los materiales necesarios, se propuso la elaboración, selección y aplicación de todos aquellos que se requieran para la difusión y puesta en práctica del programa de educación fundamental en todas las comunidades, siempre en base a las necesidades del

trabajo. No obstante, se hacía hincapié en el empleo de los recursos audiovisuales (cinematógrafo, las vistas fijas o diapositivas, el cartel), por su tecnificación y por representar la aplicación de los avances de la ciencia aplicados a la educación. Sin embargo, se aclaraba que ninguno de ellos tenía la virtud de sustituir al maestro, ni la capacidad de suplantar el conocimiento y la influencia formativa que proporcionaba la acción práctica en los trabajos colectivos. Juntamente con estos materiales audiovisuales, se recomendaba la preparación de otros más prácticos y de menor costo: libros breves, periódicos murales, el teatro y la redacción de cartillas propias para el inicio de la alfabetización.

En cuanto a la investigación, el ideario del Crefal se pronunciaba por el uso de procedimientos sencillos que, aunque alejados de la alta precisión científica que es de desearse, permitieran ofrecer una apreciación lo más aproximada posible sobre los cambios que se generaban por efecto de los estímulos de la educación fundamental.

Como fácilmente puede advertirse, el programa general de educación fundamental, buscaba influir en todos los aspectos de la vida cotidiana y social de la población de los sectores rurales y campesino marginados (y en el caso que nos ocupa, en el modo de vida y cultura de los pueblos indígenas), interviniendo no solo en el ámbito educativo y cultural, sino también el económico, en el político y en el social, con el objeto de lograr una total transformación en el modo de vida de dichas poblaciones, en su forma de entender la vida, en su cultura; a fin de poder integrarlos a los avances de la vida moderna, a la economía de mercado capitalista, sin importar que a lo largo de este proceso se implementara la pérdida de la identidad individual y colectiva y la entrada, en franca desventaja, en el mercado capitalista; en pocas palabras: dejar de ser lo que eran para convertirse en ciudadanos de la Nación, y poder gozar de los beneficios y las bondades de los avances de la vida moderna.

La educación fundamental se propone como una tarea de contenido social, contrapuesta a la masificación y al individualismo; una tarea que pretende involucrar a todos los actores que operan en el ambiente de las comunidades, en especial de las comunidades rurales; una tarea cuyos promotores son, además de los maestros, los agentes del desarrollo comunitario; y, una tarea cuyo punto de partida son los problemas concretos que vive la

comunidad. En tal sentido, de acuerdo con Leonel Zúñiga, se consideran las siguientes propuestas para orientarla:

- a) La Organización de las Naciones Unidas, y la UNESCO en particular, constituyen el marco de referencia para orientar y sustentar la convivencia pacífica y la cooperación internacional, en particular en lo que se refiere al desarrollo de la educación fundamental.
- b) La acción educativa es sólo un componente del desarrollo cultural y está condicionada por el contexto social y económico.
- c) La educación fundamental pretende contribuir a mejorar las condiciones concretas de vida de las comunidades, en particular de las comunidades rurales.
- d) La educación fundamental es desarrollada mediante el liderazgo ejercido por promotores del desarrollo comunitario, entre los cuales los maestros y promotores sociales deben desempeñar un papel destacado.
- e) Los problemas concretos de las comunidades, en particular las comunidades rurales, son el punto de partida de la educación fundamental.
- f) La educación fundamental pretende desarrollar una formación ética centrada en la responsabilidad social.
- g) Los métodos de la educación fundamental debieran adaptarse a cada caso, de acuerdo con los problemas específicos que se enfrenten. Sin embargo, los conocimientos básicos relacionados con la alfabetización y la aritmética deberán adquirirse de manera sistemática.
- h) Sin perder de vista que los métodos y contenidos de la educación fundamental pudieran variar de un contexto a otro, pudieran asumirse algunas áreas como particularmente relevantes para el desarrollo de la educación fundamental. Tal es el caso de la salud, la economía (en particular la economía rural, como estrategia de sostenimiento y mejoramiento de las condiciones de vida en el ámbito local), la familia (como eje de las relaciones sociales, sobre todo en el medio rural), la recreación y algunos conocimientos básicos en terrenos como el lenguaje, el arte, la ciencia o la historia.

- i) La educación fundamental supone una transformación de la escuela primaria, fortaleciendo sus vínculos con el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades.
- j) La práctica de la educación fundamental debe reflejarse en acciones concretas en el entorno inmediato del CREFAL.³⁰⁵

³⁰⁵ Zúñiga, Leonel, "Reflexiones en torno al concepto de educación fundamental", en Revista *Contrapunto*, CREFAL, SN, Julio 2003, pp. 187-198

CAPITULO V:

*EL CENTRO REGIONAL DE EDUCACION
FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA LATINA,
C.R.E.F.A.L.*

CAPITULO V:

EL CENTRO REGIONAL DE EDUCACION FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA LATINA, C.R.E.F.A.L.

1. Preámbulo

Uno de los cuestionamientos que dieron origen al presente trabajo fue aquel que albergaba la inquietud de comprender por qué un Organismo de dimensiones Internacionales como la Unesco, con un enorme presupuesto, que contaba con una serie de acuerdos establecidos con decenas de Naciones poderosas, y tenía a su disposición todo tipo de recursos tanto materiales como humanos, llegó a tomar la determinación de establecer en territorio mexicano (un país considerado de bajo desarrollo) uno de sus más importantes proyecto de educación mundial: establecer el primero de una Red de Centros Regionales Especializados en la educación fundamental. Y paralelamente, tratar de explicar el porqué de la selección de la región del Lago de Pátzcuaro para la instalación de su sede.

A estas alturas creo tener algunas respuestas, y me adelanto a establecer unas conclusiones. En primer término, y de acuerdo a algunos autores,³⁰⁶ el primer elemento que facilitó la instalación del Crefal en México fue el nombramiento del educador mexicano Jaime Torres Bodet como el segundo Secretario General de la Unesco, en 1948, quedando bajo su responsabilidad la administración, organización y jerarquización de los programas más importantes del organismo. Y sería el mismo Torres Bodet quien habría de impulsar, desde la oficina de la Secretaría, la creación de una Red de Centros Regionales de Educación Fundamental como uno de los proyectos educativos de mayor importancia a nivel mundial; para algunos, sin un diagnóstico previo y como una mera “ocurrencia”.³⁰⁷

³⁰⁶ Véase Medina, Guillermo A., *CREFAL, presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1986; especialmente el apartado “Antecedentes”, pp. 3-5.

³⁰⁷ Cfr. Rangel Guerra, Alfonso, “La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL”, en Revista *Ethos Educativo*, Núm. 26, Pátzcuaro, Michoacán México, Enero-abril 2003, pp. 169-176; Latapí Sarre, Pablo, “60 años de la Unesco: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar”, en *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, núm. 11, 2006, pp. 112-123; y Rodríguez, L. M., “La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C.

En segundo lugar, una vez que la Conferencia General de la Unesco, en su cuarta reunión, dio la autorización para que el Director General cooperara con los Estados Miembros en el establecimiento de los Centros Regionales, Torres Bodet abrió comunicación directa con el representante de México ante la Unesco, Antonio Castro Leal, a fin de que informara de modo inmediato la resolución al Gobierno mexicano. Esta información llegó a otros países, mediante cable de la misma Secretaría hasta dos semanas después; situación que dio oportunidad al Estado mexicano de organizar una solicitud adecuada para el establecimiento del centro en México, además de incluir una propuesta de apoyo económico e infraestructura. Dejando en evidencia la influencia de Torres Bodet para traer el proyecto a México.

Inmediatamente después de terminada la Conferencia, el Director general comenzó a considerar los requisitos técnicos para la organización de un centro de este tipo. Ante la Conferencia General de la Unesco fueron presentadas dos propuestas, de fechas 27 de septiembre y 3 de octubre de 1949, respectivamente.³⁰⁸ La primera del Gobierno Libanés, que proponía la creación de un Centro en Beirut, y la segunda del gobierno de México, respaldada por la propuesta de la OEA de cooperar económicamente en el proyecto, para el establecimiento del centro en México. Éste apoyo por parte de la OEA, sería al final el elemento determinante para la elección de México como la sede del centro.³⁰⁹

Una vez determinado el país sede, se envió una comisión de la Unesco a México para estudiar el contexto, revisar los avances que en materia de educación fundamental se tenían y buscar el lugar de ubicación. El sitio adecuado para la instalación del Centro, según recuerdos de Lucas Ortiz, “debería reunir condiciones difíciles de conjugar, tales como ser sano; de buen clima; con mercado provisto de artículos alimenticios y otros de consumo ordinario; buenas comunicaciones por ferrocarril, carretera, avión, telégrafo, teléfono y

(Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca, 2009.

Fecha de consulta: 12/05/2012

http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf

³⁰⁸ Cfr. *PROPOSED TRAINING AND PRODUCTION CENTRE – FUNDAMENTAL EDUCATION*. Archivo de la Unesco: UNESCO 4C/PRG/11, 19 de septiembre 1949.

³⁰⁹ La propuesta contemplaba la aportación de la Organización de Estados Americanos de una cantidad similar a la presupuestada por la Unesco para el funcionamiento del Centro: \$100,000.00 dólares.

correo; presentar en lo posible aspectos de la vida urbana y rural, dentro de una zona accesible para efecto de su estudio práctico; lejos de la capital de la República, pero lo suficientemente cerca de una ciudad que contara con universidad y, en fin, lugar donde los habitantes recibieran el Centro con simpatía, llevada hasta el grado de alojar en los propios hogares, si fuese necesario, a los profesores que llegaran a capacitarse en la metodología de enseñar a vivir mejor a los grupos marginados”. Además el gobierno mexicano pretendía encontrar instalaciones terminadas, pues comenzarlas “significaba un retraso en la ejecución de planes especificados ya en convenios estatuidos”.³¹⁰

Se investigaron lugares en los Estados de la región Centro-Occidente del país, en Morelos, México, Puebla, Querétaro, Guanajuato y Michoacán. Al final, se presentaron dos propuestas:

1. La ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos: que se describía, por parte de los especialistas enviados por la Unesco, en los siguientes términos: *“two hotels located in Cuernavaca, state of Morelos, were offered as possible sites for the establishment of the Regional Centre. Cuernavaca is seventy five kilometers due south of Mexico City, at an altitude of 1,500 meters above sea level. Its proximity to the Mexico City and its favorable semi-tropical climate has influenced its development in becoming an international tourist resorts. However, the metropolitan influence of Cuernavaca on the surrounding country and the relative long distances from the city to the rural areas led the Commission to suggest to the Mexican Government the desirability of looking for another site better adapted to the purposes of the Centre”*; y,
2. La ciudad de Pátzcuaro, en el Estado de Michoacán, a la que se referían así: *“a site available in the outskirts of Patzcuaro has been chosen subject to its purchase by the Mexican Government. Patzcuaro, located in the midst of the Tarascan region, is 380 kilometers due northwest from Mexico City at an altitude of 2,000 meters above sea level. The nearest city, Morelia is 64 kilometers distant. Direct highway and*

³¹⁰ Ortiz Benítez, Lucas, *Lázaro Cárdenas, la Quinta Eréndira y el CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1981, p. 5.

*railroad communications from Patzcuaro to Guadalajara (300 km., away), Morelia and Mexico City are available. Daily airline service is aonly available from Mexico City to Morelia. The site proper, which is three kilometers from Patzcuaro, has an area of 10,000 square meters”.*³¹¹

Es importante señalar en este apartado, la gran influencia que ejerció la persona del expresidente de México, General de División Lázaro Cárdenas del Río, quien una vez enterado de la intención de la Unesco de establecer en territorio mexicano una Escuela Internacional de Educación Fundamental con influencia en América Latina, tomó la iniciativa para realizar una propuesta en favor de la ciudad de Pátzcuaro: “Dadas las características y los fines que tendría el Centro, el Gral. Cárdenas resolvió donar su ‘Quinta Eréndira’, ubicada en la ciudad de Pátzcuaro, para el establecimiento y funcionamiento del mismo”.³¹²

El ofrecimiento verbal fue hecho en la ciudad de Jiquilpan, Michoacán, el 13 de septiembre de 1950 (y sería ratificado posteriormente por medio de carta dirigida al Secretario de Educación Pública), en el propio domicilio del General en los siguientes términos, según la memoria de Lucas Ortiz a quien se hizo dicho ofrecimiento: “como saben, en Pátzcuaro tengo una casa, casa que ha sido mi refugio en días placenteros y en ratos amargos [...] allí tomé las determinaciones más trascendentales de mi actuación como gobernante, luego de afirmar ideas sobre la mesa de trabajo o paseando solitario bajo los olivos que planté con estas manos. Por todo esto no creo tener derecho a disfrutar de la Eréndira como bien privado, sino que debo entregarla para una obra de beneficio colectivo: escuela o centro de salud; por lo que si ahora se presenta la oportunidad de servir a los pueblos de América, gustoso la aprovecho pidiéndote la ofrezcas al gobierno, en mi nombre, en caso de que resulte utilizable de acuerdo con los planes”.³¹³

³¹¹ Cfr. *REPORT ON THE PRELIMINARY WORK CARRIED OUT IN CONNECTION WITH THE “FUNDAMENTAL EDUCATION REGIONAL CENTRE FOR LATIN AMERICA”*, Archivo del Crefal, Acervo: Dirección General, caja 1-1950, expediente 2, fojas 33 y ss., 13 pp.

³¹² Medina, Guillermo A., *CREFAL: Presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1986, p. 6.

³¹³ Ortiz Benítez, Lucas, *Lázaro Cárdenas, la quinta Eréndira y el CREFAL*, pp. 8-9.

En la carta dirigida al Sr. Lic. Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación Pública, fechada el 31 de Octubre de 1950, en Uruapan, Michoacán, el Gral. Cárdenas se expresa de la siguiente manera:

“Al tener conocimiento de que una Comisión de esa Secretaría venía a buscando locales para instalar la Escuela Internacional que la Organización de las Naciones Unidas acordó establecer en México y que el Gobierno de nuestro país señaló la ciudad de Pátzcuaro como sede de tan importante Escuela, propuse al Gobierno del estado facilitar la Quinta Eréndira con sus anexos para que, de ser útil a tal fin, se ocupe desde luego.

“La propia Comisión pasó a inspeccionar la Quinta y habiendo manifestado que está en condiciones de aprovecharse con ligeras adaptaciones, construyendo en un extremo del área perteneciente a la Quinta los alojamientos para el alumnado y otros servicios, pongo a disposición de esa Dependencia la citada Quinta con sus anexos por el tiempo que sea necesario y sin costo alguno; en la inteligencia de que el terreno de la propia Quinta sobre el que se construyan los nuevos edificios, será cedido al Gobierno gratuitamente”.³¹⁴

La oferta no podía ser rechazada, ni por el Secretario de educación ni por el Gobierno Federal. La influencia dentro del ámbito político, tanto local como nacional, del General Cárdenas era todavía muy importante, sobre todo en el Estado de Michoacán, por lo que se tomó la determinación de establecer en Pátzcuaro el Centro regional de Educación Fundamental para la América Latina, a la postre CREFAL.

La respuesta del Lic. Gual Vidal, a través de carta fechada en la Ciudad de México, D.F., el 6 de noviembre del mismo año, así lo corrobora:

“Me complace manifestarle que en el último acuerdo con el señor Presidente de la República le di cuenta con los deseos del Gobierno del Estado y de la Unesco en el sentido de que el Centro Regional de Educación de Base, sea establecido en Pátzcuaro. Asimismo, le informe sobre su generosa oferta para que la instalación se realice en su finca La Eréndira, utilizando, además, otros predios de la región en los que habrán de realizarse obras de adaptación, para el adecuado acomodo del personal y alumnos.

³¹⁴ Archivo Crefal, Acervo: Dirección General, Caja 1-1950, Exp. 8, foja 5.

“El señor Presidente se manifestó conforme en que se establezca el Centro en el lugar referido y aceptó con gusto el amable ofrecimiento de usted, encomendándome expresarle a nombre del Gobierno su gratitud por este acto que conforma el vivo interés que siempre ha manifestado por el mejoramiento cultural del país”³¹⁵

Sin embargo, la interpretación que de este hecho realiza Néstor García Canclini dista mucho de la simplicidad de una oferta generosa. Para García Canclini, la región lacustre ha tenido “un papel clave en la economía, la política y la cultura de la región, desde tiempos precortesianos hasta la actualidad”; a esa importancia *sui generis*, y con el paso del tiempo, “fue agregando a su mayor riqueza agraria, ganadera y pesquera, centros arqueológicos y coloniales (iglesias, conventos, ciudades intactas desde hace cuatro siglos), artesanías y servicios turísticos”. Pátzcuaro cuenta con excelentes vías de comunicación que facilitan “que los habitantes de Pátzcuaro viajen a menudo y reciban productos industriales, revistas y periódicos”. De acuerdo a Canclini, “por estas razones también se concentró en la zona la actividad de muchos organismos oficiales”, como ejemplo pone: el INI, la Secretaría de Turismo y albergues. Y termina señalando: “existe además un organismo internacional, hasta hace poco dependiente de la Unesco... instalado por las mismas razones prácticas”.³¹⁶

Por todo lo anterior, podemos afirmar que la determinación para el establecimiento en México del Centro de educación fundamental de la Unesco, no fue un hecho casual sino que estuvo influenciado por diversos intereses que dieron un rostro diferente al programa inicial: entre ellos, sin duda el más influyente, el interés de los Estados Unidos, a través de la OEA, para tomar parte en la realización del proyecto, interviniendo en la decisión de la Unesco para traer al continente (a México) el primer Centro de investigación sobre educación fundamental de la Unesco; por otra parte, resulta importante señalar la intervención del Gral. Lázaro Cárdenas (personaje de suficiente influencia política en el país y en lo local) para determinar el establecimiento del Centro en Pátzcuaro, interrumpiendo de este modo toda decisión objetiva, toda reflexión basada en estudios o diagnósticos, tanto a nivel mundial como al interior de México, por parte de la Unesco y

³¹⁵ Citado por Medina, *CREFAL: presencia y...*, p. II, cubierta.

³¹⁶ García Canclini, Néstor, *Las culturas populares en el Capitalismo*, Editorial Patria, México, D.F., 1988, pp. 86-87.

del Gobierno mexicano. Haciendo fácilmente cuestionable la idoneidad de la ubicación del Centro en este lugar.

2. La negociación internacional: objetivo del Centro

La Conferencia General de la Unesco en su Cuarta Reunión, dio autorización al Director General “para cooperar con los Estados Miembros en el establecimiento de centros regionales para la formación y entrenamiento de maestros y la producción de materiales para la Educación Fundamental”, y autorizó un presupuesto en suma de \$100.000.00 dólares, para el establecimiento de uno de estos Centros en el año 1950. En su propuesta original a la Conferencia General de la Unesco, la Secretaría General había indicado que “el costo de las operaciones del segundo año sería de alrededor de 50 por ciento por encima de la cifra total presupuestada para 1950”.

La representación mexicana ante la Unesco informó de forma inmediata al Gobierno a cerca de la determinación de la creación del primer Centro Regional, ante esto, el Gobierno de México ofreció todas las facilidades para su establecimiento en territorio nacional; en este punto el Lic. Manuel Gual Vidal, secretario de educación, jugó un papel determinante, aunado a la intervención del Dr. Torres Bodet, quienes determinan la definitiva instalación del Centro Regional de Educación Fundamental en México. Sin embargo, el apoyo de otros organismos internacionales, como la FAO, el OEA, la OIT y la OMS, fue parte fundamental. De estos apoyos hablaremos más adelante.

Tras la resolución de la Conferencia el Gobierno de México, en una carta de fecha 3 de octubre de 1949, ofreció su cooperación con la Unesco para establecer el primer Centro en algún punto dentro del territorio mexicano, en los siguientes términos:

“Estimado Señor:

En relación con la Propuesta de la Unesco para establecer un Centro Regional de Educación Fundamental, previsto en el presupuesto de la Organización para 1950, debo informarle que mi Gobierno, después de haber sido informado de este proyecto,

me ha comunicado que estaría muy contento si se estableciera este Centro en México, y que está dispuesto a cooperar con la Unesco para ese propósito.

Atentamente:

Antonio Castro Leal

Embajador y delegado permanente de México ante la Unesco”³¹⁷

Resulta necesario destacar que la oferta del Gobierno Libanés, presentada el 22 de septiembre por medio de carta, firmada por el Delegado Permanente de Líbano ante la Unesco, previa a la del Gobierno mexicano, estaba planteada en mejores términos, puesto que consideraba ya una propuesta de funcionamiento y varios ofrecimientos por parte de ese país; propuesta que después sería retomada por los representantes del Gobierno mexicano para poder competirle. De ésta se puede destacar las siguientes sugerencias:

El gobierno de Líbano se comprometían a:

1. La construcción o el acondicionamiento de un edificio especial para este Centro;
2. La disposición de todo el mobiliario necesario para el funcionamiento del Centro;
3. El suministro del suficiente personal de servicio para el mantenimiento de los muebles e inmuebles; y,
4. La aceptación de responsabilidad por parte del Gobierno Libanés, para absorber el costo del mantenimiento de los muebles e inmuebles, además de los salarios del personal necesario para tal fin.³¹⁸

Ambas propuestas fueron seguidas muy de cerca por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Después de unos días, dicho organismo comunicaría, mediante una carta de fecha de 21 de octubre de 1949, la decisión de su Secretaría General de: “cooperar en el establecimiento y la labor del Centro de Formación y

³¹⁷ Archivo Unesco: UNESCO 18 EX/10, Anexo III.

³¹⁸ Archivo de la Unesco: UNESCO 18 EX/10, Anexo I.

producción para la Educación Fundamental en América Latina”, previa condición de ser instalado en territorio mexicano, y afirmando que “el Consejo General de la Organización de Estados Americanos, tomando como base un plan elaborado conjuntamente con la Unesco, consideraba una contribución adicional de \$100.000.00 dólares para el funcionamiento del centro para el año 1950”.³¹⁹ Esta propuesta fue confirmada posteriormente por cable y por otra carta, del 16 de febrero de 1950. Con esta generosa oferta de la Organización de los Estados Americanos se abrió la posibilidad de un proyecto mucho más amplio e importante de lo que hubiera sido posible considerando solamente los fondos disponibles en el presupuesto inicial de la Unesco.

