



AIBR  
Revista de Antropología  
Iberoamericana  
[www.aibr.org](http://www.aibr.org)  
Volumen 18  
Número 1  
Enero - Abril 2023  
Pp. 67 - 90

Madrid: Antropólogos  
Iberoamericanos en Red.  
ISSN: 1695-9752  
E-ISSN: 1578-9705

## Escuela, política educativa y supervivencia cultural: Nativos americanos de Estados Unidos

Isabel Marín Sánchez

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, Universidad de Granada  
[isamarin@ugr.es](mailto:isamarin@ugr.es)

Recibido: 16.04.2021

Aceptado: 11.10.2021

DOI: 10.11156/aibr.180104

## RESUMEN

Los nativos americanos han sido objeto históricamente de duros procesos de asimilación cultural en la escuela. El colonialismo de asentamiento estadounidense les privó de sus recursos esenciales y de gran parte de su patrimonio inmaterial. La educación fue instrumentalizada para erosionar sus culturas y justificar el expolio de sus tierras. Sin embargo, los pueblos nativos americanos han confrontado las políticas educativas asimiladoras, desarrollado importantes estrategias de resistencia y creado experiencias educativas acordes con sus propias realidades y aspiraciones. Este artículo documenta las resistencias y reivindicaciones de los nativos americanos en el sistema educativo estadounidense y su incidencia en el currículum escolar, analizando en qué se concretaron sus demandas. También se abordan las respuestas de las corrientes de la educación multicultural y la pedagogía crítica a los desafíos de los educadores nativos americanos a la hora de influir en los contenidos y metodologías educativas. Dado que estas contribuciones al campo educativo se insertan en luchas mayores por la soberanía de estos pueblos, este trabajo va más allá de la lente multicultural abordando las causas de su opresión y cómo esta impacta en la escuela.

## PALABRAS CLAVE

Nativos americanos, educación, asimilación cultural, decolonización, activismo.

***SCHOOL, EDUCATIONAL POLICY AND CULTURAL SURVIVAL: NATIVE AMERICANS OF THE UNITED STATES***

## ABSTRACT

Native Americans have historically been subjected to strong cultural assimilation processes at school. American settlement colonialism deprived them of their essential resources and much of their intangible heritage. Thus, education has become instrumental to erode their cultures and justify the plunder of their lands, but Native American peoples have confronted assimilative educational policies, developed important strategies of resistance, and created educational experiences consistent with their own realities and aspirations. This article addresses the resistances and demands of Native Americans in the American educational system and their impact on the school curriculum, analyzing how their demands were made concrete. The responses of current multicultural education and critical pedagogy to the challenges of Native American educators in influencing educational content and methodologies are also addressed. Given that these contributions to the educational field are inserted in larger struggles for the sovereignty of these peoples, this article goes beyond the multicultural lens by addressing the causes of Native American peoples' oppression and how it impacts schooling.

## KEY WORDS

Native Americans, education, cultural assimilation, decolonization, activism.

## Introducción

Uno de los principales retos que afrontan las sociedades multiculturales contemporáneas radica en conocer de forma diversa y compleja a las minorías culturales que conviven en su seno. Solo desde el conocimiento profundo de su historia, sus aspiraciones y los procesos mediante los cuales son social y simbólicamente construidos, desarrollamos instrumentos que integren sus voces en la sociedad.

Las aproximaciones populares a las minorías culturales no suelen reflejar la complejidad de su pasado y se asientan en mitos históricos que contribuyen a reforzar procesos de dominación en el presente. Aunque estas historias incluyen duros procesos de colonización, asimilación cultural y resistencia, la historia parcial de los «vencedores» apenas suele ser integrada en el imaginario colectivo. Las contribuciones de estos pueblos a la cultura dominante y a nuestros procesos de desarrollo son omitidas, contribuyendo así a reforzar fronteras y demarcaciones construidas entre seres que habitan una misma tierra.

Muchas de estas lagunas aparecen en el ámbito educativo y, en particular, en la escuela, una de las instituciones que históricamente ha tenido más poder para reproducir los procesos de asimilación cultural. Las representaciones sobre las minorías culturales atraviesan el qué se enseña y cómo se enseña en la escuela. Si bien su análisis resulta esencial para desafiar las estructuras desde las que la sociedad piensa y percibe a las minorías culturales, como educadores y educadoras es de vital importancia mostrar cómo y en qué espacios las propias minorías las resisten.

Esta investigación resulta de una estancia de investigación en la *Newberry Library* y el *Center D'Arcy McNickle for American Indian and Indigenous Studies* (en Chicago, durante 2015)<sup>1</sup>. El objetivo es analizar las resistencias y reivindicaciones de los nativos americanos en el sistema educativo estadounidense y su incidencia en el currículum escolar. Teniendo en cuenta la enorme heterogeneidad que impregna las realidades de los pueblos nativos americanos, este artículo rescata algunas de sus principales contribuciones al campo educativo, así como resistencias relevantes a políticas educativas que les afectaron de forma transversal. A nivel más profundo, me interesa explorar en qué medida las representa-

---

1. Este trabajo fue financiado por una beca de la *Newberry Library* y el *Institute for the International Education of Students* en 2015. La estancia de investigación en Chicago en la biblioteca *Newberry*, sede del *Center D'Arcy McNickle for American Indian and Indigenous Studies*, permitió consultar la colección *Edward E. Ayer*, una de las más importantes del mundo sobre los nativos americanos, así como las aportaciones de los investigadores del *Center D'Arcy McNickle for American Indian and Indigenous Studies*.

ciones más complejas sobre las minorías culturales atraviesan el núcleo central del currículum escolar y dejan espacio para educar sobre otras formas de vida y modelos de desarrollo.

Como habitantes originarios de lo que después serían los Estados Unidos, la historia de los nativos americanos refleja la lucha de un pueblo, desposeído de sus formas de vida, por preservarlas construyendo experiencias educativas coherentes con sus realidades. En su travesía por la educación formal, los nativos americanos se movieron dentro de la contradicción de querer liberarse de las fuerzas asimiladoras de la escuela y, a la vez, participar económicamente en la sociedad. Su historia no guarda relación con las representaciones distorsionadas que nos llegaron a través del cine estadounidense, y sus resistencias pocas veces han sido llevadas a la gran pantalla. Por el contrario, su historia es la de un genocidio planificado (Dunbar, 2018).

Representa, además, un caso significativo en relación con el papel de EE.UU. en la exportación al resto del mundo de modelos de desarrollo y de convivencia entre culturas. Presentándose como cuna del multiculturalismo y apoyándose en el mito del crisol cultural (Crevecoeur, 2012) para construir su mito fundacional, EE.UU. disimula las fallas que el modelo multicultural ha supuesto en la práctica. En los debates sobre el multiculturalismo presentes a ambas orillas del Atlántico, a pesar de las diferencias contextuales, hay una cuestión que parece transversal: La revitalización de la cultura para comprender todo lo que tiene que ver con las minorías culturales en nuestras sociedades. El énfasis en lo cultural se convierte en una lente excesivamente reduccionista a la hora de comprender los desafíos que atraviesan estas poblaciones, pues termina ocultando las condiciones de desigualdad que les afectan y cómo han sido producidas.