En su decimoctavo período de sesiones, por lo tanto, el Consejo Ejecutivo de la Unesco dio autorización al Director General para realizar las siguientes acciones:

- a) "Aceptar el ofrecimiento del Gobierno de México de que el Centro se establezca en México";
- b) "Aceptar la oferta de la Organización de Unidos de América para participar en la creación del Centro ", y
- c) "Negociar un acuerdo de trabajo con la OEA con el propósito de la elaboración del plan de acciones del Centro".

Siguiendo las instrucciones del Consejo Ejecutivo, dos miembros especialistas en educación fundamental de la Secretaría de la Unesco visitaron México, del 13 al 22 enero de 1950. Fueron recibido de forma cordial por parte del Gobierno de México, y se encontraron con la firme decisión de cooperación incondicional: una oferta (irrenunciable) para poner a disposición del Centro de la Unesco un sitio (un punto geográfico adecuado); los edificios, adaptados y amueblados, considerando el posterior mantenimiento a cargo del mismo Gobierno, junto con otras instalaciones; y el ofrecimiento de privilegios para el personal y los estudiantes extranjeros llegados al país.

Las discusiones sobre los estudios realizados en territorio mexicano y sobre las propuestas del Gobierno fueron realizadas en Washington, en los Estados Unidos de América, del 23

³¹⁹ Archivo de la Unesco: UNESCO 18 EX/10, Anexo III.

al 28 de enero, entre los representantes de la Unesco y de la Organización de los Estados Americanos, con la asistencia de expertos americanos externos.

En el plan original de la Unesco se previó un solo Centro de Capacitación y Producción en el que las dos actividades, de formación de personal y de producción de materiales educativos, estaban estrechamente vinculadas. El programa de formación pondría énfasis en la educación de la comunidad, además en la capacitación para el uso de equipos y herramientas de campo, tomando como base la tradición de las Misiones Culturales de México. Todos los estudiantes iban a recibir algún tipo de formación en las técnicas de producción y uso de materiales didácticos sencillos en el campo, y al mismo tiempo se les daría una formación especial en la preparación de estos materiales, el equipo de selección pondría especial atención para la selección de aquellos con aptitudes particulares para escribir o para ilustrar.

Se consideró que los materiales diseñados para la educación fundamental entre los pueblos analfabetos o recién alfabetizados deberían estar íntimamente adaptados a las necesidades y modismos locales de la comunidad. Dichos materiales se producirían por lo tanto, en el campo por un pequeño grupo del personal de producción permanente, altamente calificado, que trabajaría en cooperación con especialistas en los temas de la alfabetización, la salud, la agricultura, nutrición, economía doméstica y artesanía local. Dado que estos materiales se pueden adaptar a las necesidades inmediatas de las comunidades y ambientes particulares en México, se proponía la publicación en el Centro - después de cuidadosas pruebas - como parte de una muestra única, sencilla y barata, que pudiera ser reproducida por el procedimiento de offset. De este modo, podrían ser entonces distribuidos, libres de derechos de autor, a los Gobiernos de los países latinoamericanos y las organizaciones interesadas en la educación fundamental, con un claro entendimiento de que estaban preparados como modelos, lo que significaba que requerirían la adaptación al contexto para el uso en otras comunidades y en otros países. Una actividad especial en el centro por lo tanto sería el entrenamiento de escritores e ilustradores, enviados desde diversas partes de América Latina, en las técnicas de preparación y la adaptación, de estos materiales simples y de bajo costo para su aplicación.

En el debate en Washington, se dio importancia a la creación de un programa de producción local, como fue el acuerdo original, pero además se hizo hincapié en dos hechos importantes: primero, que había 70 millones de analfabetos en América Latina; y, segundo, la existencia de una aguda escasez de materiales de alfabetización y de lectura; hechos que exigían una acción continental urgente en el ámbito de la educación básica y la alfabetización, tanto de niños en edad escolar como de adultos. Se consideró que esta necesidad podría ser mejor atendida mediante la creación de una Oficina de Producción, instalada en Washington y adscrita a la Sección de Educación Fundamental de la OEA, lo que abrió la posibilidad de participación al Gobierno de los Estados Unidos de América en el proyecto. Esta Oficina tomaría como base para su operación los recursos técnicos de los Organismos Regionales e Internacionales interesados en la educación fundamental, en este caso la Oficina Sanitaria Panamericana, el Instituto de Asuntos Interamericanos, y el Instituto Interamericano de Servicios Agrícolas, y trabajaría en colaboración no sólo con el Centro de Capacitación y Producción de la Unesco en México, sino también con los proyectos piloto (del Valle del Marvial en Haití y Nayarit en México) y los proyectos asociados y otros organismos activos en la educación fundamental en Latinoamérica. Los objetivos de la Oficina de Washington serían el producir materiales educativos y material de lectura de carácter más general, que, después de las pruebas en el campo, se distribuirá como matrices a los gobiernos y organizaciones de los Estados de América Latina. Estos materiales también se expedirían libres de derechos de autor y se alentaría a los gobiernos e instituciones para su reimpresión y emisión, a bajo costo, y para su uso en sus propios países.

En pocas palabras, había dos aspectos del programa para la producción de materiales de educación fundamental:

- a) La producción de material de lectura de bajo costo para su uso generalizado en toda América Latina, bajo la supervisión y manejo de una Oficina de Producción en Washington.
- b) La producción de materiales simples y de bajo precio, adaptado a las necesidades especiales del entorno físico y social, que deben ser preparados en el Centro de

Capacitación y Producción en México, y emitidos como modelos para su adaptación a otros países y otras áreas.

Este amplio programa de producción fue posible gracias a los fondos adicionales de la Organización de los Estados Americanos.

Al término de la reunión de Washington, fue redactado el *Acuerdo entre la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización de Estados Americanos concerniente a la formación de personal y la producción de materiales de educación fundamental para América Latina*³²⁰. El objetivo general del Acuerdo fue poner en marcha "un proyecto conjunto para la formación de personal y para la preparación de material de educación fundamental para América Latina".

Para este propósito la Unesco y la Organización de Estados Americanos acordaron el establecimiento:

- a) En el territorio de uno de los Estados de América Latina (en este caso, México) un Centro para la formación de personal y para la preparación de material de educación fundamental, que se llamará: El Centro de Educación Fundamental de América Latina.
- b) En la Ciudad de Washington, D.C., una Oficina para la Coordinación de los estudios y la producción de material de educación fundamental para los Estados de América Latina, cuyo nombre sería: The Latin American Bureau for the Production of Fundamental Education Material.

En ese orden de ideas, estas dos agencias trabajarían en cercana cooperación dentro de un programa común; el acuerdo, así mismo, contempló la creación de un Comité de Coordinación (formado por un representante de cada organismo y otros especialistas seleccionados) que se encargaría de la regulación de las actividades fundacionales del Centro en México, de la negociación entre el Gobierno del país y la Unesco para la

³²⁰ UNESCO-OAS, *Agreement between the United Nations Educational, scientific and Cultural Organization and the Organization of American States, concerning the training of staff and preparation of material for fundamental education for Latin America*, OEA, Washington, D. C., E.U.A., 29 de enero de 1950. Archivo de la Unesco, UNESCO 19 EX / 41, Addendum, Annex I.

Celebración de Acuerdos; se encargaría de la selección y nombramiento del primer Director del Centro, en acuerdo con la Unesco y la OEA; además, en coordinación con éste, de la difusión del proyecto en los Estados de América Latina, de la recepción de solicitudes de los países interesados, de la selección de los aspirantes y de la elaboración de reglamentos iniciales concernientes a la organización del Centro, dotado de completa autonomía para toma de decisiones.

Las funciones asignadas al Centro de educación fundamental de México, eran precisamente las encomendadas en el plan original de la Unesco que contemplaba las actividades de la formación y la producción, como son:

- a) Proveer formación y entrenamiento en educación fundamental a profesores y líderes.
- b) Preparar los materiales modelo de educación fundamental, especialmente adaptado a las necesidades de recursos y los niveles culturales de las comunidades locales.
- c) Dar una formación especial a los estudiantes en las técnicas de preparación y uso de estos materiales.
- d) Proporcionar información técnica para los trabajadores de campo que participan en la educación fundamental y para la preparación de material educativo en los diferentes países de América Latina.

Además, el Centro tenía la obligación adicional de poner a prueba en el campo los nuevos materiales educativos preparados por la Oficina de Washington, o por otros organismos en cooperación con la Oficina, enviados al Centro de México. Esto con el objetivo de asegurar que los materiales preparados en Washington, para uso general en América Latina, fuesen tratados a fondo por un equipo de expertos que trabajaban en el campo experimental de las comunidades mexicanas cercanas al Centro, la llamada zona de influencia.

Los materiales educativos producidos en el Centro de México debían ser preparados en el campo y experimentados en las comunidades, como un ejemplo de lo que puede hacerse por un equipo de expertos para satisfacer las necesidades de una comunidad local, (por ejemplo, deberían contener las historias locales y proverbios, sus figuras e ilustraciones debían aparecer vestidas con ropas locales, etc.). Se proponía, al equipo de producción y los

estudiantes del Centro, trabajar en dos o tres comunidades diferentes en México, representativas de diferente condición, (por ejemplo, la tierra caliente tropical y la fría tierra de las alturas, con sus diferentes problemas de salud y agricultura). Para todo ello, el Proyecto Piloto de Nayarit proporcionaría un referente de reflexión y experiencia muy importante. Los materiales producidos debían ser de alta calidad, pero a la vez lo suficientemente baratos para estar al alcance de las áreas de bajo desarrollo económico.

Durante un período de cinco años el Centro debería producir una serie completa de material escrito y audiovisual. Su contenido tendría que variar desde los textos elementales de alfabetización a textos simples para lectores de primer grado y ayudas audiovisuales, hasta llegar a la elaboración de material de lectura más avanzada y dispositivos educativos. También se incluirían los periódicos murales con noticias locales, las filminas, las grabaciones y películas educativas, realizadas en cooperación con el Departamento Audiovisual del Gobierno de México. Su contenido contemplaría los diversos campos de la educación fundamental, poniendo particular énfasis en temas como la salud, la agricultura y la conservación de alimentos, economía doméstica, artesanía local y las actividades recreativas. También incluiría la elaboración de guías y manuales para los profesores sobre temas como el uso de ayudas audiovisuales, técnicas de discusión, la formación de comités de aldea o el desarrollo de la artesanía local. Estos materiales debían ser producidos en el Centro como muestras, junto con los informes técnicos que describirían los métodos y el costo de su producción, y que indican cómo un programa similar se puede desarrollar en cualquier localidad determinada, ya sea para producir nuevos materiales o para adaptar estos.

Se proponía que el programa de formación del Centro estaría coordinado y supervisado por un equipo de expertos en la formación de personal, también asistido por el personal de producción de materiales.

A partir de la segunda parte de 1950, según los planes, se daría inicio en el Centro a un curso, con ocho meses de duración, a un total de 40 estudiantes de diferentes nacionalidades. Así mismo se señalaba el deseo de que en los años siguientes pudiera aumentar el número de estudiantes.

El presupuesto autorizado por los Organismos Internacionales (\$200,000.00 dólares, proporcionados de forma bipartita por la Unesco y la OEA), contemplaba los gastos de viaje de 30 estudiantes de países latinoamericanos; por lo que, diez lugares quedaban reservados para estudiantes mexicanos. Al ser aceptados, los 40 estudiantes, recibirían del Centro una beca asignada de \$100.00 dólares mensuales, de la que se reducirían los gastos de su alojamiento y manutención en el Centro (con lo que se pagaban los honorarios del personal de limpieza y atención y lo alimentos). De modo tal que la capacitación de estos estudiantes no representara un costo a los Gobiernos de los países interesados.³²¹

Inmediatamente después de la consolidación del Acuerdo se firmó una carta circular que fue enviada a todos los gobiernos de los Estados Miembros de la Unesco y la OEA en América Latina, pidiéndoles enviar nombres y detalles de los candidatos. Para poder serlo, debían ser “personas maduras de 25 a 40 años de con experiencia previa en algún campo relevante de la educación de la comunidad (por ejemplo, educadores de adultos, de la comunidad, de líderes juveniles, antropólogos, maestros, agrónomos, trabajadores de la salud, o profesores de manualidades locales o artesanías). Se requiere de todos los candidatos saber hablar español - el idioma de trabajo del Centro”.

Se requería a cada candidato “presentar un *currículum vitae* completo y una breve "tesis" sobre alguno de los temas de la educación fundamental en su país para evaluar su capacidad. La selección de los candidatos era una de las funciones del Comité de Coordinación”.

El Centro quedó configurado como "un servicio autónomo del Departamento de Educación de la Unesco" (artículo 4). El Director sería nombrado por el Director General de la Unesco, previa consulta con el Secretario General de la OEA (artículo 8). Estaría asistido por un Director de Capacitación y Director de Producción (ambos nombrado de una manera similar), y se propuso que el Director de la rama de formación debía ser un educador mexicano, líder con experiencia en el campo de la educación fundamental mexicana.

³²¹ UNESCO-OAS, *FUNDAMENTAL EDUCATION REGIONAL TRAINING AND PROTECTION CENTRE (MEXICO): Tentative Budget for Full Year's Operation, 1951*, UNESCO, Washington, D.C., E.U.A., s/f. Archivo Unesco, UNESCO ED/80, Anexo II.

El Director del Centro, asistido por su Director de Formación o Capacitación y el Director de Producción, quedaba revestido de plenos poderes para planificar y llevar a cabo su programa, con sujeción a la orientación general y asesoramiento del Comité de Coordinación. Él tenía la capacidad de nombrar y destituir al personal por debajo de su rango y sería responsable de su disciplina.

3. El Acuerdo entre el Gobierno de México y la Unesco.

En este escenario, se establecen los lineamientos para la firma del *Acuerdo entre la Unesco y el Gobierno Mexicano sobre el Establecimiento de un Centro Regional para la Formación del Personal y la Preparación del Material de Educación de Base en América Latina*;³²² que se signó en la Ciudad de México, D.F., a los once días de mes de septiembre de 1950. Los firmantes y representantes respectivos de las partes fueron: el señor John Bowers, Director de la División de Educación Fundamental de la Unesco, y el Lic. Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación Pública de México.

El texto se redactó en los siguientes términos:

**ACUERDO ENTRE LA UNESCO Y EL GOBIERNO MEXICANO SOBRE EL
ESTABLECIMIENTO DE UN CENTRO REGIONAL PARA LA FORMACIÓN
DEL PERSONAL Y LA PREPARACIÓN DEL MATERIAL DE EDUCACIÓN DE
BASE EN AMÉRICA LATINA.**

El Gobierno de los Estados Unidos mexicanos, representado por su Excelencia, el señor Licenciado Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación Pública, por una parte, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), por el señor John Bowers, Director de la División de Educación Fundamental, en representación de su Excelencia el Director General de la Unesco, por otra parte.

³²² CREFAL, *Acuerdo entre el Gobierno de México y la Unesco. Primer acuerdo (firmado en septiembre de 1950)*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1977.

CONSIDERANDO que la Conferencia General de la UNESCO en el curso de su Cuarta Reunión ha encargado a su Director General de cooperar con los Estados Miembros a fin de crear Centros Regionales destinados a la formación de maestros y especialistas, y a la preparación de material de educación de base;

CONSIDERANDO que la conferencia General ha destinado en el presupuesto de 1950 los créditos necesarios para el establecimiento de un Centro Regional para la Educación de Base en América Latina;

CONSIDERANDO la oferta hecha por el Gobierno Mexicano para el establecimiento de dicho Centro en territorio mexicano.

CONSIDERANDO que el Consejo Ejecutivo ha autorizado al Director general a aceptar la oferta del Gobierno Mexicano;

SE HA CONVENIDO LO QUE SIGUE:

CAPITULO PRIMERO

Creación del Centro

ARTÍCULO PRIMERO.- Será instituido, en territorio de los Estados Unidos Mexicanos, un Centro para la formación de personal y la preparación del material de Educación de Base que a continuación se designará como “El Centro”.

ARTÍCULO SEGUNDO.- El Centro será un servicio autónomo de la UNESCO que gozara de completa autonomía financiera y estará dirigido por un Director que tendrá todos los poderes necesarios para la ejecución del programa del Centro y para hacer todos los contratos con terceros.

ARTÍCULO TERCERO.- El Centro podrá, dentro de las limitaciones de su programa, hacer un llamado a la cooperación de todas las instituciones especializadas y a todas las instituciones internacionales.

CAPÍTULO SEGUNDO

Facilidades acordadas por el Gobierno Mexicano

ARTÍCULO CUARTO.- El Gobierno Mexicano se compromete a:

- a) Poner a la disposición del Centro terrenos e inmuebles que serán determinados por acuerdo entre el Gobierno Mexicano y la UNESCO, conservando el Gobierno la propiedad de los mismo; el Gobierno Mexicano se compromete además a efectuar todas las modificaciones y adaptaciones (comprendiendo la instalación o adaptación de inmuebles e instalaciones eléctricas, telefónicas o sanitarias) que pueden ser necesarias para adaptar el inmueble a las necesidades del Centro y a conservar el inmueble en buen estado;
- b) Sostener, dentro de un radio de veinte kilómetros del Centro, cuando menos dos escuelas rurales primarias que funcionen normalmente, y permitir la utilización de esas escuelas como escuelas prácticas de aplicación para los estudiantes del centro y para la experimentación del material tipo de educación producido por el Centro;
- c) Proporcionar el mobiliario necesario para la utilización del inmueble y de sus dependencias, con excepción del equipo técnico que será proporcionado por la UNESCO;
- d) Conceder gratuitamente el transporte en ferrocarril sobre el territorio mexicano, para los alumnos y los profesores del Centro cuando hagan viajes que interesen al funcionamiento del Centro;
- e) Proporcionar y sostener los vehículos necesarios (con chofer) para los transportes locales de profesores y estudiantes del Centro, muy especialmente para el trabajo en el lugar y sus alrededores.

ARTÍCULO QUINTO.- El Gobierno Mexicano acordará al Centro de Educación de Base en América Latina y a sus funcionarios que no sean mexicanos los privilegios siguientes:

- A. Por lo que se refiere al Centro mismo.

Mientras entra vigor la convención sobre los privilegios e inmunidades de las instituciones especializadas, entre el Gobierno Mexicano y la Unesco las disposiciones de las secciones 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 de la citada convención serán aplicables al Centro.

La correspondencia oficial del Centro se beneficiará de la franquicia postal conforme a las disposiciones legales del país, convenciones internacionales y a los arreglos administrativos que se realicen de común acuerdo por las autoridades mexicanas competentes y el Director del Centro.

B. Por lo que se refiere al personal del Centro.

El Director del centro y sus adjuntos, lo mismo que sus cónyuges y sus hijos menores, gozarán, sobre territorio mexicano, de privilegios, exenciones y facilidades acordadas por el Gobierno Mexicano a los empleados diplomáticos ante él acreditados.

Además de las disposiciones de las secciones 19, 20, 22 y 23 de la Convención sobre los privilegios e inmunidades de las instituciones especializadas serán también provisionalmente aplicadas a los funcionarios del Centro.

Los otros funcionarios gozarán así como sus cónyuges hijos menores de los mismos privilegios que los funcionarios de un rango comparable, pertenecientes a las misiones diplomáticas acreditados ante el Gobierno Mexicano.

El Gobierno Mexicano reconocerá y aceptará como documento válido de viaje los “Laissez-Passer” de las Naciones Unidas expedidas a los funcionarios de la Organización y a los cuales se les concederá gratuitamente visa oficial, para los efectos de su internación en México.

C. Por lo que se refiere a la libertad de acceso al Centro.

El Gobierno Mexicano autorizara la entrada en México, sin el pago de los derechos de visa, a las siguientes personas:

- a) Los funcionarios de la UNESCO comisionados en el Centro o encargados de establecer relaciones con él;

- b) Los expertos y las personas encargadas de los cursos, y
- c) Los estudiantes designados por los diversos Estados de América Latina para seguir los cursos a seminarios del Centro.

A las personas mencionadas en el apartado a), b) y c) anteriores se les otorgará visa oficial válida por todo el tiempo en que desempeñen sus funciones o estén conectadas con el Centro.

CAPÍTULO TERCERO

Cooperación entre el Gobierno Mexicano y el Centro

ARTÍCULO SEXTO.- El Gobierno Mexicano cooperará estrechamente con el Centro por medio de sus servicios y de todos los comités especializados que pueda constituir para el efecto, especialmente para poner a disposición del Centro un campo de aplicación práctica para la educación de los adultos en comunidad, así como la experimentación de material tipo producido por el Centro.

ARTÍCULO SÉPTIMO.- El Centro reservará cada año diez lugares para los alumnos que serán designados por el Gobierno de México, de acuerdo con el Director del Centro. Estos alumnos serán seleccionados entre las personas que ya tengan cierta experiencia de la educación de base o de la educación en general. Los gastos de su estancia y de sus estudios en el centro serán cubiertos por el presupuesto del Centro.

ARTÍCULO OCTAVO.- El Director del Centro pondrá a disposición del Gobierno Mexicano y de todas las organizaciones y especialistas interesados en la Educación de Base todas las informaciones técnicas publicadas por el Centro y todos los otros informes relacionados con su programa.

ARTÍCULO NOVENO.- El presente acuerdo se establece para todo el tiempo que dure el funcionamiento del Centro.

Entrará en vigor inmediatamente después de su firma.

En testimonio de lo cual los suscritos, debidamente autorizados, firman el presente convenio en dos originales en inglés y en español, mismos que fueron confrontados.

México, Distrito Federal, a once de septiembre de mil novecientos cincuenta.

Por el Director General de la Unesco: John Bowers y por el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos: Lic. Manuel Gual Vidal. Rúbricas.

4. Inauguración del Crefal.

De este modo, luego de múltiples negociaciones y firmas de acuerdos entre el Gobierno de México, la Unesco, la Organización de Estado Americanos y demás organismos internacionales y agencias especializadas (entre las que destacan: La Organización Mundial de la Salud, OMS; la Organización Internacional del Trabajo, OIT; y la Organización para la Agricultura y la Alimentación, FAO) interesadas en la tarea de “adiestrar personal para la organización, dirección y vigilancia de programas educativos y de desarrollo de la comunidad”³²³ y que vieron la necesidad de enviar personal especializado en sus respectivas áreas de trabajo, se inauguró oficialmente el 9 de mayo de 1951 el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, mejor conocido como CREFAL, por sus siglas, en la Ciudad de Pátzcuaro, Michoacán.

Llama la atención lo poco que se sabía del Centro de la Unesco en la región o en el Estado de Michoacán, pues a pesar de que las negociaciones y acuerdos se firman en 1950 y de que el trabajo de adecuación del inmueble y la difusión en general del Centro inició inmediatamente después de la firma, no hay evidencia hemerográfica de la situación hasta muy entrado el año de 1951. Por lo menos es lo que deja ver *La voz de Michoacán*, semanario de circulación estatal y uno de los más importantes medios de información en esa época; mismo que muestra en sus noticias falta de información acerca de lo que se plantea en Pátzcuaro y contradicciones en sus notas.

³²³ CREFAL, *CREFAL 1951-1991, 40 años al servicios de la educación en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991, p. 12.

Por ejemplo, el sábado 3 de febrero de 1951, la nota principal es la entrega, ese día, de la Quinta Eréndira, por parte del Gral. Lázaro Cárdenas “para que se establezca en ella una importante dependencia de la UNESCO... una Escuela de Capacitación del Magisterio Continental”.³²⁴ Y sin dar mayores detalles sobre el evento, además de señalar la visita del Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Gual Vidal, a Pátzcuaro y la del Gobernador del Estado, Dámaso Cárdenas, termina la nota señalando: “en nuestros próximos números daremos amplia información sobre el programa de la UNESCO para el presente año, ya que se tienen noticias de que próximamente comenzará a funcionar esta dependencia de la ONU”.³²⁵

La semana siguiente, el 10 de febrero, la noticia era presentada así, sin abundar en detalles: “En forma sencilla, sin aparato alguno publicitario, como acostumbra hacer las grandes obras de su vida, el señor General Lázaro Cárdenas, hizo entrega de su Quinta “Eréndira” al Lic. Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación”.³²⁶

Quince días después, en la sección denominada “Chinanpinas”, *La Voz de Michoacán* reproduce la columna “Destellos” de *El Universal* del 8 de febrero, en que Arturo García Formentí escribe una reseña de la visita realizada a Pátzcuaro, al acompañar al Secretario de Educación para la entrega de la Quinta Eréndira. En ella solo apunta: “hoy se habla, insistentemente, de la Educación Fundamental, y el Centro Regional de Pátzcuaro será un gran laboratorio de prueba sobre lo que puede hacerse en la materia”.³²⁷ Y continúa haciendo una elocuencia de la vida y obra de Vasco de Quiroga y José María Morelos, personajes incansables que mucho trabajaron por el bien de las comunidades, mismo que deberían ser tomados como un referente de la educación fundamental que se desarrollaría en el Centro, pues “esa educación se enfoca en los adultos, los jóvenes y los niños, atendiendo a los diversos aspectos de su existencia para proporcionarles oportunidades que

³²⁴ *La Voz de Michoacán*, Semanario, Año III, Núm. 136, Morelia, Mich., sábado 3 de febrero de 1951, p. 1.

³²⁵ *Ibid.* p. 7.

³²⁶ *La Voz de Michoacán*, Semanario, Año III, Núm.137, sábado 10 de febrero de 1951, p. 1.

³²⁷ *La Voz de Michoacán*, Semanario, Año III, Núm. 139, sábado 24 de febrero de 1951, p. 2.

mejoren su vida, tomando en cuenta las características y el adelanto de las comunidades a que pertenecen”.³²⁸

Para el 21 de abril, la noticia cambió. La visita del presidente de la República a tierras michoacanas ocupa las primeras planas; acompañado por el Secretario General de la Unesco, Dr. Jaime Torres Bodet y el Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Gual Vidal, el 9 de mayo siguiente, para la inauguración del “Centro Regional de la UNESCO que se ubicará en la QUINTA ERENDIRA”. Y la explicación que se tiene alrededor de esa institución sigue siendo muy vaga: “este Centro es el primero en su género que se establece en el mundo, existiendo el proyecto de inaugurar otros de la misma naturaleza en los distintos punto que se juzgan estratégicos para el mejor desarrollo de la cultura, armonía y comprensión de los pueblos amantes del progreso y de la paz”.³²⁹

El sábado 5 de mayo se confirma la noticia: el Lic. Miguel Alemán, visitaría Pátzcuaro para inaugurar el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. Transcribimos la noticia completa:

“En unión del señor General Lázaro Cárdenas, del señor General Don Dámaso Cárdenas, Gobernado Constitucional del Estado, de todo su gabinete, de Don Jaime torres Bodet, Director General de la UNESCO y del Cuerpo Diplomático, inaugurará el próximo día 9 la C.R.E.F.A.L. en Pátzcuaro.

“El próximo miércoles 9 de mayo, la ciudad de Pátzcuaro estará de fiesta; se engalanará regiamente para recibir al señor Presidente de la República, Lic. Miguel Alemán y a sus distinguidos acompañantes, entre los que sabemos que vienen el señor General Don Lázaro Cárdenas, donador de su Quinta “Eréndira”, señor General Don Dámaso Cárdenas, Gobernador Constitucional de Michoacán, Don Jaime Torres Bodet, Director General de UNESCO, Lic. Manuel Gual Vidal, Secretario de Educación, señor Don Alberto Lleras Camargo, Secretario General de la Organización de Estados Americanos, General José García Márquez, Jefe de la XXI Zona Militar en Michoacán, de todo su gabinete, de todo su cuerpo diplomático, del Gobernador de Aguascalientes, señor Prof. Edmundo Gámez

³²⁸ *Ibid.*, p. 6.

³²⁹ *La Voz de Michoacán*, Semanario, Año III, Núm. 147, sábado 21 de abril de 1951, pp. 1-2.

Orozco y de la Diputación Michoacana, a quienes acompañarán comisiones de las dos cámaras...

“La llegada del señor Presidente a Pátzcuaro, es con el noble fin de inaugurar el CENTRO REGIONAL DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL PARA LA AMERICA LATINA, que se conocerá con las siglas CREFAL, que será un centro de preparación de maestros para la práctica de la educación fundamental.

“La CREFAL está patrocinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, por la Organización de los Estados Americanos y por el Gobierno de México.

“Este es el primer Centro Regional que se crea, como principio de una serie de entidades culturales que han de establecerse, para preparar educadores que lleven a la práctica los elevados propósitos de la educación fundamental...”³³⁰

En tono con la envergadura del evento, el informativo rompe con su rutina semanal y publica una edición de media semana para dar informe sobre la visita del Presidente para la inauguración del Centro, el mismo miércoles 9 de mayo; y aunque las páginas de esa edición se encuentran llenas de felicitaciones, agradecimientos y saludos al distinguido visitante, dos notas llaman la atención: la primera, titulada “**Bienvenido Sr. Lic. D. Miguel Alemán**”, donde se hace un extensivo reconocimiento, a la vez que se agradece la visita de primer mandatario a Michoacán. Una visita significativa, pues “viene a Inaugurar, no obras materiales, sino el establecimiento de un centro de cultura, que por ser el primero en la América, nos llena de satisfacción plena”. En seguida, se destaca la participación desinteresada, y por eso digna de reconocimiento, de los personajes importantes: Miguel Alemán, Lázaro Cárdenas, Jaime Torres Bodet y Dámaso Cárdenas, quienes por el sólo hecho de haber participado en la creación del Centro, “han pasado a la historia, como las figuras más grandes de nuestro siglo”.³³¹

En cuanto al Crefal, la nota señala:

³³⁰ *La Voz de Michoacán*, Semanario, Año III, Núm. 149, sábado 5 de mayo de 1951, pp. 1-2.

³³¹ *La Voz de Michoacán*, Año III, S/N, Morelia, Mich., miércoles 9 de mayo de 1951, p. 1.

“CREFAL es un centro de preparación de maestros para la práctica de la educación fundamental.

“La educación fundamental va dirigida a los hombres y a las mujeres, a los jóvenes y a los niños en todos los aspectos de su vida y refiriéndose a las necesidades, recursos y posibilidades de desarrollo de la comunidad en que viven. Toma en consideración esencialmente la elevación amplia de su vida moral, espiritual y cultural; la actividad para velar por la salud y vigor físico y la higiene y salubridad de la comunidad; la capacidad para mejorar los medios de trabajo; la aptitud para satisfacer las necesidades materiales del hogar y las de la crianza y formación de los hijos; la participación en la vida cívica y social y el disfrute de las horas libres mediante la entrega a una recreación sana.

“El CREFAL está patrocinado por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, por la Organización de los Estados Americanos, y por el Gobierno de México. Este es el primer Centro Regional que se crea, como principio de una serie de entidades culturales que han de establecerse, para preparar educadores que lleven a la práctica los elevados propósitos de la educación fundamental.

“El Centro Regional que hoy se inaugura está al servicio de la América Latina; pero por circunstancias económicas, durante el primer año de su funcionamiento asistirán solo equipos de alumnos de los siguientes países: Haití, El Salvador, Costa Rica, Honduras, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia y México

“Además de la labor de preparación de maestros, el CREFAL, producirá información suficiente para enviarse como muestra a los distintos países de América”.³³²

La segunda noticia que llama la atención es la que se refiere al programa del evento inaugural, “**Programa de la UNESCO en Pátzcuaro**”, en la que se describe las actividades que se realizarían en el programa de la inauguración; destacando la participación de los habitantes de las comunidades y la demostración del folclore indígena:

Programa de la Unesco en Pátzcuaro

³³² *Ibid.*, p. 2.

Plaza Revolución, Programa:

1. Honores al Señor Presidente de la República.
2. Desfile de las Banderas de los países latinoamericanos.
3. Discurso: Señor Don Jaime Torres Bodet, Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
4. Discurso: Señor profesor Don Lucas Ortiz B., Director General del Centro Regional de Educación Fundamental par al América Latina.
5. Ofrenda tarasca: música, canciones y danzas de los indígenas de Paracho, de la Cañada de los Once Pueblos, de la sierra y de las islas y ribera del Lago de Pátzcuaro.
6. HIMNO NACIONAL.
7. LOS PESCADORES
8. LOS NEGRITOS
9. SONES Y JARABES
10. LOS MOROS
11. LOS AZTECAS
12. LAS SEMBRADORAS

Para el sábado 12 de mayo, todas las noticias hacían referencia al evento de inauguración del Crefal en Pátzcuaro, calificado al Centro como un “símbolo de prestigio internacional para México y motivo de orgullo para los michoacanos”. La pequeña reseña sobre de las actividades encabezadas por el Presidente de la República, en su visita a Michoacán, bien puede resumirse en el siguiente párrafo: “Todo fue brillante y lleno de esplendor, el recibimiento en Morelia al señor Presidente, la llegada a Pátzcuaro, los actos de la inauguración, las hermosas y llenas de colorido danzas folclóricas de nuestra raza autóctona; el banquete en la posada de Don Vasco y para cerrar con broche de oro, el

exquisito conjunto de voces en ‘Los Niños Cantores de Morelia’, de los que se llevó una magnífica impresión el señor Presidente”.³³³

Las declaraciones del Secretario de Educación, Gual Vidal, sobre el evento fueron recogidas en una nota especial; en ella se afirmaba que “el CREFAL es obra de superación social, económica y cultural de la revolución”, su establecimiento en México, “representa el reconocimiento internacional e nuestros sistemas pedagógicos por parte de la Unesco y un reconocimiento a la obra de superación social, económica y cultural de la Revolución”.³³⁴

El licenciado Gual Vidal expresó que nuestro país fue elegido por los términos de la UNESCO, después de un minucioso estudio sobre nuestras realidades; y como reconocimiento a la obra educativa desarrollada en beneficio de los habitantes de nuestro país. Estimó que la resolución de muchos de nuestros problemas de carácter escolar, bien podría servir para resolver cuestiones semejantes en el resto de los países del continente americano. Aludió especialmente aquellos relacionados con la población indígena; la alfabetización; la escasez de edificios escolares, sanitarios, etcétera.

Precisó que México pone su experiencia a disposición de los pueblos hermanos del Continente.

Se escogió Pátzcuaro para instalar el primer Centro en cuestión, porque en tal lugar se han aplicado todos los métodos de educación de base: existen escuelas rurales, hay una *interesante* población indígena; se han instalado centros de alfabetización; hay internados de primera enseñanza, misiones culturales –una de ellas lacustre, que es la primera de su clase–; y, además, porque cerca de Pátzcuaro está la cuenca del Tepacatepec, donde el Gobierno federal reconstruye uno de los centros productores agrícolas e industriales que sin duda alguna será de los más importantes del país. Finalmente porque en la zona hay múltiples escuelas rurales, primarias, secundarias y superiores, y por la existencia de la Universidad de Michoacán, que es una institución venerable y de grandes alcances.

³³³ *La Voz de Michoacán*, Año III, Núm. 150, sábado 12 de mayo de 1951, p. 8.

³³⁴ *Ibid.*, p. 9.

Añadió que el CREFAL, contará con los procedimientos técnicos más avanzados, como la educación audiovisual y otros.³³⁵

5. Objetivos del Crefal.

Aunque al momento de su inauguración los objetivos del Crefal estaban cabalmente determinados por los acuerdos entre la Unesco, el Gobierno de México y la OEA, básicamente en dos aspectos: 1) la preparación de personal como expertos en educación fundamental: así lo señala Peña Acevedo cuando argumenta que “al finalizar su formación, los estudiantes recibían el título de ‘especialistas en educación fundamental’”;³³⁶ y, 2) la elaboración y producción de materiales experimentales para la enseñanza en la educación fundamental; parecía que para los promotores del proyecto en México, estaban todavía imprecisos. Por ejemplo, en el discurso pronunciado en el acto inaugural del Crefal, el Director General de la Unesco, Dr. Jaime Torres Bodet expresaba:

“El programa que hemos fijado para el Centro no entraña exclusivamente un plan regional de alfabetización. No queremos exagerar el valor que tiene el simple adiestramiento mecánico de los iletrados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Este aprendizaje, indispensable sin duda, no constituye sino una de las tareas que los maestros reunidos en Pátzcuaro deberán perfeccionar. La educación de base se asigna metas más elevadas, puesto que pretende proporcionar a las comunidades rurales, no solo un recurso práctico de comunicación con el exterior, merced a los libros y a los periódicos, sino un mínimo de los elementos primordiales imprescindibles para una mejor adaptación a la vida de esas comunidades a los requerimientos de la época y del ambiente. De ahí el interés de la Unesco por completar el cuadro pedagógico del Centro de Pátzcuaro con un personal

³³⁵ *Ibidem.*

³³⁶ Peña Acevedo, María Yolanda, *Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL): Trayectoria de este organismo internacional*, Tesis de Licenciatura inédita, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UMSNH, Morelia, Mich., 2000, p. 43. Véase también: CREFAL, *CREFAL 1951-1991...*, p. 22.

positivamente informado en asuntos de higiene, agricultura, artesanado y pequeñas industrias”.³³⁷

Así mismo, el Secretario de Educación Pública, Lic. Manuel Gual Vidal, en sus declaraciones a la prensa determinaba que en el caso del Crefal:

“su objeto, es el de formar maestros de educación de base, que se ocupen de problemas de alfabetización, educación primaria, preferentemente rural, habitación, cuestiones de salubridad en general – no solo escolares – con la idea de dar a las comunidades el mínimo de vida social conforme a los imperativos de la civilización de nuestros días. También se preparará a estos maestros para hacer cartillas de alfabetización, material de educación de base, textos escolares, material infantil para los jardines de niños, etcétera”.³³⁸

Por su parte, Guillermo A. Medina, autor de uno de los primeros textos alrededor de la historia del Crefal, señala:

“Al iniciar sus actividades, el Centro tuvo como propósitos principales la capacitación de recursos humanos provenientes de diversos países para promover y dar impulso a los programas de educación fundamental, así como investigar y experimentar en búsqueda de nuevos métodos y materiales prototipos para su aplicación en las acciones de ese nuevo tipo de educación”.³³⁹

Por otro lado, la edición especial con motivo del 40 aniversario del Crefal, señala que el objetivo del Crefal, en su primera etapa, fue el de capacitar “al personal encargado de llevar a la práctica los principios de la educación fundamental y en los cuales se enfocara la problemática educativa de los grupos marginados del mundo desde perspectivas regionales...”.³⁴⁰

6. El Profesor Lucas Ortiz, primer Director

³³⁷ Citado por Medina, Guillermo A., *Op. Cit.*, pp. 8-9.

³³⁸ *La Voz de Michoacán*, Año III, Núm. 150, sábado 12 de mayo de 1951, p. 8.

³³⁹ Medina, Guillermo A., *Op. Cit.*, p. 9.

³⁴⁰ CREFAL, *CREFAL 1951-1991, 40 años...*, p. 12.

Por Acuerdo entre los organismo internaciones (Unesco y OEA) y por recomendación de Jaime Torres Bodet, Director General de la Unesco, el 1° de septiembre de 1950 el Profesor Lucas Ortiz Benítez fue designado Director del Crefal, con todas las capacidades para determinar los ajustes y la organización en relación a la fundación del Centro.

Nació en Taretan, Michoacán, el 15 de febrero de 1904; hijo de Salvador Ortiz Chávez y de Juana Benítez Aguirre. Realizó estudios normalistas en la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia y la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México. Ingresó al servicio docente en 1922 en el municipio de Coalcomán, Mich. De acuerdo a Vargas Tentori, es en esta región en los primero años de profesor que Lucas Ortiz “recibió, al contacto con los niños y la comunidad, las primeras experiencias que cimentaron su recia formación y que le permitieron, con el tiempo enfrentar situaciones educativas y sociales difíciles, por los cambios constantes, coincidentes con el desenvolvimiento del país: el reparto agrario, la llamada revolución cristera, la laucha contra el analfabetismo, la insalubridad y otras vivencias”.³⁴¹

Lucas Ortiz participa e influye en la instauración de las Centrales Agrícolas, escuelas a las que acudían los hijos de ejidatarios para prepararse en temas relativos a la siembra, cultivo, cosecha y venta de productos agropecuarios; jóvenes que se preparaban para regresar a su ejido de origen y para volver operativos los conocimientos adquiridos. También participó en la organización de las Escuelas Regionales Campesinas donde se preparaba a los hijos de los productores rurales, ejidatario y comuneros, no solamente en la introducción en los conocimientos agropecuarios, sino también en los conocimientos de la llamada segunda enseñanza y en la carrera de maestro, a quienes así lo deseaban. Así mismo, con el objetivo de preparar a los maestros en servicio y promover el desarrollo de las comunidades rurales, ingresó a las Misiones Culturales, iniciándose en la educación de adultos.³⁴²

Finalmente se integra al trabajo de las Misiones Internacionales de la Naciones Unidas, en 1948, y es enviado a Bolivia como parte de la Primera Misión de Asistencia Técnica a la

³⁴¹ Vargas Tentori, Filiberto, “Lucas Ortiz Benítez, Semblanza”, en Revista *Ethos Educativo*, Núm. 30, Pátzcuaro, Michoacán, México, mayo-agosto 2004, pp. 205-212.

³⁴² *ibíd.*, p. 207.

América Latina.³⁴³ Ahí se encontraba trabajando cuando recibió la noticia y solicitud de integrarse al proyecto de Crefal como Director. En palabras del mismo Ortiz, ocurrió de esta manera: Corría el mes de julio del 1950, cuando cierta tarde [...] me entregaron un cablegrama en que la UNESCO me ofrecía la Dirección de un plantel que habría de fundar en México por decisión de la Conferencia General del citado organismo, como parte de un ambicioso plan que intentaba establecer una red mundial de centros destinados a capacitar personal eficiente para las tareas de la educación fundamental en las ‘zonas oscuras’ de los distintos continentes”.³⁴⁴

Instalado como director, convocó a especialistas de varios países de América Latina para ser parte del Centro, y formó un consejo consultivo del CREFAL, sus miembros fueron: John Bowers, Guillermo Nannetti, Ismael Rodríguez Bou y el mismo Lucas Ortiz, además del Dr. Willard W. Beatty, representante de la Unesco y el Dr. Lorenzo Filho, de la OEA; el trabajo de este consejo era definir los asuntos relativos al establecimiento de un programa de trabajo de las distintas ramas del Centro, precisar objetivos, planes, programas, calendarios, características del personal docente y de los candidatos a becarios, además de determinar los países que serían invitados a enviar estudiantes al primer curso; de igual forma determinar la sede del Centro y el nombre que habría de llevar.³⁴⁵

De las reuniones de este Consejo consultivo se derivaron diversas actividades que Lucas Ortiz debía enfrentar. Tuvo que recorrer los países de Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Haití, Nicaragua, Venezuela y Colombia, y permanecer en ellos el tiempo suficiente con el objetivo de entrevistar funcionarios, rectores de Universidades, gerentes de periódicos y de estaciones de radio para sensibilizar la opinión oficial y la pública de manera favorable al proyecto. Visitó a los ministros de Relaciones Exteriores y de Educación de estos países con la finalidad de plantearles las condiciones

³⁴³ Cfr. Ortiz Benítez, Lucas, *Lázaro Cárdenas, la Quinta Eréndira y el CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1981, p. 4.

³⁴⁴ *Ibidem*.

³⁴⁵ Cfr. Piñón Guía, Sandra, “Lucas Ortiz y el CREFAL: Gestiones y acciones como su director”, en *Revista Ethos Educativo*, Núm. 30, Pátzcuaro, Michoacán, México, mayo-agosto 2004, pp. 213-226; véase también Ortiz Benítez, *Lázaro Cárdenas...*, p. 10; y Lorenço Filho, *Progres Report on the Regional Centre for Fundamental Education in Latin America (CREFAL) at Patzcuaro, Michoacan, Mexico*, Archivo de la Unesco: 28 EX/4, París, 22 de octubre de 1951.

fijadas por el comité consultivo en favor de los estudiantes seleccionados, y que eran: el pago de becas, gastos de traslado, la promesa de utilizar al personal a su regreso en puestos de trabajo relativos a la educación fundamental.³⁴⁶

Otra de las tareas encomendadas por la Unesco a Lucas Ortiz fue la de “reclutar maestros de reconocido prestigio, tanto mexicanos como del extranjero”, por lo que se dedicó a visitar países como Puerto Rico, Cuba, Argentina, Estados Unidos, y otros de América y Europa con el fin de conocer y convencer a los profesionistas necesarios para el funcionamiento del Centro. Entre los más importantes figuran los especialistas en educación fundamental: Miguel Leal, Isidro Castillo (compañero y amigo en las Misiones Culturales), Luciano Hernández Cabrera, Filomena Martínez Martínez, Joseph Facci, Luis Felipe Obregón, Jesús Isáis, Emilio Tejeda y otros tantos que se integraron al trabajo en el Centro a lo largo de los catorce años en que Ortiz estuvo como director.