¿Puede la escuela ser realmente un instrumento efectivo en la lucha por la igualdad de los nativos americanos en EE.UU.? ¿Qué tipo de respuestas se han ofrecido desde el campo teórico a los educadores y a las comunidades? Los teóricos de la educación multicultural apuestan por repensar y reformar el currículum escolar incorporando la historia de las minorías culturales. La elaboración de un currículum escolar más inclusivo, descentralizado y menos etnocéntrico es una tarea compleja porque exige al profesorado preguntarse no solo cómo y desde dónde se construye el conocimiento, sino también por sus propias nociones de *cultura*. Con frecuencia, más allá de los libros de texto y sus omisiones históricas, el propio profesorado reproduce representaciones estereotipadas, esencialistas y folclóricas de los pueblos.

Frente a este enfoque, la pedagogía crítica plantea la necesidad de atacar las raíces de esas representaciones, lo que supondría ir más allá de la reforma del currículum escolar, integrando epistemologías y didácticas que contribuyan a alterar las estructuras de desigualdad. En particular, la pedagogía roja (Red Pedagogy) acuñada por Grande (2015) contempla los desafíos afrontados por los estudiantes nativos americanos en la educación, como problemas enraizados en procesos históricos de dominación y opresión. Las escuelas no pueden ser neutrales ante las fuerzas que la producen y han de trabajar de forma prioritaria en la descolonización del conocimiento.

Este artículo proporciona, en primer lugar, una contextualización histórica para comprender cuáles fueron las representaciones dominantes construidas sobre los nativos americanos en el discurso oficial estadounidense y las principales políticas educativas dirigidas hacia ellos. La asimilación cultural fue la vía de inserción dominante desde el sistema educativo oficial, pero este enfoque operó transformaciones importantes en los años treinta y sesenta del siglo XX. En segundo lugar, aborda algunas de las principales resistencias y formas de activismo de los nativos americanos dentro del sistema educativo. Estas se plasmaron en múltiples iniciativas que les han permitido ejercer control sobre la educación (escuelas, universidades y programas educativos). Por último, veremos cómo responden las propuestas teóricas de la educación multicultural y la pedagogía crítica a los desafíos de dichas comunidades en pro de la igualdad y la soberanía.

## 1. Del genocidio al crisol de culturas

Los nativos americanos sufrieron procesos de asimilación cultural y colonización ante los que desarrollaron importantes estrategias de resistencia. Su historia nos muestra cómo los pueblos que tradicionalmente habitaban las tierras de lo que hoy constituyen los EE.UU. pasan a convertirse en minoría cultural tras ser desposeídos de sus formas de vida. En este proceso, la educación oficial fue un poderoso instrumento de asimilación cultural.

Antes de la colonización europea, quince millones de habitantes originarios poblaban el territorio de EE.UU. organizados en naciones, ciudades-Estado o ciudades indígenas autogobernadas y en torno a sistemas de creencias y valores comunes, lenguas y cosmovisiones propias en las que el interés de la comunidad prevalecía sobre los intereses individuales (Dunbar, 2018). Tal como sostiene Dunbar (2018), en su relevante obra *La historia indígena de EE.UU.*, la historia de los nativos americanos está

atravesada por el genocidio, y la de EE.UU. caracterizada por el colonialismo de asentamiento: «*El país se funda sobre la base de la supremacía blanca, la práctica extendida del comercio de africanos esclavizados y una política de genocidio y robo de tierras*» (Dunbar, 2018: 14).

Los procesos de colonización arrebatan a los pueblos recursos propios y patrimonio inmaterial. Los nativos americanos comenzaron perdiendo gran parte de sus tierras y es a partir del robo de este recurso esencial donde comienza el expolio de sus culturas. La presión por sus tierras se inicia con la expansión de los colonos en el siglo XVIII, intensificándose en diferentes periodos del siglo XIX con el descubrimiento de recursos estratégicos dentro de sus territorios, entre ellos: oro, petróleo, gas natural, uranio y carbón. El descubrimiento del oro en el siglo XIX en los territorios indios de Georgia (1820) y en Dakota del Sur (1874) conllevó una intensa violencia hacia los nativos americanos. Esta coacción por las tierras dio lugar a numerosos conflictos bélicos, guerras, masacres y tentativas de acuerdos para que estos pueblos renunciasen a ellas y las vendiesen (Adams, 1988; Dunbar, 1984; Jenkins, 2009).

En este sentido, uno de los cambios fundamentales que instauró el colonialismo de asentamiento fue la imposición de la noción de la *tierra* como propiedad privada, una idea totalmente antagónica a la concepción que los nativos americanos tenían de la tierra como un recurso colectivo con un valor sagrado y espiritual que no se podía comprar ni vender (Adams, 1988; Dunbar, 2018). El siguiente fragmento del discurso atribuido al líder indio Si' Ahl en 1854, jefe de la nación Suquamish, y recreado por Ted Perry, lo ilustra con claridad:

El hombre blanco no lo entiende. Para él un trozo de tierra es como cualquier otro, porque es un vagabundo que llega de noche y toma de la tierra cuanto necesita. La tierra no es para él una hermana, sino una enemiga, y cuando la ha conquistado sigue su camino. Deja atrás las tumbas de sus ancestros y no le importa. Secuestra la tierra de sus hijos. Y no le importa. El hombre blanco olvida las tumbas de sus antepasados y el derecho natural de sus hijos. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano, el cielo, como cosas que se pueden comprar, depredar y vender, como las ovejas, el pan o las cuentas de colores. De este modo, los perros del apetito devorarán la tierra fértil y dejarán solo un desierto (Pigem, 2019: 21).

Sus tierras fueron confiscadas en diferentes momentos históricos por muy diversos mecanismos. Dunbar (1984) destaca cuatro políticas fundamentales en el expolio de la tierra: la era de Jackson de realojo forzado de las naciones indias del Sur en la década de 1820; la fiebre del oro entre 1850 y 1860 en las tierras de California y la guerra contra los *apaches* y

*navajos* en Arizona y Nuevo México; el periodo posguerra civil en las Grandes Llanuras contra los pueblos cazadores de bisontes, particularmente *sioux* y *cheyenne*; por último, el periodo de la política de terminación a mediados de la década de los cincuenta (Dunbar, 1984). Desde 1778 hasta 1871, EE.UU. negoció tratados con los nativos americanos para establecer las fronteras de su territorio y reconocerles como naciones indias soberanas, pero esta práctica se interrumpió en 1871. Si bien los primeros tratados atribuían una soberanía a los pueblos nativos americanos, esta fue sistemáticamente reducida por la violación del Gobierno estadounidense de los tratados desde finales del siglo XIX (Dunbar, 1984).

Tal como sostiene Deloria (1975), los tratados firmados con los nativos americanos incluían cesiones de tierra por parte de las tribus indias a los EE.UU. y traslados forzosos. En 1838, la nación *cheroqui* fue forzada a trasladarse desde sus tierras en Georgia y Alabama hasta el norte de Oklahoma. En esta devastadora marcha forzada, conocida hoy como *Trail of Tears* (Sendero de lágrimas), murieron más de la mitad de los 16.000 *cheroquis* obligados a desplazarse. Los *muskogeas*, *semínolas*, *chickasaws* y *choctaws* sufrieron similares tasas de mortalidad en estos traslados forzosos hacia el Territorio Indio (Dunbar, 2018). Aunque los tratados establecían que los EE.UU. no intervendrían en las tierras que se les había reservado, a finales del siglo XIX el Congreso de EE.UU. comienza a violar los tratados, argumentando que podía obligarles a integrar la idea de la civilización tratando de convertirlos en agricultores (Deloria, 1975; Monge, 1999). Con este fin, en 1887, el Decreto Dawes impuso la parcelación de sus tierras ancestrales argumentando que la posesión de parcelas individuales les conduciría a abandonar sus modos de vida tradicionales y asimilarse a los colonos blancos (Deloria, 1975). La parcelación, planteada como medida para corregir la «ociosidad» de los indios y fomentar su espíritu competitivo (Adams, 1988; Jenkins, 2009; entre otros), fue utilizada a la vez para reservar parte de sus tierras a los blancos (Jenkins, 2009).