La influencia del primer director fue determinante. En palabras de Sandra Piñón, historiadora encargada del archivo del Centro hasta 2015:

“A través del análisis de documentos administrativos podemos constatar cómo el profesor Lucas Ortiz puso en marcha su plan, en ellos se señala que el primer trabajo realizado con el personal técnico y administrativo designado consistió en un intercambio de ideas para precisar conceptos sobre educación fundamental y para crear los planes generales, sujetos a las modificaciones que impusieran las circunstancias, por supuesto; también es posible verificar que el personal técnico en conjunto, o dividido en comisiones, realizó un sondeo de la región lacustre, del que recogieron observaciones, realizaron entrevistas a gente de las comunidades y establecieron reuniones periódicas con la autoridades municipales y locales. Actividades que ayudaron a determinar el área de trabajo del Centro: la zona de influencia” [... De este modo, y a lo largo de sus años como director], “el profesor Ortiz plasmó en el plan de trabajo del Centro toda la experiencia recogida de la Escuela Rural Mexicana,

³⁴⁶ Piñón Guía, *Óp. Cit.*, p. 214; y, Ortiz Benítez, *Lázaro Cárdenas...*, p. 10.

producto del trabajo arduo en las Misiones Culturales, apoyado por colegas mexicanos y del extranjero invitados a colaborar en el gran proyecto de la Unesco”.³⁴⁷

Según la misma Piñón, para Ortiz Benítez lo más valioso no era el aprendizaje de la producción de materiales, sino que “la importancia radicaba en que los maestros y los alumnos venían a capacitarse en los sistemas de educación fundamental y constituían nuevas formas de pensar y actuar con al gentes frente a sus problemas más importantes”. Para la historiadora, Ortiz estaba convencido de que “una vez que el maestro vivía la experiencia de involucrarse con la comunidad y sus problemas, le aseguraba una nueva visión y mayor sensibilidad a la hora de crear materiales gráficos, audiovisuales, o de otra índole con los elementos necesarios para ser una obra íntegra de la educación fundamental”.³⁴⁸

Su capacidad diplomática y su experiencia en la organización del trabajo colectivo, fueron elementos que ayudaron al profesor Ortiz para la fundación y consolidación del Crefal en sus primero años. Sin embargo, con el paso del tiempo los organismos y dependencias internacionales de la Unesco, debido al éxito de la labor del Centro, quisieron tener mayor injerencia en la organización del mismo, limitando la autonomía del director en cuanto a la toma de decisiones. Esto quedó apuntado en el informe anual de 1963: “... desde 1962 el CREFAL no dispone de la autonomía necesaria para tomar decisiones importantes...” y “...en este año se ve al falta de precisión en las relaciones entre el CREFAL, la UNESCO y las otras organizaciones internacionales participantes y los Gobiernos de los países de América Latina”.³⁴⁹

Lo que nos indica que ya para esas fechas, por lo menos en el sentir del profesor Ortiz, el compromiso de todos los integrantes del proyecto Crefal era muy débil, y así lo manifestaría en más de una ocasión, además de su preocupación por la necesidad de aumentar el presupuesto del Centro. Por todo esto, las críticas no se dejan esperar; las organizaciones internacionales cuestionan su actuar y la falta de seguimiento a las

³⁴⁷ Piñón Guía, Sandra, “Lucas Ortiz Benítez...”, en *Óp. Cit.*, p. 215.

³⁴⁸ *Ibidem*. Véase también, Ortiz Benítez, Lucas, *Informe del Director del Centro 1951*, CREFAL, Archivo del Crefal: 500/1951/c-1.

³⁴⁹ Ortiz Benítez, Lucas, *Informe anual del Director a la Unesco: 1963*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1963, p. 5.

recomendaciones del Comité inter-institucional, por lo que se solicitan cambios al interior de la estructura del Centro. La presión en su contra solo iniciaba.

El 30 de junio de 1964, Lucas Ortiz Benítez dejó de fungir como Director Fundador del Crefal, para integrarse a las actividades educativas que el gobierno mexicano habría de confiarle, principalmente en la formación de personal docente. Destaca de entre ellas, la creación de la Escuela Normal Superior de Michoacán (hoy transformado en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, IMCED), inaugurada el 5 de noviembre de 1973, institución de la que también fue su primer director.

Muere en la ciudad de Morelia, el 26 de octubre de 1985, a la edad de 81 años.

Cronología.

1923	Inició labores docentes en Coalcomán, Michoacán.
1923-1926	Período de trabajo como maestro rural en diversas regiones de Michoacán.
1926-1929	Periodo de trabajo en la Escuela Central Agrícola “La Huerta” y en San Roque, Guanajuato y en la Escuela Normal de Mexe, Hidalgo.
1930-1935	Ingreso a las Misiones Culturales; Jefe de la Misión Escolar Mixta en Nayarit; Inspector Escolar en Nayarit.
1935-1943	Director Federal de Educación, México, D.F.
1944-1949	Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y territorios de San Luis Potosí y Jalisco.
1949-1950	Asesor Delegado en la Primera Misión de Asistencia Técnica a la América Latina, patrocinada por la Unesco, instalada en Bolivia.
1950-1964	Director General de Centro regional de Educación Fundamental para la América Latina, CREFAL.
1964-1968	Director Federal de Educación en Aguascalientes.
1968-1963	Director General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública.
1973-1978	Director Fundador de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Recibe la presea “Generalísimo Morelos” del H. Ayuntamiento de Morelia.
1978	Delegado de la Secretaría de Educación Pública en Michoacán.
1979	Coordinador de Comisiones del Consejo Consultivo de Educación Normal.
1983	Homenaje en reconocimiento a su labor como maestro Benemérito de México y Latinoamérica. Recibe la presea “Vasco de Quiroga” del H. Ayuntamiento de Pátzcuaro. Recibe la presea “Cuauhtémoc” del Instituto Nacional de la Juventud.
1985	Muere en la Ciudad de Morelia.

7. Primera generación de alumnos:

Como ya se dijo, en 1950 el Comité Consultivo del Centro Regional de la Unesco envió invitaciones a los distintos países de América Latina, por medio de su Director, Lucas Ortiz, a fin de hacer llegar la propuesta de trabajo del proyecto de educación fundamental de la Unesco que habría de comenzar a funcionar el año siguiente en Pátzcuaro. Así mismo, se enviaron informes acerca de los beneficios y ofrecimientos, de parte de la Unesco y la OEA, de cubrir los gastos de mantenimiento, alimentación, hospedaje, educación y traslados a los candidatos propuestos por cada Gobierno de los países latinoamericanos.

El mismo comité determinó los requisitos y condiciones que debían cumplir los aspirantes:

- Contar con una formación profesional en un área relativa a la educación fundamental: salud, agricultura, economía, conocimientos básicos, etc.;
- Tener una edad comprendida entre los 30 y los 40 años;
- Hacer el compromiso de poner en práctica los conocimientos adquiridos en su país de origen en aquellas áreas más necesitadas.

A la invitación del Director del Centro contestaron sólo algunos Gobiernos. El consejo Consultivo resolvió aceptar la solicitud de ocho países (Guatemala, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Haití, Bolivia, Perú y Ecuador) que aceptaron participar con el proyecto del centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina, propuesto por la Unesco, la OEA y el Gobierno de México en voz de Lucas Ortiz. Se procedió enseguida a la selección de cinco becarios aprobados por cada país y diez para el caso de México, según el convenio entre el Gobierno Mexicano y la Unesco,³⁵⁰ conformando un total inicial de cincuenta que formaron la primera generación de becarios, y que a la postre se convertirían en los primeros especialistas en educación fundamental del continente. A este grupo de integrarían, en los primeros meses del curso, otros dos alumnos que recibirían la formación sin contar con el apoyo de la beca.

³⁵⁰ CREFAL, *Acuerdo entre el Gobierno de México y la Unesco...*, Artículo cuarto, p. 4.

CAPÍTULO VI:

TRAYECTORIA DEL C.R.E.F.A.L.

CAPÍTULO VI:

TRAYECTORIA DEL CREFAL

*Segundo Objetivo de la Unesco: Extender al mundo
las enseñanzas del Centro de Pátzcuaro...*

El Correo de la Unesco, junio de 1951.

1. Etapas de funcionamiento del Crefal.

Las actividades realizadas por Centro de Pátzcuaro han sufrido transformaciones a lo largo de los más de sesenta años de su existencia, y al mismo tiempo, ha exigido de su personal y de la institución en general cambios que han permitido mostrar diversas facetas al servicio que se presta desde sus instalaciones. Según Guillermo Medina, “las etapas de funcionamiento del Centro están caracterizadas por los periodos dedicados a dar respuesta a demandas de determinados tipo de servicios para los países de la región en base a nuevas necesidades planteadas por los programas de desarrollo económico y social puestos en marcha”.³⁵¹

Sin embargo, podemos decir que los cambios en cuanto a enfoques y formas trabajo, pasando por los objetivos y propósitos, hasta llegar al cambio de nomenclatura del centro, respondieron a diferentes causas, tanto internas como externas: económicas, políticas, ideológicas, sociales y de evaluación, etc. Baste decir, como ejemplo, que la primera etapa, planeada para desarrollarse a lo largo de doce años, se ve obligada a terminar antes de cumplir una década por problemas de escases de presupuesto, ya que la OEA decide que no es factible trabajar en un proyecto, el de educación fundamental y sus cinco ramas de actividades, tan amplio y ambicioso, y determina enfocar todos los esfuerzos de sus organismo, entre ellos el Crefal, en uno solo de los aspectos o ramas: el desarrollo de la comunidad, situación que determinará el primer cambio de nomenclatura del Centro.

³⁵¹ Medina, Guillermo A., *Op. Cit.*, p. 11.

Un balance de acciones y materiales encomendados al Centro, bien puede resumirse así:

“El material preparado pertenece a tres categorías distintas: a) material destinado a incitar al adulto a aprender a leer; 13) libros de lectura; c) folletos de información.

“Pertencen a la primera categoría una película, una diapositiva, la serie de carteles y dos espectáculos de guiñol presentados a los naturales gracias a los servicios móviles sonoros que han circulado en la zona de influencia del Centro, todo el mes de mayo. Se han colocado placas con el nombre de las calles y la designación de los principales edificios públicos a fin de familiarizar a los campesinos con el mundo de los signos y letras.

“Dentro de la segunda categoría fueron publicados dos abecedarios en versiones distintas, la primera con ilustraciones y la segunda con fotografías para poder comparar la ventaja de cada uno de ellos. En la segunda serie se cuenta un total de cuatro folletos de 16 páginas describiendo la vida de una familia campesina típica.

“En la tercera categoría se incluyen los materiales destinados al perfeccionamiento de la lectura.

“En el curso de los trabajos realizados en 1957-58 se han anotado algunas experiencias sobre la actitud de los becarios, en el momento de la llegada al Centro y frente a problemas como los principios de la educación fundamental, el extranjero, las poblaciones indígenas, los campesinos, el obrero manual, la vida familiar. Ello ha permitido desarrollar una serie de ideas sobre las causas del éxito en el esfuerzo educativo y que dependen naturalmente de la inteligencia y habilidad del maestro, pero mucho más de la actitud del educando. Si esta actitud es receptiva, aprende y, por el contrario, si es reservada, los resultados son mediocres. Esa actitud es entonces el nexo entre el saber y la voluntad de actuar que deben estar siempre presentes en los trabajos con las poblaciones rurales.

“Ha habido naturalmente que deshacer prejuicios y confusiones, pues algunos de los becarios pensaban que no era posible lograr ningún éxito, si no se daba una ayuda material a las poblaciones. Más del 20 por ciento de los alumnos de Pátzcuaro creían que los campesinos no aceptarían jamás cambios en su condición social y económica...

“A esta transformación han contribuido varios factores: el éxito del CREFAL en sus esfuerzos para lograr una vida mejor en la zona de acción y el renombre que ha resultado de

la domiciliación del Centro en la ciudad de Pátzcuaro; los esfuerzos del Rotary Club de Pátzcuaro para instaurar una mejor comprensión entre el Centro y la ciudad. La mitad por lo menos de los miembros del club son hombres de negocios y comerciantes y la otra mitad está formada por el personal del Centro. Gracias a ello el Centro ha sido alentado a participar más directamente en la vida de Pátzcuaro, dando ocasión a que la población conozca mejor las finalidades y propósitos perseguidos; finalmente, y como tercer factor favorable, ha de mencionarse el apoyo recibido del párroco de la Basílica de Pátzcuaro. El sacerdote que ha ocupado este puesto en los tres últimos años ha sido un gran amigo de los miembros del Centro y de la Institución, y su personalidad religiosa y moral ha sido eficazísima en hacer ver a los indígenas el objeto de los trabajos del CREFAL”.³⁵²

2. Primera etapa: La educación fundamental (1951-1960).

Entre 1951 y 1960 el Crefal concentró sus actividades en el desarrollo de las tareas encomendadas alrededor de la educación fundamental: el entrenamiento de personal especialistas en esa área y la producción de materiales educativos prototipos. Por lo tanto enmarcó sus actividades de formación de personal, de investigación y de producción de materiales en base a cinco ramas, que comprendían: salud, hogar, economía, recreación y conocimientos básicos. Según Medina, “el conjunto de disciplinas de apoyo estaban conformado por antropología social, psicología social, sociología, pedagogía, investigación social, doctrina de la educación fundamental alfabetización e investigación documental”.³⁵³ De igual modo, se proponían como complemento al programa de formación el trabajo en laboratorios y talleres que comprendían: “elaboración de carteles, uso de diavistas, cine, radio, teatro, dibujo, gravado e imprenta”.³⁵⁴

El perfil de los estudiantes procedentes de diversos países de América Latina de esta primera etapa se resumió así: “profesionistas de Latinoamérica relacionados mediante su trabajo con la vida campesina, con estudios acreditados en Escuelas Normales, de

³⁵² Lloyd Hugues, “Actividades del Centro Regional de Educación Fundamental de Pátzcuaro”, en *Revista de Educación*, Crónica, Vol. XXXI, Núm. 89, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1958, pp. 57-59.

³⁵³ Medina, *Op. Cit.*, p. 12.

³⁵⁴ *Ibidem*.

Enfermería, Trabajo Social, Agronomía y Economía”.³⁵⁵ Así se deriva que los candidatos debían ser profesionistas de un nivel académico no inferior a licenciatura. La postulación de los candidatos debía hacerse por parte de las autoridades educativas y de gobierno de los distintos países. Debían, además, establecer un compromiso de servicio en las actividades de la educación fundamental al regreso a sus países de origen.

El plan de estudios se desarrollaba en un periodo de 18 meses y comprendía tres fases:

La primera fase, de nueve meses de duración, era exclusivamente de formación teórica, en ella se abordaban temas obligatorios: métodos, medios de comunicación, economía rural práctica, biblioteconomía, problemas y métodos de alfabetización, y materias como salud, cooperativas, agricultura y crianza de animales, teatro y cine. Del mismo modo se daba a los estudiantes una orientación general sobre la producción y uso de materiales audiovisuales (películas, diapositivas, diavistas, dibujos, grabados, etc.), el uso del cine, el teatro y de materiales impresos, en la educación de la comunidad.

En la segunda, de seis meses de duración, los estudiantes establecían una estrecha relación con las comunidades de la zona de influencia³⁵⁶ de Crefal, mediante visitas diarias o estadias semanales; durante este periodo, experimentaban la vida y el trabajo de un educador fundamental o de un trabajador de desarrollo de la comunidad rural, y aplicaban la teoría aprendida bajo la dirección del personal docente del Centro. Las actividades eran: trabajo práctico en las comunidades; conocimiento del medio; preparación de materiales para la labor educativa en las comunidades; aplicación de los conocimientos adquiridos en la primera fase; organización y capacitación de la comunidad; gestión y apoyo a la realización de proyectos de mejoramiento local; compilación, análisis y sistematización de las experiencias obtenidas por los participantes, confrontación de la teoría de la educación fundamental con la realidad y la praxis.

³⁵⁵ CREFAL, *CREFAL 1951-1991...*, p. 21.

³⁵⁶ Se denominó Zona de Influencia al conjunto de comunidades –la mayoría de ellas indígenas– que fueron sujeto de atención, investigación y experimentación por parte de los alumnos y especialistas de Crefal en los temas relacionados a la educación fundamental. En esta primera fase de funcionamiento del Crefal fueron 18 las comunidades incluidas en dicha zona: Janitzio, Jarácuaro, La Pacanda, Zurumútar, Ihuatzio, Cucuchucho, Huecorio, Tzentzenhuaro, Santa Ana, San Bartolo y San Pedro Pareo, Nocutzepo, Tócuaro, Arócutin, Opopeo, Casas Blancas, San Gregorio y la Colonia Ibarra de la ciudad de Pátzcuaro.

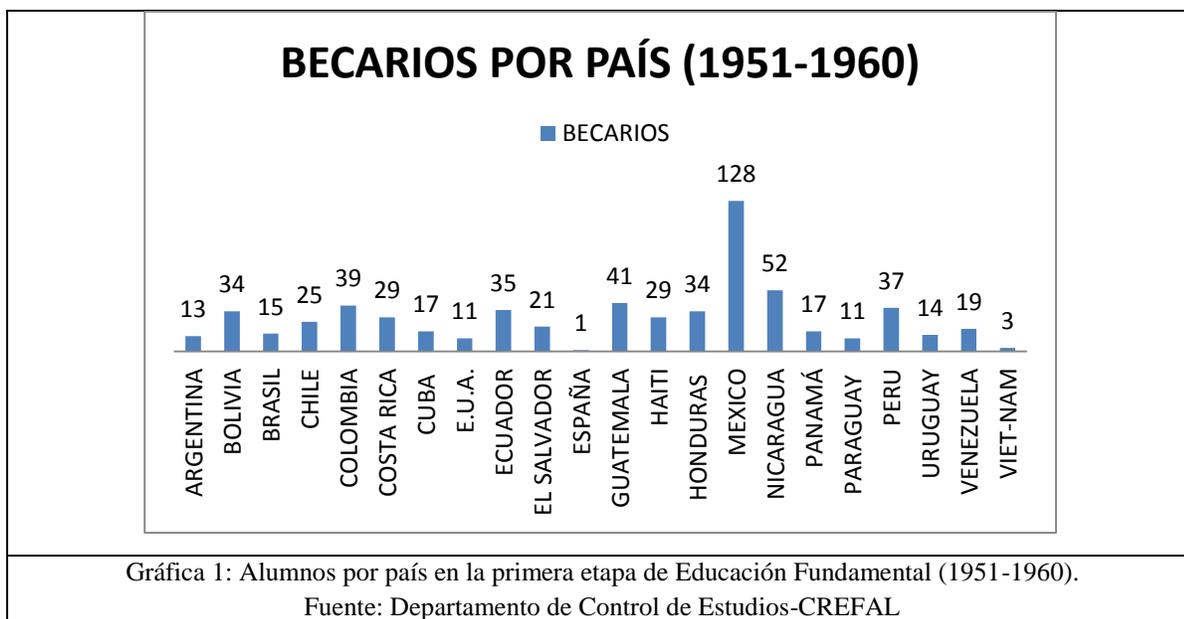
La tercera fase, de tres meses, de crítica y evaluación se proponía relacionar la teoría de la educación fundamental con el trabajo de campo y las necesidades específicas de los países de origen de los estudiantes. Las actividades realizadas eran: resumen y análisis de los trabajos del aula, de campo, de laboratorio y talleres, con el objetivo de proyectar su aplicación práctica en los países de origen; visitas a organizaciones e instituciones mexicanas que trabajan en el campo educativo o en programas de desarrollo económico y social, y elaboración y presentación de los informes sobre esas actividades; seminarios sobre instituciones latinoamericanas que trabajan en el campo de la investigación documental; seminario para estudios analíticos a la luz de la teoría y de la experiencia adquirida en las comunidades; seminarios para el estudio de la problemática latinoamericana con énfasis en aquellos aspectos relacionados a la educación fundamental; cursos de capacitación para promotores sociales y líderes locales; preparación de tesis; y exámenes de graduación.

En esta primera etapa, según Aníbal Buitrón, se experimentó con “métodos, vocabularios, formas de expresión, identificación, y graduación de dificultades en el uso del lenguaje e ilustraciones como paso previo e indispensable a la preparación de publicaciones”.³⁵⁷ En este periodo de los primeros diez años, el Centro elaboró y publicó una serie de cartillas dedicadas a cada una de las etapas de la lectura, así como gran cantidad y variedad de materiales educativos para otros aspectos de la vida rural. Estos materiales, según el acuerdo de los organismos internacionales, fueron difundidos en América Latina, así como en otras partes del mundo como prototipos y ejemplo para la preparación de materiales similares, adecuados a cada contexto. Además, se publicó una serie de monografías e informes técnicos relacionados con los campos de la educación fundamental.

En esta etapa, el Crefal dio atención a ocho generaciones de alumnos, mediante la realización de ocho cursos de 18 meses, de los cuales egresaron 620 especialistas en educación fundamental; además, en ese mismo periodo se realizaron otros cursos sobre educación, de menor duración, en la que participaron decenas de personas.³⁵⁸

³⁵⁷ Citado por Medina, Guillermo A., *Óp. Cit.*, pp. 18-19.

³⁵⁸ Medina, *Ibid.* p. 18-19.



En cuanto a las comunidades “se construyeron obras de infraestructura como calles, plazas, viviendas, canchas deportivas, caminos vecinales, centros sociales, centros de salud, escuelas, se instalaron servicios de electricidad y de agua potable”. De igual modo, el trabajo de educativo de los estudiantes se veía reflejado en los “grupos organizados para la atención de aspectos como la salud, recreación, deportes, educación, producción en el campo de la agricultura, las artesanías, la avicultura y pequeñas industrias y talleres”.³⁵⁹

3. Segunda etapa: educación fundamental para el desarrollo de la comunidad (1961-1970).

A principios de 1960, la Unesco convocó a un grupo de especialistas para analizar y evaluar la situación de los Centros Regionales³⁶⁰ de educación fundamental y la orientación adoptarían a partir de ese momento. Tomando como base el análisis y las recomendaciones de ese grupo, la Unesco determinó que el Centro iniciara una nueva etapa de trabajo de diez

³⁵⁹ *Ibid.* p. 17.