Dunbar (1984) explica cómo, con frecuencia, los tratados trasladaban a los indios desde sus tierras ancestrales hasta el denominado *Territorio Indio* (Indian Territory). Lo que hoy conocemos como las *reservas indias* se configuran en este contexto:

A medida que el potencial expansionista de EE.UU. se desarrolló en el siglo XIX, a finales de siglo el Congreso dio por finalizado el poder de los indios de hacer Tratados y creó las reservas. Con los indios desarmados, su liderazgo asesinado y el pueblo hambriento, el concepto de reserva se transformó hacia el de tierra hecha de dominio público para dar a los indios como caridad, incluso cuando la reserva era parte de su tierra ancestral, lo que solía ser el caso

del oeste del río Mississippi. Desde entonces se planteó que las reservas fueron dadas o creadas para los indios con un fuerte énfasis en el motivo humanitario. Con este cambio, incluso las reservas creadas por tratados empezaron a verse como enclaves sociales dentro de los Estados (Dunbar, 1984: 136, traducción propia).

Otro elemento fundamental para comprender la historia de los nativos americanos es la construcción del mito fundacional o mito de origen de EE.UU. El relato dominante sobre el nacimiento de EE.UU. gira en torno a las nociones de *democracia*, *libertad* y el mito del *crisol de culturas*. Para Dunbar (2018), la literatura, la historiografía y el cine han contribuido a reforzar un mito de origen profundamente sesgado que construye la nación estadounidense como una democracia multicultural y multirracial: «*En lugar de afirmar que EE.UU. nace como un Estado colonialista, se conectaron estrechamente las nociones de imperio y libertad, de tal forma que la idea de conquistar para conferir libertad a otros pueblos se ha preservado hasta nuestros días*» (Dunbar, 2018: 146). Al mismo tiempo, la referencia constante a EE.UU. como nación de inmigrantes y crisol cultural ha omitido el hecho de que «*el país recibió a inmigrantes para repoblar territorios que habían sido depurados de habitantes indígenas*» (Dunbar, 2018: 74). Para la autora, es precisamente esta ocultación del nacimiento de EE.UU. como Estado colonialista lo que le impide afrontar su realidad histórica y contribuye a perpetuar una mirada imperialista a nivel mundial (Dunbar, 2018).

Pese a que este mito de origen fue cuestionado en los años sesenta, no se atacaron sus raíces más profundas. El movimiento por los derechos civiles, y el multiculturalismo, posteriormente, pusieron énfasis en el conflicto entre culturas como clave explicativa, obviando así las responsabilidades históricas derivadas del colonialismo. Esto implica que sigan sin abordarse los conflictos históricos esenciales que atraviesan las vidas de los nativos americanos, ligados con su soberanía, la tierra y la desigualdad (Dunbar, 2018; Grande, 2015).

Durante mucho tiempo, los nativos americanos fueron construidos como pueblos que no contribuían a la cultura norteamericana. Investigaciones sobre sus representaciones en los libros de texto para escolares estadounidenses lo constatan (Hoxie, 1984; Racism and Sexism Resource Center for Educators, 1977). Destacan que estos han caracterizado las sociedades precolombinas de forma simplista y reduccionista, a los nativos americanos como actores históricos faltos de coherencia y han reducido de forma sistemática su complejidad y diversidad (Hoxie, 1984; Racism and Sexism Resource Center for Educators, 1977).

## 2. Política educativa, escuela y asimilación cultural

A finales del siglo XIX, los nativos americanos comenzaron a ser asimilados culturalmente mediante la escolarización obligatoria. Según Adams (1988), en esta época coexistían dos grandes visiones sobre el futuro de los nativos americanos: como pueblos destinados a la extinción o potencialmente asimilados por los blancos (Adams, 1988). Si bien los nativos americanos han tenido en la historia de EE.UU. un estatus legal distinto al de otras minorías culturales, justificado en los tratados previos, la asimilación cultural fue la ideología predominante para su inserción en la sociedad estadounidense.

La asimilación cultural fue entendida, en las políticas educativas del siglo XIX y principios del siglo XX, como intento de americanizar y civilizar. Por un lado, intentando que interiorizasen la idea de la *civilización* como único camino para la supervivencia (Adams, 1988; Lomawaima, 2004), y vendiéndoles, a su vez, la necesidad de ciudadanía americana (Adams, 1988; Reyhner y Eder, 2004). Desde finales del siglo XIX, una red de escuelas indias e internados escolares (*boarding schools*) fueron creados por el Gobierno federal. Localizados dentro y fuera de las reservas (Adams, 1988), complementaban las dirigidas por misioneros, existentes desde principios de siglo (Grande, 2015).

A nivel micro, la asimilación significó inculcar a los nativos americanos los valores del protestantismo, individualismo y capitalismo (Adams, 1988). Para asistir a los internados fueron desplazados desde sus comunidades a entornos geográficos y socioculturales totalmente ajenos. Tenían prohibido hablar su lengua y practicar su religión, se inculcaba el cristianismo y se usaba la violencia física (Dunbar, 2018; Reyhner y Eder, 2004; entre otros). Se intentó, además, transformarlos en trabajadores manuales para el mercado estadounidense (industria y agricultura) mediante el trabajo forzado (Grande, 2015; Lomawaima, 2004).

La asimilación cultural escolar servía a un proceso económico mucho más amplio de presión y competencia por las tierras y recursos de los nativos americanos. Como afirma Adams (1988), la escuela se convirtió en un poderoso instrumento para conseguir que *«interiorizasen que estaba justificado perder sus tierras ancestrales para convertirse en personas más modernas, y que el blanco traía civilización, libertad y un uso eficiente de los recursos naturales»* (Adams, 1988: 20). Según Grande (2015): *«La educación india fue un proyecto diseñado para colonizar las mentes indias como medio de ganar acceso a la mano de obra, tierra y recursos indios»* (Grande, 2015: 23, traducción propia).

Las grandes campañas de asimilación cultural escolar, implementadas por el Gobierno federal estadounidense durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, contrastan con importantes cambios ideológicos en los años treinta. Sobre todo, a raíz del impacto del informe Meriam (The Problem of Indian Administration, 1928) en las instituciones educativas del Gobierno federal. Se denunciaba la política de parcelación de tierras y la precariedad de los servicios proporcionados en las escuelas a los nativos americanos por el Bureau of Indian Affairs (BIA)<sup>2</sup> y recomendaba, entre otros aspectos, la reforma de los internados y la revisión del currículum escolar para adaptarlo a las condiciones sociales y locales en las que vivían muchos de ellos (Reyhner y Eder, 2004). El informe tuvo un impacto, pero sus recomendaciones no se retomaron de forma efectiva hasta los años sesenta con el movimiento para la autodeterminación india (Szasz, 1974).