³⁶⁰ Cabe señalar que para 1954 se inaugura el Centro homólogo de Medio Oriente, el ASFEC (Arab States Fundamental Educational Center), en Alsir II-Layan, en Egipto, razón por la que hablamos en plural.

años y ampliara su programa de actividades haciendo una cuidadosa revisión de los objetivos planteados.³⁶¹

El énfasis del cambio se otorgó al cumplimiento de una labor formadora de mayor alcance y precisión, y de aplicación práctica en el contexto, el Desarrollo de la Comunidad. A juicio de las Naciones Unidas “la educación fundamental debería actuar en un contexto más amplio de desarrollo, frente a la necesidad de organizar cooperativas, estimular el crédito y otras actividades sociales y económicas”.³⁶² En este sentido, en esta nueva etapa la educación fundamental se consideró “como el servicio educativo del movimiento de desarrollo de la comunidad, el cual estaba adquiriendo desde años anteriores, un gran desenvolvimiento en el mundo, bajo el patrocinio y el estímulo, en el nivel internacional, de las Naciones Unidas y de su Consejo Económico y Social”.³⁶³

De acuerdo con esta nueva orientación, el Crefal cambio su nombre por el de *Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina*,³⁶⁴ y estableció como su objetivo la capacitación de personal proveniente latinoamericanos y del Caribe, para el desempeño de funciones en las áreas de planificación, coordinación, ejecución, supervisión y asesoría en actividades de desarrollo de la comunidad, emprendidas por los gobiernos locales.³⁶⁵

La estrategia de formación también cambió. Pues, según Balhen-Ardila, existía la “imperiosa necesidad de reducir los aportes y presupuestos tanto del CREFAL como del ASFEC”,³⁶⁶ por lo que se proponía “que el monto de las becas para los cursos regulares y especiales se fijen en US \$80.00 mensuales, en vez de \$100.00 como están actualmente,

³⁶¹ CREFAL, *CREFAL (1951-1991)...*, p. 29.

³⁶² Buitrón, en *Op. Cit.*, p. 21.

³⁶³ Organización de las Naciones Unidas (ONU), *Desarrollo de la comunidad y servicios conexos*, Departamento de Asuntos Sociales-ONU, Nueva York, 1955, p. 6.

³⁶⁴ Es importante señalar que, aunque el nombre del Centro fue transformado con cada cambio de etapa, las siglas originales (CREFAL) nunca fueron cambiadas, conservándose hasta la actualidad.

³⁶⁵ Cfr. Balhen-Ardila, Jesús, *Generalidades sobre educación fundamental y desarrollo de la comunidad*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1981, 35 pp., mimeografiado, p. 6. Véase también: CREFAL, *Op. Cit.*, p. 29; y, Medina, *CREFAL: Presencia y acción...*, p. 21.

³⁶⁶ Balhen-Ardila, *Op. Cit.*, p. 2.

además se pedirá a los gobiernos que se encarguen del viaje de sus estudiantes”.³⁶⁷ A partir de 1961, los cursos regulares fueron reducidos a la mitad, hasta una duración de nueve meses. A la formación teórica se unió la práctica vinculada a la puesta en marcha de proyectos específicos en la zona de influencia,³⁶⁸ en conjunto con las instituciones mexicanas de trabajo comunitario: centros de salud, brigadas de mejoramiento indígena, sistemas de agua potable, cooperativas y proyectos de producción.

Las actividades del plan de estudios y formación, así como los temas desarrollados, se pueden resumir en tres fases, de la siguiente forma:

- a) Primera fase: Formación teórica. Con una duración de veinte semanas. Información general sobre el Crefal y sobre las Naciones Unidas; información sobre el desarrollo de la comunidad en América Latina; conocimientos teóricos y prácticos sobre la zona de influencia del Crefal; introducción a las ciencias sociales, principios de organización y de administración del desarrollo de la comunidad; conocimientos sobre extensión agrícola, industrias rurales, actividades recreativas, artísticas y culturales; metodología de la enseñanza, alfabetización, materiales audiovisuales, cooperativas y créditos; conocimientos sobre salud y economía del hogar.
- b) Segunda fase: Práctica de campo. Siete semanas. Trabajo en las comunidades; intercambio de experiencias; preparación de materiales para el trabajo de campo.
- c) Tercera fase: Práctica en instituciones gubernamentales mexicanas. Cinco semanas. Relación con los programas oficiales de las instituciones gubernamentales, trabajo en acciones de programas oficiales; gestión de proyectos.
- d) Cuarta fase: Trabajos finales y evaluación. Seis semanas. Confrontación de la teoría con la práctica; elaboración de trabajos finales; evaluación del curso.

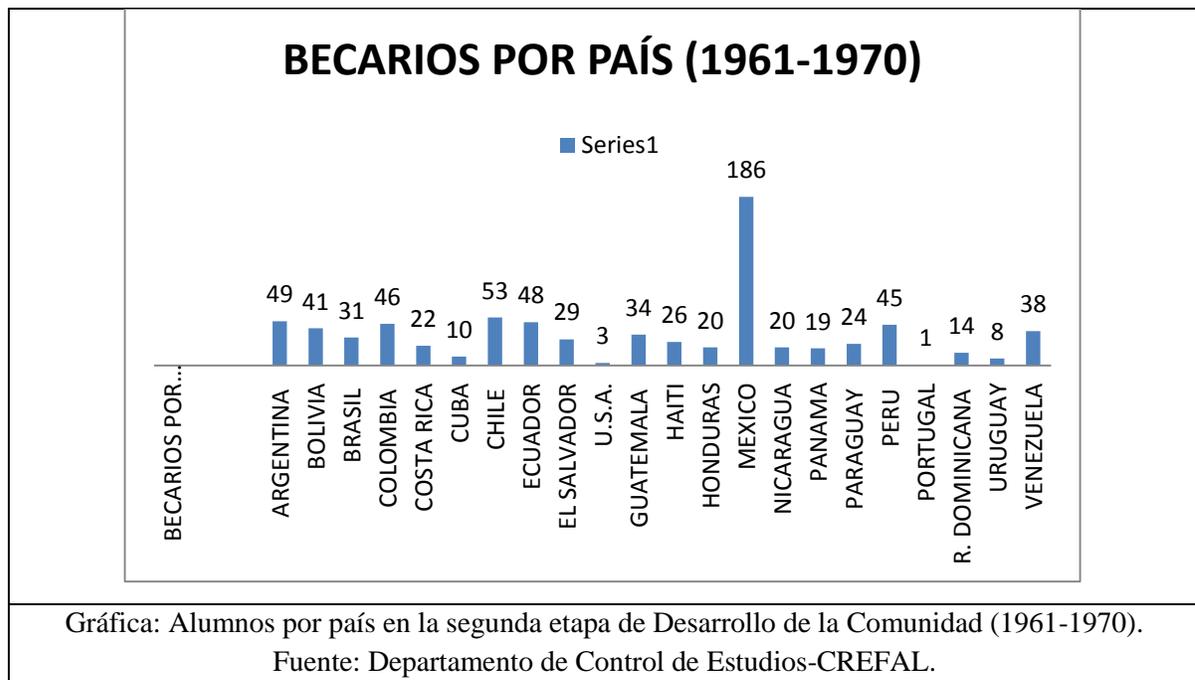
³⁶⁷ Archivo del Crefal: Acervo: Dirección General, caja 4-1956, expediente 30, foja 331.

³⁶⁸ La Zona de Influencia para esta segunda etapa creció hasta veintidós comunidades de la región lacustre (agregándose: Uricho, Erongarícuaro, Tzintzuntzan y San Jerónimo Purenchécuaro); se incluyeron además, otras de regiones distintas:

Al finalizar el curso los estudiantes recibían el título de “especialistas en educación para el desarrollo de la comunidad”.³⁶⁹

Los requisitos básico generales exigidos a los participantes en las actividades del Centro en esta segunda etapa, eran:

- Poseer título de profesor de nivel universitario o su equivalente;
- Tener de 25 a 40 años;
- Poseer vasta experiencia en trabajos relacionados con el desarrollo de la comunidad; y
- Comprobar la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en instituciones relacionadas con el desarrollo de la comunidad en sus países de origen, una vez terminado el curso.³⁷⁰



Los beneficios a las comunidades se enumeran como proyectos avícolas, apícolas, agrícolas, de artesanías y pequeñas industrias, destinados a mejorar la economía de las

³⁶⁹ CREFAL, *CREFAL...*, p. 30.

³⁷⁰ Medina, *Óp. Cit.*, p. 25.

comunidades. Según Medina, “fue mucho lo que de positivo quedó de tales acciones, ante todo a nivel de las comunidades que antes no habían podido resolver algunos problemas de infraestructura física para satisfacer necesidades apremiantes”;³⁷¹ caminos, puentes, carreteras, electrificaciones y muelles, fueron las obras principales.

De acuerdo con los registros del Departamento de Control de Estudios del Crefal, durante la segunda etapa de funcionamiento y acción del Centro, egresaron 767 especialistas en desarrollo de la comunidad; 766 latinoamericanos y uno proveniente de Portugal.

4. Tercera etapa: la Alfabetización Funcional (1969-1974)

A mediados de la década de los sesenta, se desarrollan dos eventos de carácter internacional, el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo (llevado a cabo en Teherán, el año de 1965) y la Conferencia sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina (celebrada en Caracas, en 1966), que arrojaron datos y conclusiones que indicaban la urgencia de emprender acciones a favor de la alfabetización de adultos, tomando como base de reflexión el hecho del crecimiento continuo y acelerado de los índices, tanto mundial y como regional, de analfabetismo, y de la estrecha correlación existente, cada vez más evidente, entre el alfabetización y el desarrollo de los pueblos.³⁷²

Como consecuencia, la Conferencia General de la Unesco, en su décima Reunión, realizada en 1968, aprobó una resolución mediante la cual las actividades del CREFAL se reorientaban por segunda vez con el fin de “ofrecer apoyo a los Estados Miembros en materia de alfabetización y promover la alfabetización funcional en el contexto de la educación de adultos en general”. Situación que marcaría la segunda transformación del Centro, y el cambio consecuente de su nomenclatura, ahora con el nombre del *Centro Regional de Alfabetización Funcional para las Zonas Rurales de América Latina*, mismo

³⁷¹ *Ibíd.*, p. 27.

³⁷² CREFAL, *CREFAL...*, p. 37.

que sería “determinado luego de la consulta con los Estados Miembros de la Región y con el Comité Administrativo de Coordinación de las Naciones Unidas”.³⁷³

La Alfabetización Funcional, según el Congreso Mundial de Ministros para la Liquidación del Analfabetismo, “debería estar estrechamente vinculada a prioridades económicas y sociales, al aumento de la productividad, a la participación, a la vida cívica y a la comprensión del medio y del mundo de los sujetos de tales acciones”. En consecuencia, “todos los esfuerzos deberían orientarse a hacer realidad ese concepto de ‘funcionalidad’ de la alfabetización”.³⁷⁴

Las tareas asignadas al Centro en esta etapa de alfabetización funcional, fueron básicamente cuatro:

- Asesorar a los gobiernos de la Región en todas las tareas que atañen a la alfabetización funcional y a la educación de adultos en general.
- Contribuir a la capacitación de personal de los servicios – de modo especial a través de seminarios operacionales – que tienen a su cargo las diversas y complejas tareas de la educación de adultos, particularmente de la educación funcional.
- Cooperar, a través de los servicios nacionales de la educación de adultos, a su progresivo mejoramiento.
- Promover la sistemática aplicación de las recomendaciones que emanan de la Unesco y de las relaciones internacionales en el mencionado campo.³⁷⁵

El objetivo general del Centro en esta nueva etapa, se determinó en “desarrollar, promover y difundir la doctrina de la educación funcional de adultos, considerada como un proceso de formación que, a partir de motivaciones reales, integra los aspectos culturales, científicos y técnicos en una dimensión y aplicación social y económica”.³⁷⁶

Los objetivos específicos, eran:

³⁷³ *Ibidem.*

³⁷⁴ Medina, *Óp. Cit.*, p. 30.

³⁷⁵ CREFAL, *El CREFAL, qué es y qué hace*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1973, p. 4.

³⁷⁶ *Ibidem.*

- Capacitar personal de mediano y alto nivel, de los distintos países de América Latina, para conocer y difundir la teoría y la práctica de la educación funcional de adultos.
- Llevar a cabo y promover estudio e investigaciones aplicadas en el campo de la educación funcional de adultos tanto en los sectores de desarrollo agropecuario como industrial.
- Producir materiales para los programas de educación funcional de adultos, de modo especial para los programas de alfabetización funcional.
- Publicar materiales técnicos y de difusión sobre educación funcional de adultos.
- Ofrecer a los países de la Región, asesoría técnica en aspectos específicos de la educación funcional de adultos y otros.
- Colaborar con las diversas agencias internacionales y nacionales interesadas en el desarrollo de la educación de adultos en América Latina.
- Colaborar con las diversas organizaciones de trabajadores de América Latina interesados en la promoción de la educación de adultos en general.
- Estudiar la situación legal de la educación de adultos en América Latina y proponer alternativas al respecto.
- Estudiar y formular alternativas para estructurar sistemas de educación funcional de adultos, desde la alfabetización funcional hasta la educación superior.³⁷⁷

Otra característica importante de esa etapa son los Seminarios Operacionales (SEMOPS) realizados por el Crefal, en cooperación con diversos países latinoamericanos, en la práctica. Los SEMOPS fueron considerados como ‘un método innovador de formación para el desarrollo’. Su importancia principal estaba en que las acciones de formación se realizaban a nivel de terreno y se aplicaban a situaciones concretas de los países participantes.³⁷⁸

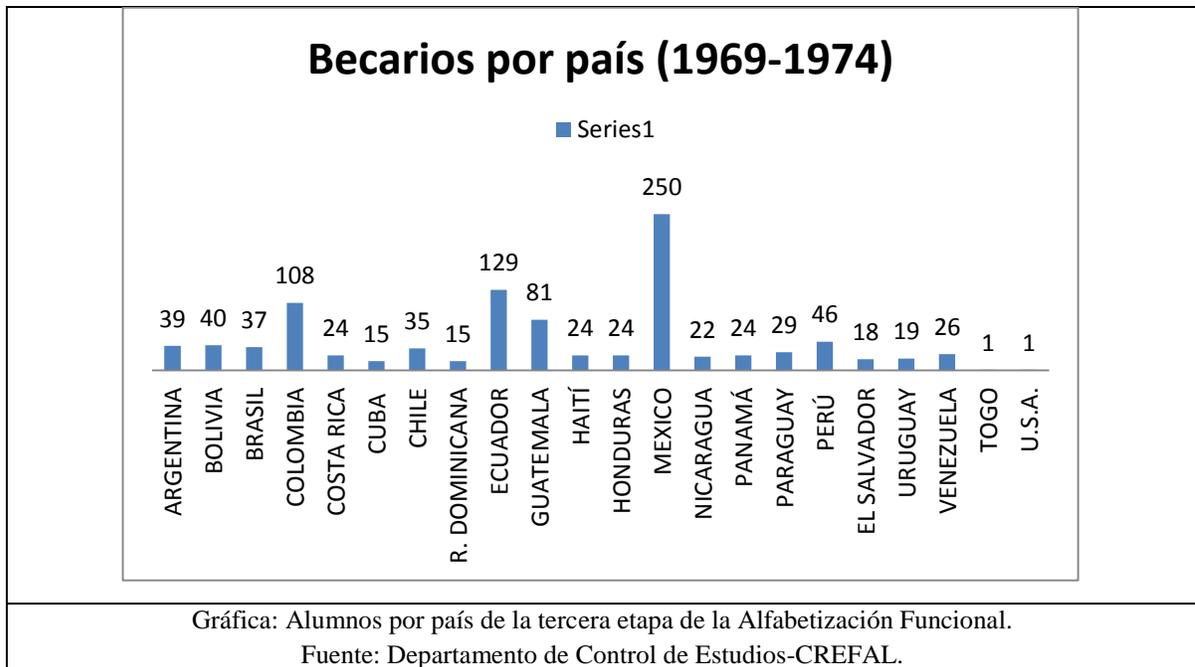
De 1970 a 1974, el Crefal “realizó 27 Seminarios Operacionales en quince países” de la Región, “sobre cooperativas agrícolas, desarrollo agrícola, reforma agraria, colonización

³⁷⁷ *Ibíd.*, pp. 4-6.

³⁷⁸ Medina, *Óp. Cit.*, p. 32.

rural, desarrollo de las comunidades indígenas, desarrollo rural, población, industria urbana y programas de educación de adultos”.³⁷⁹ En este periodo los cursos regulares en la sede del Centro tenían una duración de seis meses. Su objetivo era formar personal especializado en todos los niveles y aspectos de la educación funcional; los participantes de esos cursos deberían ser funcionarios gubernamentales, dedicados a asuntos administrativos y producción de materiales dentro de ese campo.

Entre las actividades concretas de esta etapa están: el análisis de las manifestaciones del subdesarrollo, sus causas y sus consecuencias; los fenómenos y cambios sociales; las estrategias para el desarrollo y el papel de la alfabetización funcional. Estudios sobre planeamiento, organización y administración de programas de alfabetización, métodos y materiales para la alfabetización funcional; formación de personal; supervisión, investigación y evaluación; desarrollo agrícola; cambios tecnológicos en la agricultura; desarrollo de la comunidad; participación de diversas organizaciones en la alfabetización funcional; y, educación para la salud.



³⁷⁹ Según Medina, “el total de seminarios por países fueron: 8 en México; 4 en Colombia; 2 en Guatemala y Ecuador; 1 en Venezuela, Paraguay, Panamá, Argentina, Nicaragua, Perú, Honduras, Chile, El Salvador y Haití”. Cfr. *Ibíd.*, pp.32-33.

Los resultados obtenidos por el Centro a lo largo de esta etapa, bien pueden ser resumido se la forma siguiente:

- Veintisiete seminarios operacionales en 15 países de la Región.
- Veinte seminarios regulares en 12 países.
- Cumplimiento de la misión de difundir la alfabetización funcional y brindar apoyo a los países en las acciones de este campo.
- Contribución al desarrollo de la educación básica.
- Promoción de la formación de personal en diversos países.
- Preparación, publicación y difusión de materiales sobre la alfabetización funcional en la Región.
- Formación de más de mil especialistas en alfabetización funcional.

5. Cuarta etapa: Educación de Adultos y Alfabetización Funcional en el marco de la Educación Permanente (1974-1978).

La Educación de adultos había venido cobrando cada vez mayor importancia en el contexto internacional. A partir de la década de 1950, habían ocurrido en el mundo una serie de “cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos que plantearon a los pueblos nuevas necesidades que exigieron mayor desarrollo de su capacidad para responder a ellas”. En el caso de los países de la Región, la educación de adultos constituyó un componente importante del Programa de la Alianza para el Progreso.³⁸⁰

A partir de 1974, el Crefal se convirtió en una institución educativa internacional del Gobierno de México, bajo el nombre de *Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina*. Su función fue definida como de

³⁸⁰ Medina, *Op. Cit.*, p. 36.

organización, documentación, formación y animación, tendientes a promover la educación de adultos y la alfabetización funcional en el marco de la educación permanente.³⁸¹

El área de la formación de personal registró importantes cambios: Los cursos regulares realizados en la sede del Centro adoptaron un carácter regional. En ellos podían participar profesionales y técnicos de todos los países de América Latina y el Caribe, su duración era de tres meses y estaban diseñados para formar especialistas en alfabetización y otros aspectos de la educación de adultos. Se llevaban a cabo, también, cursos subregionales, dirigidos a grupos de países que compartían intereses en determinadas áreas de la educación de adultos, los cuales se desarrollaban en alguno de los países de la región. Se realizaban, así mismo, cursos nacionales, sobre temas y problemáticas que interesaban al país sede o algunos de la región. Dentro de esta misma área, se realizaron curso de Postgrado, auspiciados por la OEA y su Programa Regional de Desarrollo (PREDE); uno de ellos fue la Maestría en Educación de Adultos. Finalmente, el Crefal organizó cursos a solicitud de los organismos públicos o privados, tanto nacionales como extranjeros.³⁸²

En materia de investigación, la acción más relevante fue la elaboración de inventarios, estudios estadísticos acerca de la situación de la educación de adultos en doce países de la región. Hacia 1978, a las actividades de la Institución se añadieron la de promoción de acciones de desarrollo rural integrado y la extensión educativa a través de la producción de materiales bibliográficos y audiovisuales. En consecuencia, a partir de ese año, se dio prioridad a la investigación sobre aspectos de producción social, producción, comercialización y educación indígena en la zona lacustre.

En cuanto a la producción de materiales, además de los educativos, técnicos y de apoyo, el Crefal comenzó a desarrollar una labor editorial muy grande, enfocada en la publicación de los primeros números de las colecciones: “Cuadernos del CREFAL” y “Retablo de papel”; y la publicación de la Revista *Educación y Adultos*.³⁸³ Es en esa misma época que se buscó

³⁸¹ UNESCO-CREFAL, Acuerdo entre el Gobierno de México y la UNESCO, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán México, 1976, p. 2.

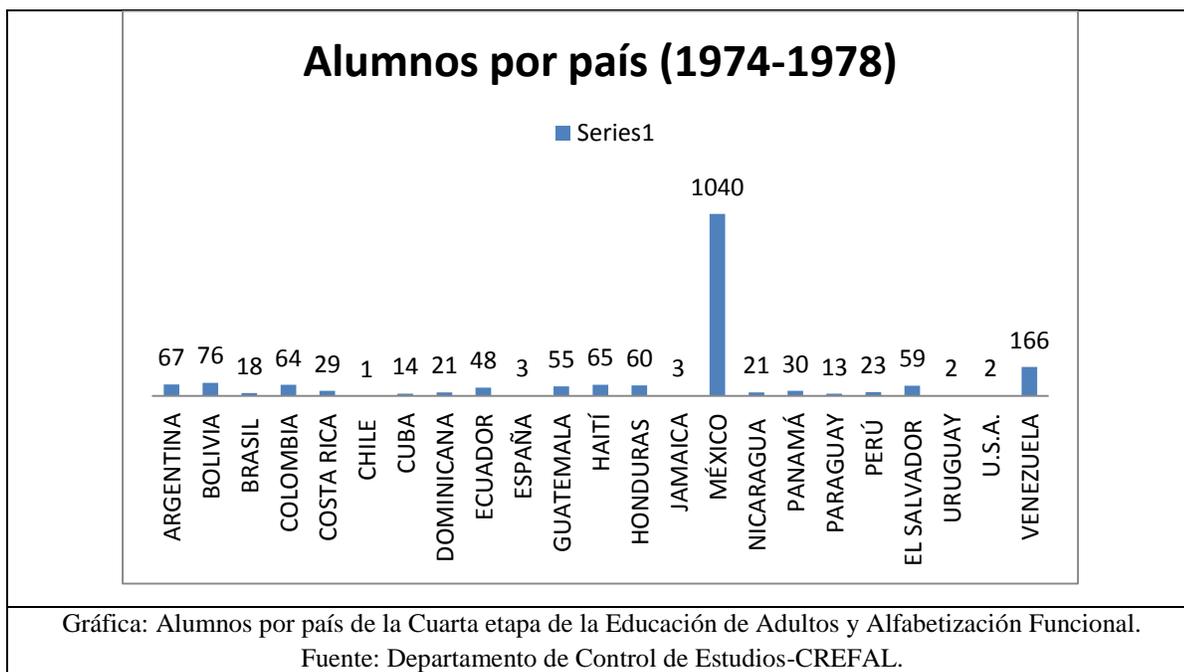
³⁸² CREFAL, *CREFAL (1951-1991)*..., p. 45.

³⁸³ *Ibid.*, p. 46

el fortalecimiento de otras áreas del Centro, entre ellas la ampliación de la biblioteca y su modernización.

Los objetivos del Crefal en esta atapa fueron:

- “Formar personal para la educación de adultos y para la alfabetización funcional, incluyendo la formación de especialistas a nivel de post-grado.
- “Realizar actividades de investigación sobre los diferentes problemas que ese sector educativo presenta.
- “Llevar a cabo labores de extensión y asesorías en las diferentes áreas de la educación de adultos y de la alfabetización funcional, tanto a nivel local como internacional.
- “Elaborar y experimentar materiales prototipo para ser utilizados y aplicados en los países de la Región, así como apoyar el esfuerzo realizado por el país sede y los países de la Región, en materia de educación de adultos y alfabetización funcional.
- “Mantener una estrecha relación con la Unesco y con otros organismos de vocación análoga, en la lucha contra el analfabetismo”.³⁸⁴



³⁸⁴ CREFAL, *Boletín Informativo*, Núm. 20, IV Época, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1978, p. 9.

6. Quinta etapa: Educación de adultos y Alfabetización Funcional en el marco de la Educación Permanente y el Desarrollo Rural Integrado (1979-1992)

El 1° de enero de 1979 el Centro inició una nueva etapa en la que se le definió como “una institución educativa internacional del Gobierno de México al servicio de los países de América Latina y el Caribe”.³⁸⁵ Esa nueva concepción del Crefal estaba íntimamente ligada con “la política del Gobierno Mexicano en relación a la educación de adultos” y con su interés de contribuir con los países latinoamericanos y del Caribe, así como con los organismos internacionales (Unesco, OEA y otros) en actividades que promuevan el desarrollo de la educación de adultos en la Región.³⁸⁶

En concordancia con lo anterior, los objetivos de la quinta etapa del centro eran:

- Contribuir a la formación de especialistas de niveles directivos y técnicos, en las áreas de alfabetización, educación de adultos, desarrollo rural integrado y educación a poblaciones indígenas, con especial énfasis en aquellas que trabajan con grupos sociales de menor desarrollo relativo, tanto en México como en los demás países de América Latina y el Caribe.
- Intensificar la labor de extensión educativa y cultural con proyección latinoamericana, nacional y local a través de asesorías, publicaciones, materiales audiovisuales, y programas radiofónicos.
- Fortalecer e incrementar las acciones de investigación en relación con los programas de alfabetización, de educación de adultos y de desarrollo rural integrado, tanto en México como en los demás países de la Región.
- Contribuir a la difusión y práctica del desarrollo educativo como componente indispensable del desarrollo integrado de los países.³⁸⁷

³⁸⁵ CREFAL, *Boletín Informativo*, V Época, Núm. 1, enero-junio 1979, Pátzcuaro, Michoacán, México, p. 1; “El CREFAL en su quinta etapa”. Véase también: CREFAL, *Informe del Comité Consultivo del CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1979, p. 12; y, *Acta de la Resolución del Comité Consultivo del CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, diciembre de 1977.

³⁸⁶ Ver “Las políticas del Gobierno de México en relación a la educación de adultos”, en CREFAL, *Perspectivas del CREFAL a partir de 1979*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1979, pp. 10-15.

³⁸⁷ CREFAL, *Descripción de actividades 1979*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1979, p. 9.

Si bien el Crefal mantiene la condición de Centro Internacional y su vocación de servicio a los países de la Región, la quinta etapa de su vida institucional tenía varios rasgos que la hacían diferente a las anteriores etapas:

- El Centro operaba ahora como una institución del Gobierno Mexicano al servicio de los países de América Latina y el Caribe.
- La administración quedo en manos exclusivas del Gobierno Mexicano.
- Los objetivos de Centro responden a la definición de la institución en esta etapa y a las nuevas funciones que le fueron encomendadas.
- Las actividades académicas del Centro se orientaban hacia la alfabetización y la educación de adultos, en el contexto de la educación permanente y del desarrollo rural integrado.
- La duración de las actividades docentes no excedían los tres meses.³⁸⁸

Los contenidos de los cursos, seminarios, talleres, reuniones técnicas y otras actividades eran muy específicos, según los objetivos que se perseguían con cada una de ellas.

En el campo de la alfabetización y de la educación de adultos, los contenidos eran divididos en áreas temáticas que comprenden el estudio de varios aspectos, entre ellos:

- Marco situacional de la región.
- Situación de la educación con respecto a los planes nacionales de desarrollo.
- Situación de la alfabetización y de la educación de adultos en general, en el contexto de los planes educativos y de los planes de desarrollo.
- Experiencias en esos campos en cada país.
- Filosofía, estrategia, métodos, materiales, formación de recursos humanos, planeamiento y administración de programas.
- Alfabetización y educación en el contexto de la educación permanente.
- Alfabetización y educación de adultos como componentes del desarrollo global y del desarrollo rural.
- Marginalidad, desarrollo, sub-desarrollo y participación popular.

³⁸⁸ Medina, *CREFAL: Presencia y acción...*, p. 49.

- Factores del analfabetismo, del bajo nivel de escolaridad en la población adulta, de los bajos niveles de desarrollo y la marginalidad.

Respecto al tema del desarrollo rural, los temas planteados eran:

- Filosofía, políticas, estrategias, metodologías en el desarrollo rural.
- El desarrollo rural en el contexto del desarrollo global.
- Desarrollo rural integrado.
- Experiencias en el campo en los países latinoamericanos y del resto del mundo.
- Desarrollo rural en América Latina.
- Papel del componente educativo en el desarrollo rural.
- Educación de adultos como componente del desarrollo rural.
- Investigación para el desarrollo rural.
- Planificación de programas de desarrollo rural.
- Gestión, coordinación intersectorial, interinstitucional e interdisciplinaria para el desarrollo rural.

A través de estas y otras actividades el Crefal se proponía incrementar y fortalecer su contribución a las acciones de alfabetización, educación de adultos, desarrollo rural y desarrollo en áreas urbano marginadas, que emprendían o se estaban ya realizado en los países de la región.

En cuanto a la Formación de Recursos Humanos, en ese periodo se realizaron varios cursos y seminarios, dando atención a 2554 participantes procedentes de 24 países. En cuanto a la Investigación, se puso énfasis en el estudio de la organización social, de producción y de comercialización en la zona de Pátzcuaro, pues era considerada la base para posibles acciones experimentales de educación de adultos en el área de influencia; del mismo modo, se realizaron inventarios de proyectos de investigación en educación de adultos en América Latina, en el que se incluyeron datos de 800 instituciones de varios países de la Región; investigación sobre formas de organización social de producción y de comercialización en la zona lacustre; investigación sobre la educación de adultos en México; investigación sobre educación indígena tarasca.

7. El Crefal en su etapa contemporánea.

A partir de 1992, el Crefal inicia una nueva etapa de funcionamiento, por Decreto presidencial tomado como base el acuerdo firmado,³⁸⁹ dos años antes, entre la Unesco, la Secretaría General de la OEA y los Gobiernos de los países de América Latina³⁹⁰ para la creación y funcionamiento de un *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, suscrito en la Ciudad de México, D.F., el 19 de octubre de 1990. Este acuerdo buscaba “promover la integración regional del mayor número países de América Latina y el Caribe a los programas que el centro ha venido desarrollando desde su fundación”; al mismo tiempo, “fortalecer la labor que ha venido realizando el Crefal, modificando su naturaleza jurídica y ajustando sus objetivos para la cooperación regional”.³⁹¹ Lo que lo llevó a colocarse en la fase que hasta hoy conocemos.

Aunque hay cambios en todo el modelo de organización y los servicios que presta el Centro, existen algunos elementos que transformaron la naturaleza propia del Crefal, trataremos de explicar los más relevantes. En primer lugar, el convenio determina la modificación de la naturaleza jurídica del Centro, por lo que deja de ser una Institución Educativa del Gobierno de México al Servicio de los países de América Latina y el Caribe para convertirse en un “Organismo Internacional Autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios, al servicio de los países de América Latina y el Caribe”.

El objetivo que ahora se le encomienda es: “la cooperación regional en educación para adultos, mediante la formación de personal especializado, investigación documental y básica, sistematización, análisis e intercambio de documentos y materiales resultado de las investigaciones realizadas internamente con la colaboración de especialistas de los organismos e instituciones de la Región”.³⁹²

³⁸⁹ “Convenio de Cooperación Regional para la Creación y Funcionamiento del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe”, en *Diario Oficial de la Federación*, Gobierno de la República, Miércoles 8 de mayo de 2000, Primera Sección, pp. 5-11.

³⁹⁰ El Convenio fue firmado y ratificado por 16 países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

³⁹¹ Convenio de Cooperación Regional..., *Op. Cit.*, p. 6.

³⁹² Convenio de Cooperación Regional..., Artículo Primero.

Los propósitos y las funciones del Crefal en esta etapa contemporánea se encuentran divididos en tres segmentos:

En cuanto a la organización del trabajo:

- Organizar actividades de estudio, investigaciones, documentación, formación y animación tendientes a promover la educación de adultos en América Latina y el Caribe. Las actividades el Crefal deberán secundar es esfuerzo realizado por el país sede y por otros países de la región.
- Recabar y analizar información para el logro de los objetivos planteados.
- Elaborar y organizar planes y programas de trabajo.
- Formar recursos humanos especializados en el área educativa de adultos.
- Cooperar en materia de educación para adultos con los países de la Región.
- Promover y apoyar procesos de sistematización de experiencias innovadoras e información especializada.
- Producir y difundir los materiales educativos, preferentemente a los Estados Miembros del convenio (Artículo Tercero).

En el campo de la formación especializada de recursos humanos, se le encomendaron al Crefal las acciones siguientes:

- Organizar actividades de estudio para la especialización del personal que hará la investigación, documentación y formación de bases educativas que logren sus objetivos institucionales.
- Intercambiar información sobre materias relacionadas con la educación para adultos.
- Evaluar junto con los responsables de los Estados Miembros las necesidades de capacitación de personal y elaborar los correspondientes programas de formación (Artículo Cuarto).

En cuanto a la investigación documental y básica, el Centro realizará las siguientes actividades:

- Elaborar estudios y diagnósticos de necesidades que sirvan de base para la formulación de los programas a desarrollar.
- Proponer investigaciones sobre aspectos de la educación para adultos para desarrollarlas coordinadamente con los especialistas y expertos de los Estados Miembros y de los organismos internacionales que firmaron el Convenio (Artículo Sexto).

8. **El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en la actualidad.**³⁹³

En la actualidad el Crefal tiene el Objetivo claro de “Fortalecer el liderazgo del Centro en la Región, en el campo de la educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

En palabras del Director Juan Francisco Millán, al presentar el Programa Institucional del Crefal para el año 2000, la labor del Centro era de la mayor importancia, pues, “Latinoamérica, el Caribe y las comunidades hispanas en Norteamérica requieren de nuestro compromiso en el trabajo permanente, para colaborar en la atención de sus principales problemas educativos. Nuestra institución busca recuperar la presencia y liderazgo que, al menos como referencia obligada, ha mantenido durante la mayor parte de su historia. Será este un esfuerzo de quienes formamos parte del Crefal, pues cada una de las acciones, desde la más sencilla hasta la más compleja, son importantes en la contribución para alcanzar una educación con equidad y sin exclusiones, al servicio de la humanidad”.³⁹⁴

Misión

Ofrecer a los gobiernos y a la sociedad civil de los países de América Latina y el Caribe, así como a otros actores regionales e internacionales, propuestas y recomendaciones educativas

³⁹³ La información contenida en este apartado puede ser consultada en la página electrónica oficial de Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). www.crefal.gob.edu.mx

³⁹⁴ Citado en Peña Acevedo, María Yolanda, *Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL): Trayectoria de este Organismo Internacional*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UMSNH, Morelia, Mich., 2000, p. 77.

pertinentes que incidan en la creación de políticas públicas inclusivas, y formación especializada, a través de sus programas y proyectos estratégicos de formación, investigación y cooperación.

Visión

Para el 2018 el CREFAL ha generado condiciones favorables para ser una institución referente de investigación, formación y cooperación, para una educación transformadora de personas jóvenes y adultas, y desde ahí a la educación en general, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, considerando los contextos particulares de las comunidades de América Latina y el Caribe; al generar propuestas y recomendaciones pertinentes para el diseño e implantación de políticas públicas, que contribuyan a una mayor inclusión social a fin de mejorar las condiciones de vida de las comunidades más necesitadas.

Temas estratégicos:

- I.* Posicionamiento del CREFAL en relación con la agenda estratégica de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe.
- II.* Propuestas de educación para elevar la calidad de la educación y contribuir a abatir el rezago.
- III.* Promoción del mejoramiento de la calidad de vida de la población más necesitada de los países miembros.
- IV.* Integración de más países de América Latina y del Caribe como miembros del CREFAL.
- V.* Pedagogía de la comunidad.
- VI.* Formación docente para la educación transformadora.
- VII.* Problemática de la juventud de América Latina y el Caribe

Objetivos Estratégicos

- Proponer a los gobiernos planes y programas pertinentes, e integrales, que contribuyan a elevar los indicadores de desarrollo humano y calidad de vida de la

población más necesitada de los países miembros, y contribuir en su implementación.

- Diseñar propuestas de educación para elevar la calidad de la educación y contribuir a abatir el rezago educativo.
- Implementar una oferta diversificada de educación transformadora para la formación docente en sus diferentes niveles.
- Coadyuvar en el impulso de acciones de cooperación regional en materia educativa que incentiven la integración de otros países de la región latinoamericana al CREFAL.
- Construir una pedagogía de la comunidad que respete y aproveche las singularidades de las comunidades de América Latina y el Caribe y de sus sujetos educativos, mediante la apertura de espacios con los actores involucrados, en forma dialógica y participativa.
- Diseñar propuestas de educación transformadora basadas en las necesidades de actores locales o regionales.
- Asumir una agenda estratégica de la EPJA transformadora mediante el desarrollo de programas y proyectos estratégicos y la interlocución con los actores involucrados en los niveles regional e internacional.

Acerca del Crefal.

El Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) es un organismo internacional especializado en el desarrollo de modelos y propuestas para el aprendizaje a lo largo de la vida y la educación fundamental, a fin de proveer a maestros y autoridades educativas con conocimientos actualizados y especializados que contribuyan a fortalecer su labor.

El CREFAL cuenta con vínculos muy importantes con gobiernos, instituciones educativas y otros organismos internacionales en la región latinoamericana. Por lo tanto, el CREFAL tiene acceso a una gran diversidad de especialistas y fuentes de conocimiento en una gran diversidad de campos relacionados con la educación, las políticas públicas, y el aprendizaje a lo largo de la vida. Esos elementos, de hecho, contribuyen a la generación en el CREFAL

de modelos y proyectos para atender las necesidades actuales y futuras en la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, a fin de lograr una educación más incluyente que sea la base para prevenir el rezago educativo y contribuir al combate a la pobreza. Es por ello que el CREFAL busca responder de manera eficaz y eficiente a las demandas cada vez más retadoras de la sociedad, y de sus correspondientes gobiernos.

El CREFAL sirve a la región de América Latina desde 1951, cuando se fundó con el impulso inicial de la UNESCO y de la OEA. Desde 1990, el CREFAL ha funcionado de una manera autónoma, con la participación de los doce países latinoamericanos que lo conforman.

Al albergar la sede a partir de 1950, desde la creación del CREFAL el Gobierno de México ha brindado apoyo para el funcionamiento del Centro. México realiza una importante aportación de recursos y brinda apoyo para la realización de reuniones. La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la contraparte nacional ante el organismo.

Países miembros

 República de Argentina	 República de Honduras
 República Federativa del Brasil	 Estados Unidos Mexicanos
 República de Cuba	 República de Nicaragua
 República del Ecuador	 República de Paraguay
 República de El Salvador	 República Oriental del Uruguay
 República de Guatemala	 República Bolivariana de Venezuela

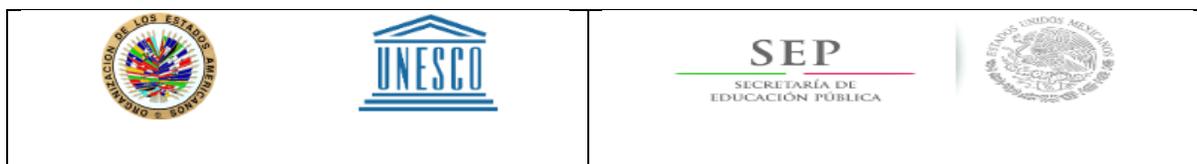
Estructura

Los órganos del CREFAL son el Consejo de Administración, la Dirección General y el Comité Consultivo.

Consejo de Administración. La institución está regida por un Consejo de Administración compuesto por representantes de los 12 países, la UNESCO y la OEA, presidido por el Secretario de Educación Pública de México.

Dirección General. Órgano de ejecución y administración del CREFAL, está bajo la responsabilidad de un Director General, designado por el Consejo de Administración. El Director tiene a su cargo la representación legal del Centro, así como la dirección de los trabajos encomendados.

Comité Consultivo. Está integrado por miembros de reconocido prestigio internacional y competencia técnica en el campo de la Educación de Adultos que serán designados por el Consejo de Administración en los términos que establezca el Reglamento que se expida al efecto. Se encarga de asesorar al Consejo de Administración y al Director General del CREFAL en lo referente a la preparación, ejecución y evaluación del plan de trabajo del Centro.



Actividades de cooperación

El CREFAL realiza actividades de cooperación regional relacionadas con la formación de maestros, la producción e intercambio de conocimientos y experiencias educativas, y con la propuesta de modelos, metodologías y materiales apropiados para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida según los nuevos retos que enfrentan los gobiernos, el sector privado y las instituciones académicas. Esto significa que el CREFAL ofrece a sus países miembros la oportunidad de acceder a una amplia base de conocimiento regional en materia de experiencias educativas, especialistas, prácticas exitosas, líneas de recomendación, modelos y metodologías.

El CREFAL también realiza programas de cooperación mediante los cuales impulsa una educación con mayor calidad e inclusiva, mediante la cual se prevenga el rezago educativo. Para ello, realiza convenios interinstitucionales con diversas instituciones, entre ministerios de educación nacionales y locales, otros organismos internacionales, universidades, e instituciones públicas y privadas, a través de los que impulsa programas formativos, de investigación, la realización de materiales pedagógicos, entre otras actividades que buscan contribuir a mejorar la calidad de vida de las comunidades.

Formación

El CREFAL ofrece un programa académico centrado en la formación de maestros, la educación a distancia, las políticas públicas y la educación, así como la pedagogía, entre otros terrenos educativos. Sin embargo, la oferta académica del CREFAL no es limitativa sino sólo una primera referencia con el potencial de abordar áreas intersectoriales y multidisciplinarias relevantes a fin de enfrentar los retos educativos, sociales y culturales actuales en los ámbitos nacional e internacional. Esta perspectiva es incluyente, flexible e integral: es incluyente, porque busca incorporar las perspectivas significativas que sean necesarias en cuanto a áreas o problemas específicos; es flexible, porque los programas del CREFAL siguen un diseño modular y adaptable de acuerdo con necesidades específicas en la relación entre comunidades y gobierno, comunidades y sector privado, y comunidades e instituciones educativas; y, por último, es integral, porque el CREFAL busca incluir los contenidos más útiles y actualizados en materia de pedagogía, comunidades de aprendizaje, derechos humanos, desarrollo sustentable, género, políticas públicas, educación comunitaria, salud, entre otros, dentro de sus diseños curriculares.

Estos se imparten en diversas modalidades y tipos entre los que destacan cursos, talleres, seminarios, videoconferencias, diplomados, especialidades y maestrías, combinando las modalidades presenciales, a distancia y mixta. Para 2013 se diseñaron y abrieron cuatro maestrías Educación en derechos Humanos, Políticas Públicas para el desarrollo social y la gestión educativa, Entornos virtuales de aprendizaje y Educación a lo largo de la Vida, programas de posgrado que se unen a especialidades ya consolidadas como Formación de formadores y Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos.

Las tecnologías han tenido un posicionamiento importante, ya que se realizan programas formativos que consideran fundamental la parte del aprendizaje, la didáctica y la innovación para el trabajo que los formadores realizan y en entornos virtuales. Finalmente, retomando un trabajo que inició CREFAL en las comunidades hace más de 60 años, se incorpora el trabajo de y con las comunidades en proyectos productivos, de desarrollo comunitario, emprendimiento y de educación ambiental sustentable en el entorno que rodea a la institución en beneficio de las familia, comunidades y el medio ambiente.

Investigación

Por otra parte, el CREFAL también realiza una investigación centrada en el aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas públicas y la educación. La investigación en el CREFAL contribuye al programa académico institucional y a la propuesta de modelos y metodologías adecuados para las necesidades locales y regionales, como lo es el programa Aprendizajes en Familia que actualmente se realiza en conjunto con la Secretaría de Educación Pública, en su etapa piloto. Además, el CREFAL apoya la investigación regional en educación y aprendizaje a lo largo de la vida mediante la oferta de estancias a académicos destacados en nuestras instalaciones. Los resultados de investigación y otros estudios en el campo de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida son publicados en cualquiera de nuestras dos revistas: *Decisio* y la *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*. Estas prestigiosas revistas incluyen la mejor producción en el campo educativo en cuanto a los temas abordados. Ambas revistas se ofrecen en una versión impresa en papel y también en versión digital. La publicación de tales revistas se complementa con una larga tradición de 61 años durante los cuales se han publicado algunas de las obras más representativas de la producción científica e intelectual internacional en materia educativa y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Las producciones bibliográfica y documental del CREFAL son albergadas por nuestra biblioteca, que cuenta con más de sesenta y cinco mil volúmenes y es una de las colecciones más importantes en la región latinoamericana en el tema de aprendizaje a lo largo de la vida y educación. Hoy día, nuestra biblioteca se ha convertido en un centro documental, de desarrollo educativo y difusión cultural (CEDIIC) que ha sido renovado y

busca servir mejor a las necesidades en materia educativa de los gobiernos nacional e internacionales, instituciones académicas, sector productivo y otros organismos internacionales.