Las repercusiones del Informe Meriam y la aparición de nuevas figuras progresistas en la política educativa marcan una nueva fase en la agenda educativa dirigida hacia los nativos americanos. Entre 1933 y 1945 se dan los primeros intentos de integrar la cultura de los nativos americanos en el currículum escolar y promover su participación en la toma de las decisiones educativas. Impulsada por el reformador Collier, con influencias del pedagogo Dewey, esta política trató de integrar las culturas de los nativos americanos en la escuela. Promovió el aprendizaje de sus culturas por parte del profesorado, la elaboración de diccionarios de lenguas indias desde la administración (diccionarios de navajo-inglés), cuentos infantiles bilingües (Reyhner y Eder, 2004) y *Bilingual Life Readers* sobre los *navajo*, *pueblo* y *lakota* (Lomawaima y McCarty, 2006).

La política de Collier perseguía un equilibrio entre la asimilación a la vida moderna y la preservación e identificación de los nativos americanos con su propia cultura y tradiciones. Aun siendo mayoritariamente aceptada, también recibió críticas dentro del BIA y de nativos americanos al considerar que «*confundía y no capacitaba a sus hijos para competir*

---

2. Bureau of Indian Affairs u Oficina de Asuntos Indígenas. El BIA pasó a denominarse BIE (Bureau of Indian Education) en 2006. Actualmente el BIE financia 183 escuelas primarias y secundarias localizadas en 23 Estados. De estas, 53 son gestionadas por el BIE y 130 son escuelas controladas por las tribus bajo contratos o subvenciones del BIE. También financia o dirige internados escolares fuera de las reservas (*off-reservation boarding schools*) y residencias cercanas a las reservas para los estudiantes que asisten a las escuelas públicas. El BIE dirige dos instituciones de educación superior: The Haskell Indian Nations University (HINU) en Lawrence, Kansas, y el Southwestern Indian Polytechnic Institute (SIPI) en Alburquerque, Nuevo México (<https://www.bie.edu/topic-page/bureau-indian-education>). La gran mayoría de los internados fueron cerrados en los ochenta y noventa del siglo XX, los pocos que perviven han sido reconvertidos por el BIE.

*con sus hermanos blancos*» (Reyhner y Eder, 2004: 219). En este sentido, una de las cuestiones más controvertidas fue la supuesta educación vocacional que introducía. Desde esta los nativos americanos seguían siendo pensados para el trabajo manual (agrícola o industrial) y no para la educación secundaria, lo que provocó a su vez que padres y estudiantes presionaran al BIA para conseguir institutos de educación secundaria en las reservas (Lomawaima y McCarty, 2006). Dichas resistencias evidencian el debate entre la preservación cultural y la tensión por insertarse en el mercado laboral, así como la heterogeneidad presente en las formas de entender y experimentar la cultura. Para Grande (2015), el enfoque pedagógico de la reforma de Collier, aunque era progresista en las metodologías, mantenía aún una agenda asimiladora dentro de un marco liberal porque absorbía sus diferencias culturales dentro del Estado-nación (Grande, 2015).

Lomawaima y McCarty (2006) sostienen que cada Gobierno creó de forma sistemática una noción de *zona segura*: «*Un área en la que las expresiones de las diferencias culturales de los nativos americanos, percibidas como peligrosas o amenazantes, son domesticadas y neutralizadas de forma segura*» (Lomawaima y McCarty, 2006: xxii, traducción propia). Esta zona segura ya se reflejaba en los contenidos del currículum escolar durante la era de Collier. Aunque hubo intentos de incorporar la historia, la geografía y la artesanía de los nativos americanos en sus propias escuelas, se encontraron con grandes dificultades al no existir materiales didácticos con dichos contenidos. Como plantean las autoras, dicha carencia era el resultado de siglos de conocimiento indígena erosionado (Lomawaima y McCarty, 2006).

Las decisiones políticas sobre los contenidos educativos reforzaban la visión más reduccionista de la cultura, anteponiendo sus dimensiones materiales a las inmateriales, trasladando una visión simplista y no amenazante de las culturas de los nativos americanos que no los representaba como sujetos políticos. Además, los gestores políticos de los años treinta eligieron a las tribus del Sudoeste como las más representativas de la autenticidad india por su artesanía. Sin embargo, los planes elaborados para integrarla en las escuelas «*estaban demasiado descontextualizados de los marcos de conocimiento indígena, eran más un producto de expertos no nativos que aislaban rasgos de la cultura para estudiarlos o incorporarlos en el currículum*» (Lomawaima y McCarty, 2006: 85, traducción propia). No obstante, la política educativa de Collier introdujo, a nivel general, avances significativos con respecto a las políticas precedentes.

Estos cambios fueron presenciados por una de las pocas profesoras nativas que trabajaron para los internados del BIA entre 1928 y 1965,

Esther Burnett Horne. La antropóloga Sally McBeth (Burnett y McBeth, 1998) plasmó su historia de vida en un libro que detalla sus formas de ejercer resistencia dentro de este contexto. A pesar de haber sido educada en el sistema de las *boarding schools*<sup>3</sup>, trató de inculcar a sus alumnos, de forma clandestina, un sentimiento de orgullo sobre su herencia nativa:

Aunque yo soy *shoshone* y ellos eran *creek*, desarrollé una fuerte amistad con ellos. A través de la red intertribal en Haskell, aprendimos la cultura del otro, y desarrollamos un profundo respeto por su visión. Si hubiese sido pillada involucrándome en esta actividad «pagana», seguramente habría sido despedida. El objetivo del *Indian Service* era separar a nuestra gente de nuestra herencia y asimilarnos a la cultura dominante. Yo no simpatizaba con este empeño y enseñé a mis estudiantes *creek* a sentirse orgullosos de sí mismos como individuos y a tener respeto por su herencia (Burnett y McBeth, 1998: 58, traducción propia).

Junto con la visión de E. Burnett, merece ser destacado el trabajo clásico del antropólogo H. Wolcott. En *El maestro como enemigo* (2007), relata su experiencia como maestro enseñando a niños *kwakiutl* del poblado de Blackfish (Columbia Británica) a principios de los sesenta. Con respecto a los procesos de asimilación cultural y su rol como maestro afirma:

En un contexto en el que las diferencias fundamentales entre el maestro y los alumnos están enraizadas en antagonismos de origen cultural y no tanto generadas en la escuela, creo que el maestro podría superar mejor el conflicto y capitalizar sus esfuerzos educativos si acabara por reconocer y analizar su rol adscrito de «enemigo», sin contentarse con ignorarlo o negarlo [...] Como es de esperar, el antagonismo surge de los sentimientos que suscita la pérdida y destrucción de las formas de vida propias y más queridas y el progresivo deterioro del grupo étnico que acaba perteneciendo a la categoría de los que no tienen clase. Los sentimientos de antagonismo pueden hacerse más graves cuando algunos miembros de la sociedad dominante intentan acelerar los procesos de asimilación (Wolcott, 2007: 244-245).