Dirección General del Crefal



Mercedes Calderón García ha sido presidenta municipal de Pátzcuaro, Michoacán; delegada regional de turismo; así como directivo de diversas organizaciones del sector privado e integrante de su consejo consultivo. Participó en la coordinación regional para la Meseta purépecha del fortalecimiento del federalismo desde el desarrollo local, y también fue asesora nacional para esa región en esta materia.

Como Directora General del CREFAL ha impulsado la creación de sinergias entre los ámbitos internacional, de gobierno, académico y productivo. Con esa orientación ha fortalecido los vínculos con otros organismos internacionales e instituciones como la Organización de Estados Americanos (OEA), la Oficina de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), el Centro Nacional de Educación para el Trabajo (CENET), la Universidad Federal de Paraíba, entre otros. Asimismo, con un énfasis en el análisis de las políticas públicas y la educación, ha articulado y presentado la visión institucional y académica del CREFAL en diversos foros nacionales e internacionales como son el Congreso Iberoamericano en Educación y Trabajo para la Inclusión Social, el I Foro Regional de Participación Social en la Educación, el Encuentro Iberoamericano en Educación para Jóvenes y Adultos, el Foro sobre el Derecho a la Educación, y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas. Es licenciada en Administración de Empresas y maestra en Políticas Públicas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Directores anteriores:

N.p.	NOMBRE	PERIODO	NACIONALIDAD
1	LUCAS ORTÍZ BENÍTEZ	1950-1964	MÉXICO
2	MIGUEL SOLER ROCA	1964-1969	ESPAÑA
3	WALDEMAR CORTÉS CARABANTES	1969-1974	CHILE
4	ADALBERTO A. VELÁZQUEZ SALAZAR	1974-1978	VENEZUELA
5	GILBERTO GARZA FALCÓN	1979-1985	MÉXICO
6	TOMÁS MIKLOS ILKOVICS	1985-1987	MÉXICO
7	LUIS G. BENAVIDES ILIZALITURRI	1987-1990	MÉXICO
8	MARIO AGUILERA DORANTES	1990-1993	MÉXICO
9	VETELIO GARCÍA MALDONADO	1994-1995	MÉXICO
10	JESÚS LICEAGA ÁNGELES	1996-1998	MÉXICO
11	JUAN MILLÁN SOBERANES	1998-2001	MÉXICO
12	ALFONSO RANGÉL GUERRA	2001-2004	MÉXICO
13	HUMBERTO SALAZAR HERRERA	2004-2007	MÉXICO

La Oferta Educativa del CREFAL

CREFAL busca responder a los retos que implica el mejorar la calidad y el nivel de logros educativos en nuestra región latinoamericana y del Caribe, en temas de gran relevancia para nuestras comunidades, tales como la formación de formadores, los derechos humanos, las

políticas públicas, los entornos virtuales de aprendizaje, el medio ambiente, el desarrollo comunitario. Nuestros programas están diseñados para ofrecer a sus participantes procesos de enseñanza-aprendizaje útiles para su desarrollo profesional, y que fortalezcan en ellos su capacidad de respuesta ante las necesidades dinámicas y específicas de las comunidades con las cuales interactúan.

Propuesta formativa del CREFAL

Las actividades formativas se desarrollan en tres modalidades, presenciales, mixtas y en línea. En la modalidad presencial los participantes, de manera individual y colectiva, analizan, reflexionan y discuten lecturas, presentaciones y diversos materiales que propone el docente para propiciar el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo en un ambiente de cordialidad y respeto. Se abordan a partir de unidades temáticas, a través de las cuales se organizan los contenidos, se planea el trabajo y se generan el diálogo y la discusión desde los referentes teóricos que permiten impulsar la resignificación de las prácticas educativas.

La modalidad de educación a distancia del CREFAL se basa en un diálogo didáctico que contempla al estudiante como el protagonista en la construcción de nuevos aprendizajes, a través de un diseño instruccional flexible que propicia:

- La interacción dentro de las aulas virtuales
- El aprendizaje colaborativo
- La comunicación con el tutor durante el proceso

Las actividades promueven la reflexión y el análisis desde el contexto del participante para generar acciones o propuestas innovadoras, utilizando variados recursos como: lecturas, vídeos, audios, entrevistas, foros, wikis, sesiones de chat, etcétera.

El tutor motiva, apoya y retroalimenta a los participantes, favoreciendo la creación de un ambiente de aprendizaje que permite la exposición de ideas e intercambio de experiencias.

Los programas de la oferta educativa

En el bienio 2014-2015 el CREFAL ofrece una gama amplia de oportunidades para la profesionalización de las y los educadores de jóvenes de adultos y del magisterio en general, así como diplomados y cursos en torno al emprendimiento y la educación ambiental. En el Programa Académico se encuentran:

- Maestrías: En educación en Derechos Humanos; Políticas públicas para el desarrollo social y la gestión educativa; Diseño de entornos virtuales de Aprendizaje; Educación a lo largo de la vida.
- Especialidades: Formación de formadores; y, Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos.
- Diplomados: Educación en Derechos Humanos; Políticas públicas: fundamentos, análisis y aplicación; Haz crecer a tu comunidad; Gestión del desarrollo comunitario; Desarrollo empresarial y social administrativo; y, Producción orgánica y alimentación sana.
- Cursos y talleres: Creación y gestión de cursos en línea mediante la plataforma Moodle; Diseño de materiales educativos digitales con soporte en comunidades de práctica; Formación en tutoría y docencia virtual; y, Formación de facilitadores en emprendimiento.
- Seminarios
- Encuentros

Los responsables de la Oferta Educativa del CREFAL

La oferta educativa del CREFAL está a cargo de la Dirección de Docencia y Educación para la Vida (DDEV). En esta área se diseñan, implementan y evalúan los programas de formación que en posgrados y educación continua se plantean y desarrollan con base en las líneas de trabajo del modelo educativo CREFAL. Es un espacio de construcción colectiva, de comunicación horizontal y de trabajo colaborativo que busca la formación continua, permanente y profesional de calidad, integral e inclusiva.

La Dirección de Docencia y Educación para la Vida se integra por la Dirección de área y de cuatro departamentos:

Dirección de área. Encargada de orientar y supervisar el trabajo de los 4 departamentos. Responsable del Laboratorio Pedagógico en el cual se desarrollan respuestas innovadoras a las necesidades educativas de América Latina y el Caribe con el enfoque de una educación integral e inclusiva a lo largo de la vida de cada persona.

Departamento de Planeación y Diseño Educativo: Responsable de planear, gestionar, diseñar e implementar programas de formación de posgrado y de educación continua para la formación de formadores en las distintas líneas de trabajo institucional y en convenio con otros organismos, asociaciones y gobiernos locales y regionales.

Departamento de Educación a Distancia y Tecnologías educativas. Encargado de diseñar propuestas formativas en las distintas modalidades de la educación a distancia y desarrollar proyectos formativos relacionados con el uso y aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación en los entornos virtuales.

Departamento de Servicios Educativos. Responsable de los procesos de control escolar y servicios administrativos relacionados con la admisión, registro, contratación de docentes y archivo de documentos de participantes inscritos y docentes que participan en el programa académico de formación del CREFAL.

Departamento de Producción audiovisual. Encargado de diseñar y producir materiales didácticos, multimedia (información, texto, imagen, sonido, video, animación) para la oferta educativa del CREFAL, utilizando de manera creativa y efectiva los recursos disponibles, para la mejora de la comunicación por medio de estas producciones.

Es a partir de 1992 cuando la Unesco, la OEA y los Estados Miembros retoman su compromiso de educación, y es a partir de 1992, cuando podemos hablar de su autonomía jurídica. Así llegamos a la época actual con un convenio que casi cumple con los requisitos para hacer del Crefal un organismo de autonomía jurídica plena, aunque no en el aspecto económico, pues queda bajo la dirección y jurisdicción del Gobierno de México.

Otro aspecto relevante, es que a partir de entonces el Crefal otorga a todos los países miembros plena capacidad jurídica para intervenir en la toma de decisiones al interior del

instituto. En el caso del Gobierno de México la participación se da por medio de la intervención directa de una representación del Congreso de la Unión (Cámara de diputados y Cámara de Senadores), una comisión que tiene voz y voto en todas las determinaciones del funcionamiento del Centro.

Conclusiones:

1. Apenas terminada la Revolución mexicana, en su expresión bélica, se impulsó el propósito de llevar la educación hasta el último rincón de la geografía nacional. La creación de la Secretaría de Educación Pública, con Vasconcelos como su titular, comenzó la concepción, planeación, organización y operación de uno de los proyectos más ambiciosos del país: educar al pueblo. Pero resultó que el “pueblo”, es su mayoría, se encontraba lejos de los centros urbanos o citadinos, esparcido en el campo y la montaña. Por lo que se tuvo que replantear el propósito: llevar la educación al medio rural. Este propósito de llevar la educación al medio rural implicaba establecer un nuevo concepto de educación que fuera capaz de ir más allá de la escuela tradicionalista; se debía plantear una diferenciación entre la escuela urbana y la escuela. La primera respondía a una lógica de requerimientos impuestos por el medio urbano: atención a la población en edad escolar, programas, métodos, actividades escolares, y hasta un maestro formado en el medio citadino. La escuela rural, por su parte, debía ser capaz de responder a las características y necesidades propias del medio donde se estableciera: en estos lugares, todos los miembros de la familia, padre, madre e hijos, estaban inmersos en formas de vida y de trabajo relacionados con los ciclos naturales de siembra, cosecha, o cualquier medio de obtener sus recursos. Lo que imponía un perfil determinado a cada una de las comunidades o poblados, por lo que era necesario adecuar la educación a todas esas circunstancias. No bastaría con enseñar a leer, escribir y contar; era necesario concebir otra forma de educación: la escuela rural mexicana.
2. Dentro de ese ámbito rural, al que se enfocaron los esfuerzos de la escuela rural mexicana, se encontraban establecidos los sectores de población indígena aislados por su propia lengua y costumbres exóticas, de quienes poco se sabía; pero que formaban parte del pueblo mexicano por el que había luchado la Revolución. En ese sentido,

resultaba urgente para el Estado revolucionario entender las formas de organización y funcionamiento, las expresiones culturales de los grupos indios, además de todos aquellos elementos que los diferenciaban, y por lo tanto los aislaban, de la cultura nacional. Surge entonces, la necesidad de estudiar a los sectores indígenas, a fin de, mediante su comprensión, poder responder a las necesidades problemáticas de esta población y poder, por fin, integrarlos a la sociedad moderna del país.

3. En este contexto, la ciencia occidental será la única validada para dar respuesta a esta necesidad de entendimiento. Las respuestas llegan desde diversas disciplinas como la sociología, la biología, la psicología, etc., sin embargo será la antropología la rama que, desde su posición de ciencia al servicio de la dominación, se encargará de ese estudio. Nace en este sentido, la antropología social mexicana como un proceso de reflexión teórica alrededor de los colectivos indios y sus formas de vida, ensayando explicaciones convincentes para los funcionarios, acerca de los otros. Al mismo tiempo, los antropólogos sociales elaboran propuestas de acción para el mejoramiento del nivel de vida de los grupos indios, propuestas que fueron implementadas por los gobiernos como políticas públicas del Estado nacional, lo que se traduciría en el llamado indigenismo mexicano. La teoría y la práctica de antropología en medio de las comunidades indígenas. El propósito, siempre el mismo: integrar a los indios necios, ignorantes, flojos, aislados a la modernidad y al progreso de la Nación. Lo que, consecuentemente, significaba su desaparición.
4. Ambas propuestas, la de la educación rural y la del indigenismo, se desarrollaron paralelamente en el periodo post revolucionario. Y ambas compartían el propósito de llevar el desarrollo prometido por la revolución a todo el territorio. Desde muy temprano existieron proyectos, incluso, que buscaron combinar ambos esfuerzos, pues se había llegado a la conclusión de que la educación (entendida como progreso) debía llegar no solo a los lugares más apartados sino a todos los miembros de la comunidad. En este sentido, la estación experimental de Moisés Sáenz, establecida en Carapan, es un ejemplo muy ilustrativo. A este primer intento de Sáenz le siguieron varios más, quizás aislados, pero que fueron acumulando la experiencia necesaria para aprender de los errores. De este aprendizaje surge el proyecto de las Misiones Culturales; como el

modelo educativo integral que daría cobertura a la educación no solo de niños, sino de jóvenes y adultos, hombre y mujeres, enfocándose en el desarrollo de conocimientos, de distintas formas de trabajo, técnicas, introducción de tecnologías a la vida rural, costumbres de limpieza e higiene, incluso expresiones artísticas, como la danza y el canto; todo esto con el firme propósito de transformar las formas de vida y concepciones tradicionales que, desde el punto de vista de educadores, teóricos o políticos, se traducían en ignorancia y dependencia de los pueblos indios. Las misiones culturales, herederas de la escuela rural y el indigenismo, lograron en la primera mitad del siglo XX hacer llegar a las personas y lugares más distantes, alejados de las vías de comunicación y centros urbanos, la educación necesaria para lograr la transformación y mejoramiento de una gran parte del país.

5. En el contexto internacional, en el periodo inmediato posterior al fin de la guerra, luego de observar de cerca la capacidad de destrucción del hombre, se abre un espacio de reflexión que lleva a las grandes potencias a cuestionarse por las razones que provocaron las confrontaciones internacionales. Dicha reflexión siempre se dio en relación al otro; evaluando al otro, y nunca como un proceso de autoevaluación o autocrítica. Se concluye, por tanto, que la pobreza, el atraso cultural y social, la miseria y, sus consecuentes expresiones económico-sociales, como el hambre, la falta de salud y el nulo desarrollo, son expresiones sociales peligrosas para la estabilidad. Para los teóricos sociales de la época, la pobreza crea en los hombres y en las naciones una perspectiva de resentimiento hacia los que han logrado recorrer las etapas evolutivas hacia el progreso; situación que empeora con la falta de conocimientos sobre la humanidad. Era necesario, por tanto, prevenir una nueva confrontación; compartir con los pueblos atrasados los avances de la ciencia y tecnología, de la medicina, de la industria, con el objetivo de integrarlos al desarrollo internacional de los poderosos. Pero era necesario, antes que eso, y para garantizar que el recibimiento ocurriera sin rechazos, educar a los habitantes de estos países, de un modo práctico, donde se pusieran a prueba los avances científicos y tecnológicos en beneficio de la gente. Era necesario formar hombres nuevos, conscientes de la necesidad de una paz instaurada para lograr el desarrollo. Formar mentes cultas, con la necesidad de aprender a ser

mejores ciudadanos: puesto que la guerra nace en la mente de los hombres, resultaba urgente establecer en la mente de esos hombres los baluartes de la paz...

6. En ese escenario, se crea en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Este Organismo se planteaba el objetivo de promover los principios de la paz, la cooperación internacional y la convivencia, por medio de la promoción de la educación, la ciencia y la cultura; con la finalidad de atender las problemáticas de bajo desarrollo en relación a los temas de educación y fomento de la ciencia y la cultura entre las naciones de mayor marginación; buscaba además trabajar para crear las condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, fundado en el respeto de los valores humanos comunes. Para lograr lo anterior, el nuevo Organismo adopta una doctrina educativa que comenzaba a ganar terreno en el ámbito mundial, el proyecto de educación fundamental, dirigido, principalmente, al proceso de reconstrucción y desarrollo de los pueblos devastados por la guerra, tanto en el campo educativo como en el campo del desarrollo comunitario. Un proyecto contextualizado para la Europa de la postguerra.
7. Este proyecto fue visto con buenos ojos por el Gobierno de México, que no tarda en reconocer al nuevo organismo, mediante la firma de su declaración, e integrarse al grupo de los Estados Miembros. Sin embargo, hace suyo en su totalidad el ideario de la Unesco cuando, en 1948, Jaime Torres Bodet es nombrado Director General del Organismo. Y será el mismo Torres Bodet, quien proponga a la Asamblea General la idea del establecimiento de una red mundial de centros regionales de educación fundamental. El primero de estos Centros fue el CREFAL, establecido en Pátzcuaro, en 1951.
8. Es necesario aclarar, que en esa época la Organización de las Naciones Unidas y sus organismos especializados, entre ellos la UNESCO, eran vistos como la máxima expresión de una esperanza compartida de convivencia pacífica, progreso y cooperación internacional. El CREFAL, en este sentido, junto con los demás centros regionales que en aquellos años se establecieron, formó parte de las estrategias que se

adoptaron para alcanzar y hacer realidad esa esperanza. Sin duda, las expectativas que entonces se cifraron en el Centro estuvieron también influenciadas y motivadas por la intervención de personajes como Jaime Torres Bodet, Lázaro Cárdenas, Lucas Ortiz y otros, que intervinieron en su creación. Cuando el Centro empezaba a funcionar, la experiencia de las dos guerras mundiales, además de hacer evidente la necesidad de nuevas bases para sustentar la cooperación internacional, determinaba la existencia de un ambiente muy propicio para apreciar la inter-dependencia de las naciones, para valorar los derechos de los individuos, que poco se respetaban, y los grupos sociales, y para enfrentar las causas de las confrontaciones entre las naciones. Se reconoció la necesidad de asociar el desarrollo social y económico con la preservación, afirmación y transformación de los valores culturales y de la paz; se tornaban también más evidentes la utilidad del progreso material; y emergían condiciones para justificar, desde nuevos enfoques, la valoración de los intereses individuales frente a los de la colectividad. Quiero también destacar, por último, que el CREFAL era entonces una institución nueva, y además novedosa, que empezaba a funcionar con la intención de servir como un centro de formación, precisamente, para aquellos que deberían de impulsar la educación fundamental en la región de América Latina.

9. Estos personajes y otros más, que tuvieron una marcada influencia en la creación y el establecimiento del Programa de Educación Fundamental en México, todos ellos mexicanos y todos partícipes de las políticas indigenistas y de la educación rural, en alguna medida, entenderán pronto que el proyecto del Centro regional de Pátzcuaro puede convertirse en el espacio idóneo de experimentación de las teorías de la antropología social, del desarrollo de la comunidad y de la integración del indio que parecían ir perdiendo vigencia. Por lo que, el funcionamiento y hacer del Centro llegara recogiendo y haciendo suyas las experiencias de las dos corrientes (el Indigenismo y la Escuela Rural Mexicana) y sirve como eje vertebrador de la política y de la educación indígenas, con la intención de establecer un nuevo programa, ahora de carácter y con el reconocimiento internacional, que intentará por enésima vez resolver el problema indígena del país.

10. En ese sentido, el CREFAL debe ser entendido en su contexto: surge de la reflexión de las potencias triunfadoras de la guerra para implementar un plan de pacificación, educación y desarrollo comunitario dirigido a los pueblos atrasados o devastados, pero desde una perspectiva ajena a la realidad latinoamericana; en otras palabras, el enfoque de la educación fundamental encaminada hacia la reconstrucción de los pueblos devastados, desde donde se plantea la reflexión teórica, no resulta aplicable a la realidad de los pueblos indígenas mexicanos, y dudo que lo fuera para los pueblos atrasados del resto del continente.

11. Haciendo un balance general de la influencia de acción ejercida por el CREFAL en sus dos primeras décadas de existencia, en relación a los pueblos indígenas de la región lacustre, podemos afirmar que fue un fracaso. Existen, no podemos negarlo, transformaciones en las formas de vida, en las costumbres, en las expresiones culturales de la mayoría de las comunidades (la pérdida gradual del uso de la lengua indígena puede ser un buen ejemplo) que sirvieron como espacio de experimentación de los estudiantes del Centro, sin embargo, si hacemos un análisis de mayor profundidad, si nos acercamos un poco, podremos darnos cuenta que en la esencia, en lo medular, las comunidades no han cambiado completamente, permanecen. Mantienen su forma tradicional de organización, sus estrategias de resistencia siguen vigentes, por el contrario, aprendieron a manejarse con absoluta soltura entre nosotros, en medio de la cultura capitalista occidental y son capaces de regresar a su contexto e integrarse sin dificultad, sin haber sido afectados realmente, y desempeñarse socialmente como lo espera su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA:

- AGUILAR Camín, Hector y Meyer, Lorenzo (comp.), *A la sombra de la Revolución Mexicana*, SEP, México, D.F., 1997.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la Educación Indígena*, SEP-INI, México, 1973.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas Arciniega, *La política indigenista en México: métodos y resultados*, CONACULTA-INI, México, 1981 [INI 1954].
- AKRAWI, Matta, *¿Qué es la educación fundamental?*, CREFAL, S/L, 1955.
- BALHEN Ardila, Jesús y María Trinidad Rauda, “CREFAL: historia de una labor informativa”.- en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 14, No. 1, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991, pp. 95-110.
- BALHEN Ardila, Jesús, “El CREFAL, baluarte imponderable en la historia de la educación de adultos durante las últimas cinco décadas”.- en, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, No. 1, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1995, pp. 103-128.
- Historia de la Educación de Adultos, historia del CREFAL en su segunda etapa: 1961-1969*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1997.
- La Educación Fundamental, educación de una década que aún trasciende*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1996.
- La Historia del CREFAL es la historia de la Educación de los adultos, Doce actividades académicas prototipo en los dos últimos años (1977-1978) de la cuarta etapa*, Vol. 7, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 2006. (En quince volúmenes)
- Las siete etapas características del quehacer académico institucional del CREFAL, primera y segunda etapas: educación fundamental y desarrollo de la comunidad*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 2004.
- CREFAL: Cómo estaba organizado y qué se hacía al término de su V etapa*, CREFAL, México, 2007.
- BASAURI, Carlos, *La población indígena de México*, tomo I, SEP, México, 1940

- BENÍTEZ, Fernando, *Los indios de México*, Compilación, ERA, México, D.F., 1989.
- *Los primeros mexicanos: la vida criolla en el siglo XVI*, ERA, México, D.F., 1962.
- BLANCO, José Joaquín y WOLDENBERG, José, Comp., *México a fines de siglo*, tomo II, CONACULTA-FCE, México, D.F., 1993.
- BONFIL Batalla, Guillermo, *México profundo: una civilización negada*, CONACULTA-Grijalbo, México, 1990.
- CABRERA, Onavis, “Educación Indígena, su problemática y la modernidad”, en, CREFAL, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No. 1, Vol. 3, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1985.
- CÁRDENAS, Lázaro, *Palabras y documentos publicados, 1928-1940*, Siglo XXI, México, 1963.
- CASO, Alfonso, *Sociología*, Editorial Polis, México, D.F., 1939
- CASO, Alfonso, Silvio Zavala, José Miranda y Moisés González Navarro, *La política indigenista en México: métodos y resultados*, tomo I, CONACULTA-INI, México, 1981 [INI, 1954].
- CÉSPEDEZ B., Jesús Teófilo, *Educación fundamental en México y Perú: su interpretación*, S/E, Santiago, Chile, 1957.
- CONFERENCIA encargada de constituir una Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Londres, Inglaterra, 1945), *Acta final de la Conferencia*”, SEP, México, 1947.
- CONGRESO Indigenista Interamericano, *Archivo del Primer Congreso Indigenista Interamericano, del 14 al 24 de abril de 1940*, S/E, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1940.
- COMAS, Juan, *La antropología social aplicada en México. Trayectoria y antología*, Instituto Indigenista Interamericano (III, serie: Antropología Social, I), México, 1964.
- *Ensayos sobre indigenismo*, Instituto Indigenista Interamericano (III), México, 1953.
- COMITÉ de México a la UNESCO, *Estudio acerca de la educación fundamental en México [a la] UNESCO*, SEP, México, D.F., 1947.

CREFAL, *Acuerdo entre el Gobierno de México y la UNESCO*. Primer acuerdo firmado el 11 de septiembre de 1950, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1977.

———*CREFAL. Antecedentes, Trayectoria, Objetivos, Funciones, Organización, Medios, Perspectivas*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1980.

———*CREFAL: Instantes de su historia, Memoria gráfica 1951-2008*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 2009.

———*Formas de organización social en la zona lacustre de Pátzcuaro*, CREFAL–PEDRI, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1981.

———*Información sobre el CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1969.

———*Informes de actividades (anuales)*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1981-1985.

———*Informes trimestrales y anuales del Centro*. Diversas épocas (1950-1981), CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1950-1981.

———*Planeación, organización y desarrollo institucional*, Varios años, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1983-1986.

———*40 años al servicio de la Educación en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1991.

CREFAL/UNESCO, *Acuerdo entre el Gobierno de México y la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la creación de un Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1976.

CREFAL/UNESCO, *Tercer acuerdo para la creación y el establecimiento del CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1990.

DE LA FUENTE, Julio, *Educación, Antropología y desarrollo de la Comunidad*, CONACULTA-INI, México, D.F., 1964

———*Relaciones interétnicas*, CONACULTA-INI, México, 1989 [INI 1965]

DE LA PEÑA, Guillermo, *Antropología social de la región purépecha*, Colegio de Michoacán – Gobierno del Estado de Michoacán, Zamora, Mich., México, 1987.

DIAZ Marchant, Carlos David, Ed., *A refundar la escuela*, SEP-Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo, Sahuayo, Michoacán, México, 2010.

- DIETZ, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada – CIESAS, Granada, España, 2003.
- *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1999.
- *Teoría y práctica del indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México*, tesis de maestría, Universidad de Hamburgo – Departamento de Antropología Americana, Hamburgo, 1992.
- DIETZ, Gunther, REGALADO Hernández, Rafael y CONTRERAS Soto, Ricardo, Coord., *Pluralidad y educación: memoria del Foro Internacional de Multiculturalidad*, memoria 2 tomos, Universidad de Guanajuato, campus Celaya – Salvatierra, Celaya Guanajuato, México, 19, 20 y 21 de mayo de 2010.
- DIJK, Teun A. van, *Ideología y discurso*, Madrid, Ariel, 2003.
- FERREIRO, Emilia, *Los hijos del analfabetismo: propuesta para la alfabetización escolar en América latina*, Siglo XXI, México, D.F., 2000.
- FOSTER, George M., *Tzintzuntzan: los campesinos mexicanos en un mundo en cambio*, FCE, México, D.F., 1972.
- FRANCOIS, Louis, *El derecho a la educación: de la proclamación del principio a las realizaciones 1948-1968*, UNESCO, Paris, Francia, 1969.
- GAMIO, Manuel, *Consideraciones sobre el Problema Indígena*, Instituto Indigenista Interamericano (III), México, 1966.
- *Forjando patria*, Porrúa, México, 1916.
- GARCÍA Mora, Carlos (coord.), *La antropología en México. Panorama histórico. Los hechos y los dichos (1880-1986)*, México, INAH, 1987.
- GARCÍA Segura, Sonia, “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhépecha, Michoacán, México”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-marzo, año/vol. 9, número 020, COMIE, México, D.F., 2004.
- GOBIERNO de México, *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar: Obra realizada*, SEP, México, D.F., 1951.
- GOBIERNO Federal, “Decreto promulgatorio del convenio de cooperación regional para la creación y funcionamiento del Centro Regional para la Educación de adultos en

América Latina y el Caribe”, en *Diario Oficial del Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos*, Secretaría de Relaciones Exteriores, miércoles 8 de marzo de 2000, Gobierno Federal, México.

GÓMEZ Robleda, José, *Pescadores y campesinos tarascos*, SEP, México, D.F., 1943.

———*Imagen del mexicano*, SEP, México, D.F., 1948.

GUERRA, Francois–Xavier, *México: del antiguo Régimen a la Revolución*, t. 1, FCE, México, D.F., 1988.

HEIJMERINK, J.J.M., *Informe final de experto asociado en ciencias sociales del CREFAL (1964- 1967)*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1967.

HERNÁNDEZ López, Ramón, *La Educación Indígena en la Educación Nacional*, SEP–INI, México, 1982.

INTITUTO Indigenista Interamericano (III), México, *Informe del Gobierno de México: la acción indigenista del Gobierno Mexicano*, OEA-III, Santa Fe, Nuevo México, EE.UU., 1985.

INSTITUTO Nacional Indigenista (INI), *México Indígena, órgano de difusión del INI*, número especial de aniversario, diciembre de 1978, México, D.F., 1978.

KENNETH Turner, John, *México bárbaro*, Ediciones Quinto Sol, México, D.F., 1998.

LENKERSDORF, Carlos, *Aprender a escuchar*, Plaza y Valdés, México, D.F., 2008.

LIBURA, Krystyna y URRUTIA, Ma. Cristina, *Ecos de la conquista*, SEP–Ediciones Tecolote, México, D.F., 2003

MEDINA, Guillermo A., *Antecedentes, trayectoria, vocación, historia y acción prospectiva del CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1982 y 1985.

———*CREFAL: Presencia y acción en América Latina y el Caribe*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1986.

MONSANTO, Francisco José, *The UNESCO literature on fundamental education*, University of California, Berkeley, C. A., USA, 1953.

MONSIVÁIS, Carlos, *A ustedes les consta, antología de la Crónica en México*, ERA, México, 1980.

MORO, Tomás, *Utopía*, Porrúa, México, D.F., 1975.

- NORIEGA Elío, Cecilia (ed.), *El nacionalismo en México*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, 1992
- NUÑEZ Barboza, Marianela, *El rezago educativo en México. Análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*, CREFAL, México, 2006.
- OEA – CREFAL, *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados*, CREFAL, México, 1983.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU), *Carta de las Naciones Unidas*, Documento, Universidad de San Francisco, California, USA, 1945.
- ORTIZ Benítez, Lucas, *Lázaro cárdenas, la Quinta Eréndira y el CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1981.
- *La Educación Fundamental y la Educación Primaria*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1957.
- OTHÓN De Mendizábal, Miguel, *Obras Completas*, 2 tomos, Porrúa, México, 1946.
- PEÑA Acevedo, María Yolanda, *Centro regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL): Trayectoria de este organismo internacional*, tesis, UMSNH, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Morelia, Michoacán, México, 2000.
- PICÓN Espinoza, César, *Los programas educativos de las poblaciones indígenas en América Latina*, Cuadernos del CREFAL 5, CREFAL, México, 1979.
- QUINTANILLA, Susana y VAUGHAN, Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, FCE, México, D.F., 1997.
- QUEGUINER, Maurice, *Educación de base: préoccupations catholiques et initiatives de l'Unesco*, Edite par Le Centre Catholique International, Paris, Francia, 1950.
- REED, Lorena, *Antecedentes, situación actual, perspectivas de la educación de adultos en América Latina*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1977.
- REYES Rocha, José y MIÁJA Isaac, María Luisa, Coord., *La Educación Indígena en Michoacán*, SEE-Michoacán, Morelia, Mich, México, 1991.
- ROTH Seneff, Andrew, *El verbo popular: discurso e identidad en la cultura mexicana*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, 1995.
- RUTSCH, Mechthild, *La historia de la antropología en México: fuentes y transmisión*, Plaza y Valdés, México, 1996.

- SÁENZ, Moisés, *Carapan*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich, México, 1992.
- TORRES Bodet, Jaime, *Educación y concordia internacional: discursos y mensajes (1941 – 1947)*, El Colegio de México, México, D.F., 1949.
- TORRES Bodet, Jaime, *Obras escogidas: poesía, autobiografía y ensayo*, FCE, México, D.F., 1994.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Londres 16 de noviembre de 1945*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1960.
- *Documentos de trabajo sobre educación fundamental*, UNESCO, Nueva Delhi, EE.UU., 1956.
- *Educación fundamental; descripción y programa*, UNESCO/Firmin-Didot, París, Francia, 1949.
- *El Correo, Órgano de difusión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, varios números, varias épocas, UNESCO, 1949-1976.
- *Informe de la misión conjunta (Gobierno de México/UNESCO) de evaluación de la cooperación de la UNESCO al CREFAL*, Diversos periodos, CREFAL, México, 1952-1964, 1965-1979, 1979-1984.
- *Los jóvenes y la educación fundamental*, UNESCO, Paris, Francia, 1955.
- *¿Qué es la UNESCO? Documentación sobre la Unesco*, ILTE, Torino, Italia, 1969.
- *50 años en pro de la educación/UNESCO*, UNESCO, Paris, Francia, 1998.
- UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, *Hacia una educación sin exclusiones*, CREFAL, México, 2000.
- URIAS Horcasitas, Beatriz, *Historias secretas del racismo en México (1920- 1950)*, Tusquets, México, 2007
- VAN Zantwijk, R.A.M., *Los servidores de los santos. La identidad social y cultural de una comunidad tarasca en México*, CONACULTA-INI, Mexico, D.F., 1974.
- *Primer informe del experto asociado Rudolf A. M. van Zantwijk, enviado por la UNESCO al CREFAL*, CREFAL, Pátzcuaro, Mich., México, 1961.

VARESE, Stefano, *Indígenas y Educación en México*, Centro de Estudios Educativos, Oaxaca, México, 1983.

VÁZQUEZ León, Luis, *Ser indio otra vez: la purepechización de los tarascos serranos*, CONACULTA, México, D.F., 1992.

VILLORO, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, CIESAS-SEP, México, 1987, (El colegio de México, 1950)

——— *De la función simbólica del mundo indígena*, Columbianum, Marzorati, Milano, 1967.

WARMAN, Arturo, Comp., *De eso que llaman antropología mexicana*, Nuestro Tiempo, México, D.F., 1970.

ZARAGUETA, Juan, *Pedagogía Fundamental*, LABOR, Barcelona, España, 1943.

ZIZEK, Slovan, *El sublime objeto de la ideología*, Madrid, Siglo XXI, 2008.

Anexos.

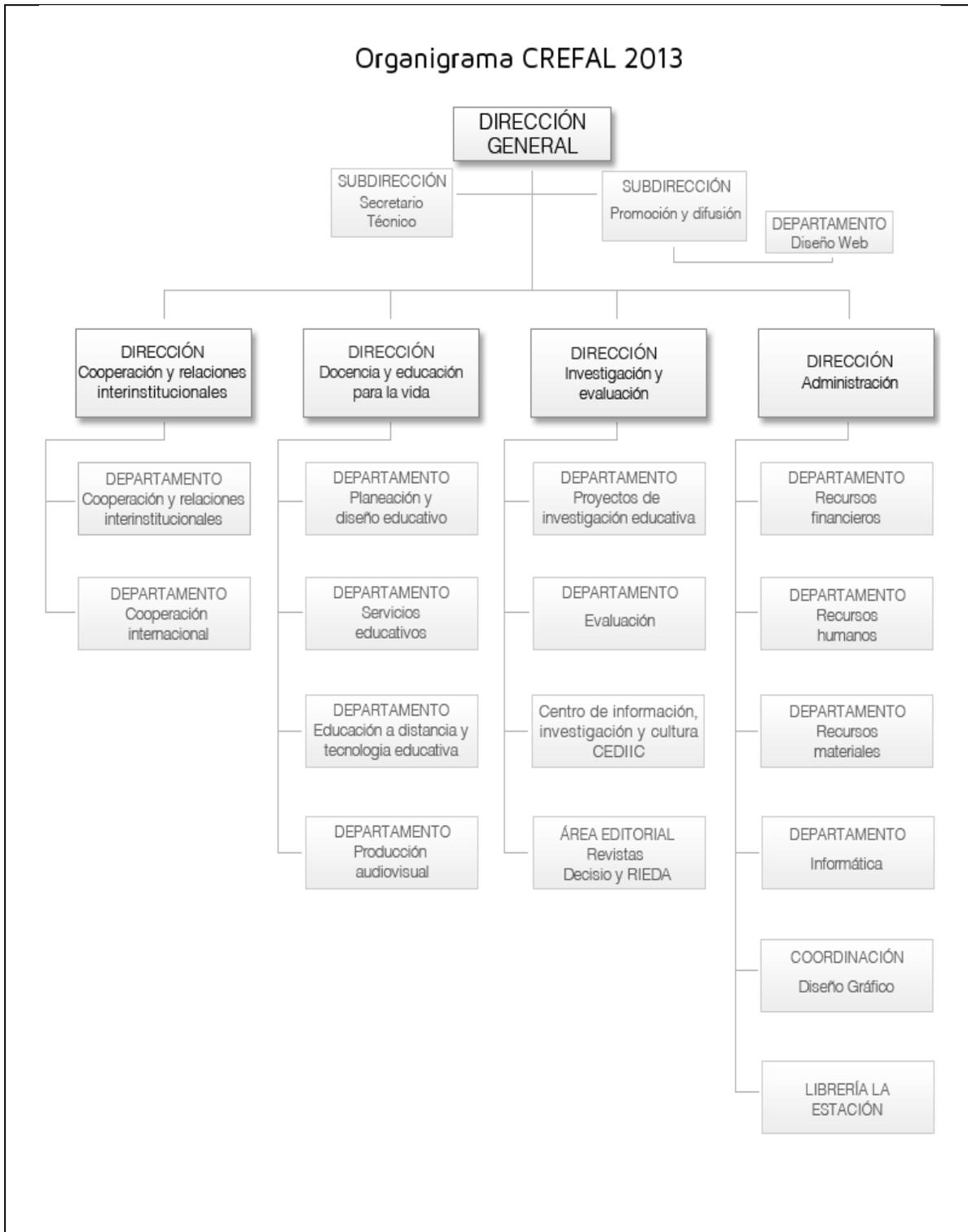
Anexo I:

Acuerdos ratificados por el Gobierno mexicano ante la Unesco.

Convenciones y acuerdos ratificados por el gobierno Mexicano	Fecha de depósito	Tipo de depósito
Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de conflicto Armado y reglamento para la aplicación de la Convención. La Haya, 14 de mayo de 1954	07/05/1956	Ratificación
Protocolo a la Convención para la protección de los Bienes Culturales en caso de conflicto armado. La Haya, 14 de mayo de 1954.	07/05/1956	Ratificación
Convención Universal sobre Derecho de Autor, Declaración anexa relativa al Artículo XVII y resolución relativa al Artículo XI. Ginebra, 6 de septiembre de 1952.	12/02/1957	Ratificación
Protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor, relativo a la aplicación de la Convención a las obras de ciertas organizaciones internacionales. Ginebra, 6 de septiembre de 1952.	12/02/1957	Ratificación
Convención Internacional sobre la Protección de los Artistas Intérpretes o Ejecutantes, los Productores de Fonogramas y los Organismos de Radiodifusión. Roma, 26 de octubre de 1961.	17/02/1964	Ratificación
Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales. París, 14 de noviembre de 1970.	04/10/1972	Aceptación
Convenio para la Protección de los Productores de Fonogramas contra la Reproducción no Autorizada de sus Fonogramas. Ginebra, 29 de octubre de 1971.	11/09/1973	Ratificación
Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe. México, D.F., 19 de julio de 1974.	14/05/1975	Ratificación
Convención Universal sobre Derecho de Autor, revisada en París, Declaración anexa relativa al Artículo XVII y resolución relativa al Artículo XI. París, 24 de julio de 1971.	31/07/1975	Ratificación
Convenio sobre la Distribución de Señales Portadoras de Programas Transmitidas por Satélite. Bruselas, 21 de mayo de 1974.	18/03/1976	Ratificación
Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. París, 16 de noviembre de 1972.	23/02/1984	Aceptación
Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional, especialmente como Hábitat de Aves Acuáticas. Ramsar, 2 de febrero de 1971.	04/07/1986	Adhesión
Protocolo de enmienda de la Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional, especialmente como Hábitat de Aves Acuáticas. París, 3 de diciembre de 1982.	04/07/1986	Adhesión
Modificación de los Artículos 6 y 7 de la Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional especialmente como Hábitat de Aves Acuáticas.	02/11/1992	Ratificación
Segundo Protocolo de la Convención de La Haya de 1954 para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado. La Haya, 26 de marzo de 1999.	07/10/2003	Adhesión
Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. París, 17 de octubre de 2003.	14/12/2005	Ratificación
Convención sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático. París, 2 de noviembre de 2001.	05/07/2006	Ratificación
Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París, 20 de octubre de 2005.	05/07/2006	Ratificación
Convención internacional contra el dopaje en el deporte. París, 19 de octubre de 2005.	11/04/2007	Ratificación

Fuente: Unesco, http://www.unesco.org/eri/la/conventions_by_country.asp?language=S&contr=MX&typeconv=1

Anexo 2:



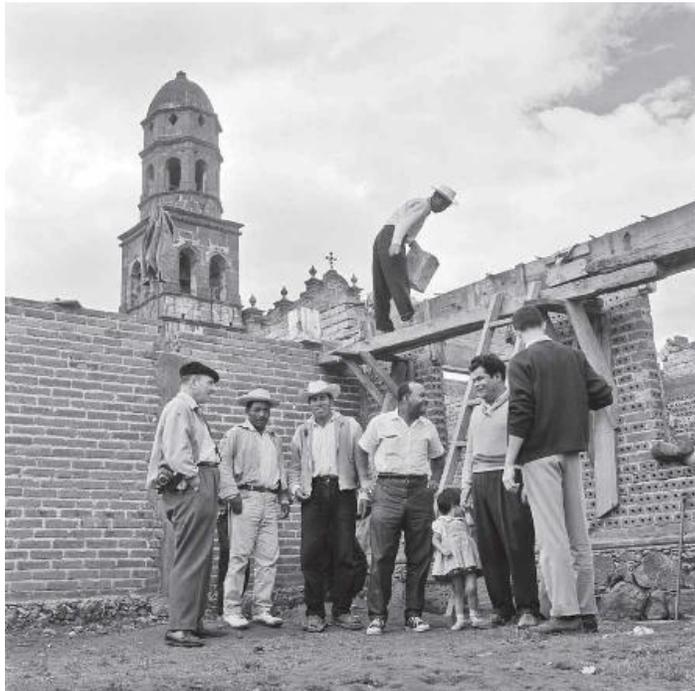
Anexo 3:

Imágenes de la historia de CREFAL

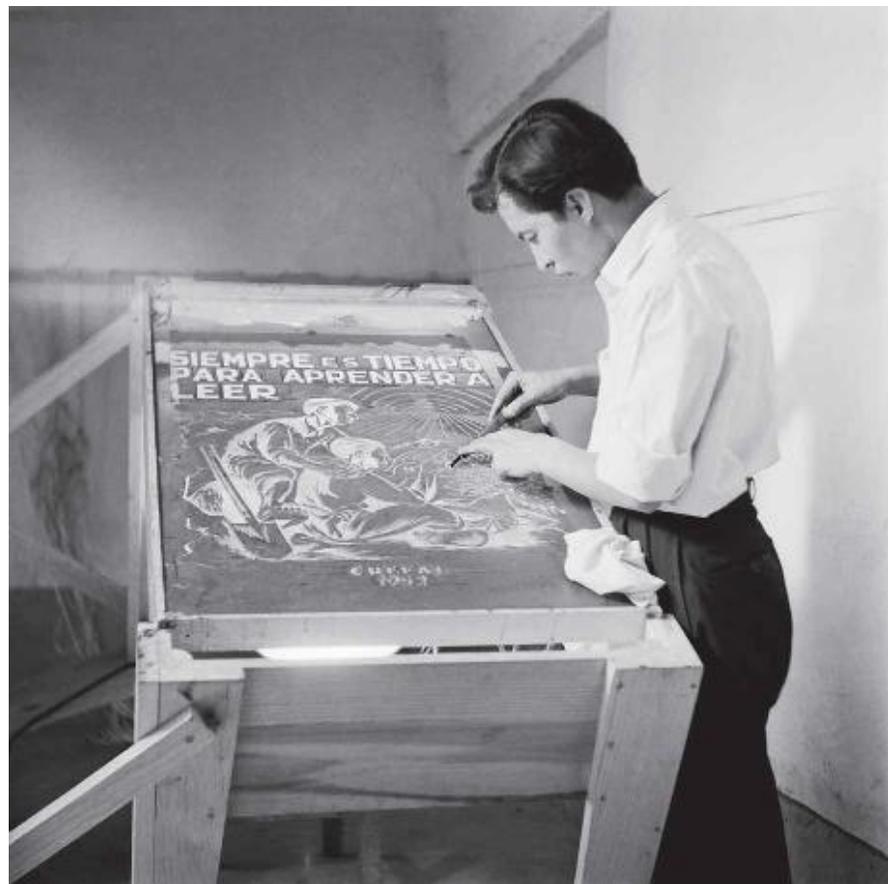


Llegada de los estudiantes a la estación de Pátzcuaro

Fuente: Carlos Blanco, *Lucas López*, fotógrafo y documentalista, CREFAL, México, 2014.



Los proyecto de educación fundamental en acción.



Formacion de personal y elaboracion de materiales para la educación fundamental.



Una mirada al mundo indio de las comunidades