Entre 1944 y 1969 se inicia una etapa caracterizada por el auge de la resistencia de los nativos americanos en educación. Reynher y Eder (2004) destacan las repercusiones de la política de terminación y la política de relocalización. Ambas perseguían acabar con el estatus diferenciado que existía en las reservas, así como dividir y distribuir esas tierras

---

3. Littlefield (2004) nos recuerda que existen variaciones significativas en cómo los internos fueron experimentados por los estudiantes en función de factores como el periodo histórico, el género, el origen tribal o la región geográfica, entre otros.

entre los nativos americanos. La política de terminación planteaba la equiparación de los nativos americanos a las mismas leyes que otorgaban los privilegios y responsabilidades al resto de ciudadanos estadounidenses. La terminación de una tribu suponía la finalización del tutelaje del Gobierno federal y su reubicación en las ciudades. Como consecuencia, se realojó a nativos americanos desde las reservas hacia guetos urbanos con las consiguientes dificultades de adaptación. El Consejo Nacional de la Juventud India jugó un papel fundamental en la oposición a dichas políticas. Estos jóvenes activistas también recibieron el apoyo de los antropólogos D'Arcy McNickle y Sol Tax en talleres orientados a fomentar el liderazgo indio y cultivar un sentido de orgullo cultural desde el conocimiento crítico de la política federal colonial (Shreve, 2011).

En los años cincuenta se pusieron en marcha reformas que concedían competencias educativas a los Estados para que asumiesen la educación de los nativos americanos en escuelas públicas (Reyhner y Eder, 2004). De forma paralela, investigadores y educadores llamaron la atención sobre la situación crítica de los estudiantes nativos americanos, destacando, entre otros aspectos, el bajo rendimiento académico, las altas tasas de abandono escolar, el papel del currículum eurocéntrico, la infrarrepresentación de profesores adecuadamente formados, el acceso limitado a recursos de aprendizaje y el racismo en las escuelas (Brayboy y Lomawaima, 2018; Grande, 2015).

### **3. ¿Qué significó controlar la educación? Estrategias de resistencia de los nativos americanos**

Las contribuciones de los nativos americanos al campo educativo y sus resistencias deben entenderse a partir de las duras políticas de asimilación anteriormente descritas y de la dimensión política más global: movimientos de lucha por la soberanía, reivindicaciones por la restitución de tierras, recursos y formas de gobernanza indígenas (Dunbar, 2018). Estas resistencias no revelan una respuesta homogénea, pero sí la reivindicación transversal de una educación controlada por los nativos americanos. El contenido y el alcance de lo que ha significado en la práctica controlar la educación es ampliamente contextual. Ha variado en función de los diversos entornos y realidades educativas que afectan a los pueblos nativos americanos en EE.UU.

El control de la educación por los nativos americanos también se relaciona con importantes debates en torno a la identidad, la autodeterminación y la supervivencia cultural. Tampoco se podría comprender sin

considerar el papel que ha jugado su activismo. Las escuelas y universidades controladas por los nativos americanos han sido fruto de múltiples formas de activismo e incidencia política. Tal como documenta Laukaitis (2015), los nativos americanos ejercieron control dentro de sus respectivas comunidades para transformar situaciones locales específicas basándose en distintas concepciones sobre el activismo y la autodeterminación. Para el autor, su activismo no solo se reflejó en las acciones de conflicto directo más visibles (ocupaciones, protestas), sino también en acciones lentas y constantes tales como la organización comunitaria, las conferencias y los programas educativos (Laukaitis, 2015). A partir de su estudio sobre el movimiento de autodeterminación nativo americano en Chicago, el autor argumenta:

Las comunidades de indios americanos no respondían simplemente a un movimiento nacional o discurso. Fueron formando sus propios significados de autodeterminación basados en dinámicas de la comunidad y con enfoques de cambio de abajo-arriba antes que de arriba-abajo. Por tanto, las expresiones de autodeterminación deben ser contextualizadas para entender cómo los indios americanos expresaron agencia para cada comunidad determinada y actuaron en concordancia con sus propias concepciones de autonomía y atribuciones de empoderamiento (Laukaitis, 2015: 3, traducción propia).

Diversos autores sitúan los precedentes de las escuelas controladas por los nativos americanos ya en el siglo XIX, específicamente entre los *cherokee*, *choctaw*, *chickasaw*, *creek* y *semínolas* (Manuelito, 2005; Tippeconnic, 1999). Aunque establecieron sus propias escuelas con contenidos educativos bilingües, estas fueron suprimidas a finales del siglo XIX al amparo de la legislación federal que progresivamente recortó sus derechos. En los años sesenta del pasado siglo se crearon las primeras escuelas controladas por los nativos americanos con apoyo financiero federal. La primera escuela controlada por los indios *navajo* se creó en 1966 en Arizona (The Rough Rock Demonstration School) y la primera universidad en 1968 (Navajo Community College o Diné College). A principios de los noventa ya existían 22 facultades (Trially controlled community colleges) y 74 escuelas controladas por nativos americanos (Reyher y Eder, 2004).

Otra iniciativa significativa fue la creación de escuelas comunitarias en contextos urbanos para apoyar a los niños marginados por la escuela pública. Davis (2013) documenta la historia de las escuelas The Heart of the Earth School (Minneapolis) y Red School House (St. Paul), impulsadas a finales de los sesenta por activistas del AIM (American Indian Movement) y padres de alumnos nativos americanos. Constituían entornos de aprendizaje informales para niños y jóvenes nativos americanos marcados por

el fracaso escolar en escuelas públicas (Davis, 2013). Como sostiene la autora, estas escuelas intentaban insertarlos en un contexto educativo que les permitiese no olvidar quiénes eran haciendo uso, para ello, de un currículum centrado en la enseñanza y revitalización de la lengua, la cultura, la espiritualidad y la identidad de los pueblos. El aprendizaje de lenguas, danzas, canciones tradicionales y tejeduría complementaban el aprendizaje (Davis, 2013).

En Chicago, Laukaitis (2015) documenta la historia de dos centros educativos fundados por la comunidad nativa americana: La escuela primaria O-Wai-Ya-Wa (1973) y el instituto Little Big Horn (1971). Como señala el autor: «*La educación constituyó una forma de activismo distintiva para la comunidad de indios americanos de Chicago. Era una forma de resistir la asimilación cultural total. Esta resistencia, no significó, sin embargo, que los indios americanos rechazaran adquirir los valores culturales y el conocimiento necesario para perseguir una vida de clase media en la ciudad*» (Laukaitis, 2015: 2). En este sentido, una diferencia esencial entre estas escuelas y las precedentes investigadas por Davis es que fueron resultado de un proceso colaborativo entre la comunidad de nativos americanos y las escuelas públicas de Chicago. Reflejaban el interés de los padres por permanecer ligados al sistema público escolar frente a programas totalmente independientes (Laukaitis, 2015). Dicho equilibrio se encontraba combinando un currículum enfocado a la historia y culturas indias con el currículum escolar del sistema público. El primero ponía énfasis en superar los estereotipos de los libros de texto, rescataba la importancia de la historia de los nativos americanos y sus culturas, y se apoyaba también en la enseñanza del arte, artesanía, danzas y canciones (Laukaitis, 2015).

Un aspecto esencial en el control de la educación ha sido la enseñanza de las lenguas nativas. Su recuperación y aprendizaje merece especial atención por todo el significado que conlleva en términos de pertenencia, supervivencia cultural e identidad. La enseñanza lingüística desde el sistema educativo oficial requirió de un tiempo necesario para la elaboración de materiales didácticos específicos y de un apoyo institucional<sup>4</sup>. Lomawaima y McCarty (2006) rescatan el programa de educación bilingüe de la reserva Peach Spring (Arizona) como muestra de colaboración entre educadores, padres, madres y lingüistas para desarrollar materiales didácticos en lengua hualapai, elaborando primero una gramática y un corpus de literatura infantil (Lomawaima y McCarty, 2006).

---

4. Algunas de las leyes más relevantes que permitieron esta enseñanza fueron la Ley de educación bilingüe y la *Indian Self-Determination Act* de 1968, la *Indian Education Act* (1972) y la *Native American Languages Act* (1990).

Otro desafío importante identificado es la estigmatización de la que son objeto parte de los jóvenes nativos americanos por hablar sus lenguas y cómo esta desincentiva el aprendizaje (Lee, 2014; Lomawaima y McCarty, 2006). Lee (2014), en sus estudios sobre el uso de la lengua navajo entre los jóvenes, reivindica en este sentido la necesidad de inculcar una conciencia lingüística crítica y una conciencia comunitaria e individual sobre la pérdida de esta lengua (Lee, 2014). No obstante, aunque la incorporación de la lengua es un cambio significativo, no tendríamos que asumir que modifique automáticamente el currículum educativo, ni tiene por qué representar cambios en la filosofía, el profesorado o el control de la educación (Lomawaima y McCarty, 2006).

La evolución más reciente ha derivado en otras prácticas que ilustran cómo es ejercida en la actualidad esa influencia en la educación. Junto con las escuelas y universidades controladas por los nativos americanos, la NIEA (National Indian Education Association) destaca los enfoques Culture-Based Education (CBE) y Culturally Responsive Schooling (CRS), donde sobresale el trabajo realizado por los educadores nativos de Alaska (The Alaska standards for culturally responsive schools), y las *Charter schools*. Estas dos iniciativas están relacionadas con retos más actuales que afrontan las minorías culturales en EE.UU. a consecuencia del movimiento de estandarización (NIEA, 2016). Las escuelas certificadas (*Charter schools*), se configuran como vías alternativas utilizadas por las comunidades para participar y dirigir las escuelas priorizando un currículum que integre el conocimiento cultural y lingüístico local. Guardan cierta autonomía frente a las regulaciones estatales y se conciben como una opción a las escuelas del BIE y las escuelas públicas estatales (Lomawaima y McCarty, 2006). Además, existen los programas y las escuelas de inmersión, que introducen la enseñanza de algunas materias en lenguas nativas. Las iniciativas desarrolladas en este campo por los educadores nativos de Hawái han sido consideradas como referente para otras comunidades (Lomawaima y McCarty, 2006; NIEA, 2016). Por último, los programas lingüísticos de inmersión en lengua nativa para niños de entre 0 y 5 años (*Language Nests*) se basan en la interacción con los miembros de la comunidad que dominan la lengua (NIEA, 2016).

A la hora de valorar el alcance de estas prácticas, diversos autores consideran que los principales cambios en el currículum escolar se aprecian más en la enseñanza superior y en los *Tribal Colleges* (Brown, 2003; DeLong, 1998). Como sostiene DeLong (1998), mientras que el control tribal de la educación se ejerce desde los Gobiernos tribales, el control local o comunitario indio de la educación depende de las competencias de los Estados en las escuelas públicas. Estas últimas cambian en menor gra-

do porque los profesores han sido formados en los sistemas de educación formal y contribuye perpetuar la educación europea-americana en el sistema educativo, incluso si los profesores son nativos americanos (DeLong, 1998). La mayoría de los estudiantes nativos americanos hoy asiste a escuelas públicas que son competencia estatal y no a escuelas gestionadas por el BIE (Brayboy y Lomawaima, 2018; Tippeconnic, 2015).

#### 4. Educación multicultural y pedagogía crítica

Las reivindicaciones de los nativos americanos en el campo educativo responden a una lucha y resistencia más amplia por su supervivencia cultural y material. Posiblemente resulta difícil comprender a nivel profundo qué significa sobrevivir culturalmente en el mundo contemporáneo, especialmente para los nacidos en el seno de «las culturas ganadoras», retomando las palabras de Maalouf (1999). Todos aquellos que no han tenido que luchar por defender su identidad o abrirse paso en contextos de dominación para reivindicar un modo de vida, una forma de ser/estar en el mundo o una determinada manera de existir. La lucha por la supervivencia cultural siempre está ligada a una condición material y a una pérdida histórica de poder. En este sentido, la historia de los pueblos nativos americanos nos lleva a interrogarnos hasta qué punto resisten ante las numerosas fuerzas que, como nos recuerda Grande, transformaron su visión del mundo generando una crisis de sentido (Grande, 2015).

El papel de la escuela es cuestionado en todo este proceso. ¿Puede la escuela contrarrestar o desafiar de alguna forma las fuerzas y mecanismos de opresión? ¿En qué teorías y epistemologías basan los profesores sus prácticas educativas para incidir en estas cuestiones? El multiculturalismo y la pedagogía crítica han vislumbrado respuestas diferenciadas. A grandes rasgos, el multiculturalismo sitúa el foco principalmente en el reconocimiento de las diferencias culturales y la modificación del currículum escolar. La pedagogía crítica, por el contrario, parte de un análisis estructural más profundo por el que la educación ha de descolonizar el conocimiento. En particular, desde la pedagogía roja (Grande, 2015) se entiende que la educación supone compromiso con las luchas más amplias de los pueblos nativos americanos en pro de su soberanía y autodeterminación. La educación no solo debe desvelar los mecanismos de opresión, sino también servir a la emancipación de los pueblos.

La educación multicultural persigue conseguir la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su clase social, raza, etnicidad, religión o género (Arslan, 2013; Banks, 2015). En EE.UU., los orígenes de este enfoque se sitúan en el

movimiento por los derechos civiles y en las luchas de las comunidades afroamericanas contra la segregación en las escuelas públicas. En un primer momento, sus demandas se centraron en reivindicar cambios del currículum escolar para incluir historias, experiencias y perspectivas de las minorías culturales. Desde la inclusión de figuras destacadas de su propia historia en el currículum y el reconocimiento de sus festividades, la educación multicultural experimentó numerosas transformaciones al tomar conciencia progresivamente de que la incorporación de contenidos sobre las minorías culturales no bastaba para conseguir igualdad y mejorar el rendimiento académico de estudiantes de grupos diversos. También mostró interés en incidir en las políticas educativas y las culturas escolares, en los procesos de construcción del conocimiento y en no representar de forma esencialista las culturas (Banks, 2013). Para Arslan, el currículum multicultural no solo trata de promover la sensibilidad cultural entre los estudiantes y permitir que estos conozcan su propia herencia cultural o ayudarles a respetar las diferencias culturales, sino también desafiar los prejuicios y la discriminación en los entornos escolares y en los materiales didácticos (Arslan, 2013).

La pedagogía crítica, sin embargo, plantea que el multiculturalismo no llega a cuestionar las raíces de las estructuras de opresión. Para Grande (2015), la educación multicultural, al situar excesivamente el foco en la cultura, enmascara reivindicaciones y problemas que preocupan a los nativos americanos. Tampoco parece dar cabida a las diferencias culturales que puedan representar una resistencia a la democracia liberal, pues a pesar de su énfasis en el reconocimiento de la diversidad cultural es, en realidad, homogeneizador, porque solo deja entrar aquellas diferencias culturales que no representan una amenaza a la cultura dominante (Dietz, 2017; Grande, 2015; McLaren, 2008). En este sentido, Grande (2015) afirma:

Aunque reconozcamos que la relación entre la educación y la cultura es importante, no menos importante es la relación entre la cultura y las condiciones socioeconómicas en las que esta es producida y reconocida, las denominadas condiciones de riesgo comunes a los pueblos que viven bajo asedio persistirán. En relación con los indios americanos, esto significa entender que «*el problema indio*» no es un problema de hijos y familias, sino, ante todo, un problema que ha sido consciente e históricamente producido por los sistemas de colonización: Una fuerza multidimensional asegurada por la cristiandad occidental, definida por la supremacía blanca y alimentada por el capitalismo global (Grande, 2015: 23, traducción propia).

Desde estas premisas, la pedagogía crítica y la pedagogía roja entienden que la educación no debe ser neutral políticamente, planteándose

como objetivo prioritario descolonizar el conocimiento (Kincheloe, 2008; McLaren, 2008). «*La pedagogía crítica aspira a una educación anticapitalista para la democracia económica y no una educación para la igualdad y justicia social*» (Grande, 2015: 28, traducción propia) y debe «*analizar las amenazas cotidianas de una sociedad capitalista y una civilización consumista*» (Grande, 2015: 95, traducción propia).

De distintas maneras, la pedagogía crítica llama la atención sobre el impacto que los sistemas económicos y, en concreto, el capitalismo, tiene en los sistemas de valores y los entornos escolares. Nos invitan a reflexionar sobre los modelos de desarrollo en los que estamos inmersos y cómo impactan en los espacios educativos.

Descolonizar el conocimiento desde el ámbito educativo es una tarea compleja, porque implica toma de conciencia sobre las arraigadas estructuras, fuerzas y procesos de dominación que trabajan para que los ciudadanos del planeta interioricen el modelo occidental capitalista y consumista como única forma de existencia. En esta línea, Grande (2015) argumenta que la descolonización del conocimiento exige incidir en las «*profundas estructuras de la conciencia colonialista*» por sus efectos en los entornos educativos (Grande, 2015: 99).

Brayboy (2006), desde la teoría tribal crítica de la raza, reivindica la importancia de incorporar «*las filosofías tribales, creencias, costumbres, tradiciones y visiones sobre el futuro de los pueblos nativos americanos*» (Brayboy, 2006: 437), para comprender sus experiencias en el campo educativo. Manuelito (2005), en su trabajo sobre las nociones de *autodeterminación y educación* de los *ramah navajo*, llama la atención sobre la omisión de dichas epistemologías en la formación del profesorado (Manuelito, 2005).

Entre los retos que encuentran los educadores para llevar a la práctica la pedagogía crítica, Tippeconnic (2015) señala la falta de flexibilidad para introducirla en las escuelas por el peso actual de los estándares académicos (Common Core Standards), pues limitan el currículum a la lectura, las matemáticas y las ciencias, reduciendo así la creatividad y dificultando la adaptación de los contenidos a las necesidades locales de las comunidades (Tippeconnic, 2015). Asimismo, invita a los teóricos de la pedagogía crítica a trabajar con los educadores y administradores en las escuelas para poder aplicarla.

Por otro lado, la dificultad de construir un currículum nacional indígena ante la diversidad de pueblos, culturas y lenguas nativas representadas en las escuelas también se presenta como una limitación en este proceso (Masta, 2018; Pochedly, 2015). Pochedly (2015) advierte de que el desconocimiento por los estudiantes nativos americanos de las institucio-

nes y estructuras creadas históricamente para desposeerlos de sus tierras, culturas, gobiernos y lenguas implica privarlos «*de la oportunidad de tomar conciencia plenamente de quiénes son y quiénes pueden ser como individuos y naciones*» (Pochedly, 2015: 291, traducción propia). Además de enseñarles a confiar en sus creencias y en su pasado:

Se necesita enseñarles cómo sobrevivir y desarrollarse en los sistemas escolares en los que actualmente están. Sin embargo, hay un imperativo más grande que es enseñarles sobre el «*neshnabe mmo bmadzewen*» (Native way/good life), porque vivirlo y practicarlo les puede proporcionar las oportunidades de aprender y sanarse colectivamente en medio de la opresión y la desposesión del colonialismo de asentamiento (Pochedly, 2015: 292, traducción propia).

La propuesta de la pedagogía crítica enfrenta de lleno el debate sobre qué conocimientos son considerados válidos, por quiénes y con qué finalidades (Escobar, 2016). Para Brayboy y Lomawaima (2018), la disputa por el conocimiento que atraviesan las escuelas en EE.UU. genera choques relevantes entre los conocimientos que son considerados académicos (matemáticas, escritura, lectura), frente a otros tipos de saberes también valorados por los pueblos indígenas. En este sentido, la asimilación hacia los nativos americanos persistirá en las escuelas en la medida en que no cambie el foco sobre los conocimientos considerados como válidos (Brayboy y Lomawaima, 2018; Cajete, 2020). En esta dirección, el papel que puedan jugar las escuelas y las universidades para conectarse y aliarse con las necesidades y aspiraciones de las comunidades de nativos americanos resulta determinante.

## Conclusiones

La comprensión de las resistencias de los nativos americanos en el campo educativo exige situarlas dentro de un marco histórico y político amplio. Una rejilla de interpretación que dé cuenta de los procesos que causan su opresión e impactan directamente en los contextos educativos. Las huellas del colonialismo estadounidense les han marcado existencialmente y explican sus aspiraciones de autodeterminación y soberanía. La dependencia económica y la relación asimétrica con el Gobierno federal se convierten en importantes obstáculos para la igualdad. Sus luchas tienen lugar en un país que se legitima en torno al mito fundacional del crisol de culturas y defiende las bondades del multiculturalismo, ocultando su origen en el genocidio y expolio sistemático hacia sus habitantes originarios.

Tras sufrir graves procesos de asimilación cultural, la educación se fue convirtiendo para los nativos americanos en un instrumento de movilización política. Una de las principales estrategias de resistencia consistió en impulsar escuelas y universidades controladas por sus comunidades. Tratar de influir en el currículum escolar ha sido un elemento constante, entendido no solamente como una herramienta para hacer efectiva la igualdad, sino también como una forma de restauración ante el impacto psicológico, económico y cultural de la dominación impulsada por el colonialismo estadounidense. En este sentido, la revitalización de las lenguas, las cosmovisiones, los valores propios y la espiritualidad han sido esenciales para contrarrestar las decisiones políticas que determinan los contenidos de la educación. En perspectiva histórica, las políticas educativas federales pensadas para los nativos americanos reforzaron durante mucho tiempo las visiones más reduccionistas y exóticas de estos pueblos, integrando fundamentalmente los aspectos considerados «no amenazantes» de sus culturas.

Para desafiar las fuerzas más estructurales que oprimen a los pueblos nativos americanos en la actualidad, la pedagogía crítica y, en particular, la pedagogía roja (Grande, 2015), llama a descolonizar el conocimiento desde la educación. Esto exige tomar conciencia de las arraigadas fuerzas globales que trabajan para que los ciudadanos interioricen que solo existe una única forma válida de vivir, profundamente desigualitaria, impuesta por el modelo de desarrollo capitalista y consumista occidental (Morín, 2011). Sin duda alguna, las escuelas y las universidades constituyen espacios potenciales para la descolonización y la resistencia, el aprendizaje de otras formas de vida y de existencia.

Los pueblos nativos americanos luchan contra las fuerzas del capitalismo global que erosionan sus recursos y su patrimonio inmaterial y, a su vez, han de desafiar las teorías esencialistas que «*minan su proyecto emancipatorio*» (Grande, 2015: 155). Sus reivindicaciones enlazan directamente con las de otros pueblos indígenas a nivel global, insertados en lo que Tuhiwai (2017) denomina la *política descolonizadora del movimiento indígena*. La autora nos recuerda que «*la justicia social se expresa a través de una amplia gama de campos psicológicos, sociales, culturales y económicos y necesariamente implica procesos de transformación, descolonización, sanación y movilización de los pueblos*» (Tuhiwai, 2017: 218).

A pesar de los desafíos, estos caminos se están abriendo paso en contextos muy diversos a nivel global. Es esencial pensar a nivel micro cómo apoyar a los educadores desde la investigación y respaldar los propios procesos de incidencia política de las minorías culturales en nuestras sociedades. Las resistencias y las contribuciones de los nativos americanos

en el campo educativo representan una invitación para repensar, a nivel profundo, cómo concebimos la educación, qué espacios educativos queremos construir y a qué fines han de servir.

## Referencias

- Adams, D.W. (1988). Fundamental Considerations: The Deep Meaning of Native American Schooling, 1880-1900. *Harvard Educational Review*, 58(1): 1-28.
- Arslan, H. (2013). Multicultural Education: Approaches, Dimensions and Principles. En *Multicultural Education: From theory to practice*. H. Arslan y G. Rata, Eds. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Banks, J. (2013). The construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962-2012. *Theory into Practice*, 52(1): 73-82.
- Banks, J. (2015). Multicultural Education: Characteristics and goals. En *Multicultural Education: Issues and perspectives*. J. Banks y C.A. McGuee, Eds. Hoboken: Wiley.
- Brayboy, B.M. (2006). Toward a Tribal Critical Race Theory in Education. *The Urban Review*, 37(5): 425-446.
- Brayboy, B.M. y Lomawaima, K.T. (2018). Why Don't More Indians Do Better in School? The Battle between U.S. Schooling and American Indian/Alaska Native Education. *Daedalus, The Journal of American Academy of Arts & Sciences*, 147(2): 82-94.
- Brown, D. (2003). Tribal Colleges: Playing a Key Role in the Transition from Secondary to Postsecondary Education for American Indian Students. *Journal of American Indian Education*, 42(1): 36-45.
- Burnett, E. y McBeth, S. (1998). *Essie's Story. The life and legacy of a Shoshone teacher*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cajete, G. (2020). Contemporary indigenous education: A nature-centered American Indian philosophy for a 21<sup>st</sup> century world. *Futures*, 42: 1126-1132.
- Crevecoeur, H. (2012) [1782]. *Letters from an American farmer*. CreateSpace independent publishing platform.
- Davis, J.L. (2013). *Survival Schools: The American Indian Movement and Community Education in the Twin Cities*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Delong, L. (1998). Indian controlled schools, the unrealized potential. *Tribal College: Journal of American Indian Higher Education*, IX(4): 1-13.
- Deloria Jr., V. (1975). *El general Custer murió por vuestros pecados. Un manifiesto indio*. Barcelona: Barral Editores.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 2017, XXXIX (156): 192-207.
- Dunbar, R. (2018). *La historia indígena de Estados Unidos*. Madrid: Capitán Swing.
- Dunbar, R. (1984). *Indians of the Americas. Human Rights and Self-determination*. New York: Praeger.

- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1): 11-32.
- Grande, S. (2015). *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Jenkins, P. (2009). *Breve historia de Estados Unidos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. P. McLaren y J.L. Kincheloe, Eds. Barcelona: Grao.
- Laukaitis, J. (2015). *Community Self-Determination. American Indian Education in Chicago 1952-2006*. Albany: State University of New York Press.
- Lee, T. (2014). If I could speak Navajo I'd definitely speak 24/7. En *Diné Youth Language Consciousness, Activism and Reclamation of Diné Identity*. L.L. Lee y G. Cajete, Eds. Tucson: University of Arizona Press.
- Littlefield, A. (2004). Education. En *A companion to the Anthropology of American Indians*. T. Biolsi, Ed. Malden: Blackwell Publishing.
- Lomawaima, K.T. (2004). American Indian Education: by Indians versus for Indians. En *A companion to American Indian history*. P. Deloria y N. Salisbury, Eds. Malden: Blackwell Publishing.
- Lomawaima, K.T. y McCarty, T. (2006). *To Remain an Indian. Lessons in Democracy from a Century of Native American Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- McLaren, P. (2008). El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía. En *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. P. McLaren y J.L. Kincheloe, Eds. Barcelona: Grao.
- Manuelito, K. (2005). The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from the Ramah Community School. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1): 73-87.
- Masta, E. (2018). Strategy and Resistance: How Native American Students Engage in Accommodation in Mainstream Schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(1): 21-35.
- Monge, F. (1999). Un largo camino de lágrimas: La política india de los Estados Unidos de América. *Revista de Indias, CSIC, LIX* (217): 815-835.
- Morín, E. (2011). *La vía: El futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.
- National Indian Education Association (2016). Native Nations and American Schools: The history of Natives in the American Education System. NIEA. En <https://www.niea.org/native-education-101-1>. Accedido el 5 de agosto de 2021.
- Pigem, J. (2019). *Si' Ahl/Ted Perry. Cada parte de esta tierra es sagrada para mi pueblo*. Barcelona: Akiara.
- Hoxie, F.E. (1984). The Indians versus the Textbooks: Is there any way out? *Occasional Papers in Curriculum Series, OPCS 01*. Chicago: D'Arcy McNickle Center for American Indian and Indigenous Studies. Newberry Library.

- Pochedly, L. (2015). Keep calm and decolonize: Response 5. En *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. S. Grande, Ed. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Racism and Sexism Resource Center for Educators (1977). *Stereotypes, distortions and omissions in U.S. history textbooks: a content analysis instrument for detecting racism and sexism, supplemental information on Asian American, Black, Chicano, Native American, Puerto Rican and women's history*. New York: Council on Interracial Books for Children, Racism and Sexism Resource Center for Educators.
- Reyhner, J. y Eder, J. (2004). *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Shreve, B.G. (2011). *Red Power rising. The National Indian Youth Council and the origins of Native Activism*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Szasz, M. (1974). *Education and the American Indian: The road to Self-Determination 1928-1973*. Albuquerque: University of Mexico Press.
- Tippeconnic, J.W. III (2015). Critical Theory, Red Pedagogy, and Indigenous Knowledge: The Missing Links to Improving Education: Response 1. En *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought. Tenth Anniversary Edition*. S. Grande, Ed. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Tippeconnic, J.W. III (1999). Tribal Control of American Indian Education. Observations Since the 1960s with Implications for the Future. En *Next Steps: Research and Practices to Advance Indian Education*. Educational Resources Information Center, U.S. Department of Education.
- Tuhiwai, L. (2017). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Tafalla: Txalaparta.
- Wolcott, H.F. (2007) [1967]. El maestro como enemigo. En *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. H. Velasco, F.J. García y A. Díaz de Rada, Eds. Trotta: Madrid.