

Alicia M. Barabas*
Miguel A. Bartolomé*

Educación indígena y recuperación histórica

Al observar los niveles de instrucción escolarizada en el estado de Oaxaca que brindan los datos del censo de 1980, se advierte que la situación dista de ser halagüeña, ya que en el primer nivel el 46.52% de la población es analfabeta. Pero si el panorama es en sí mismo impactante, cabe aquí hacer un alto para analizar la situación de la población indígena con respecto a la educación, situación que se agrava debido a la deserción escolar motivada por las tempranas obligaciones laborales de los estudiantes. Del total de analfabetas al menos el 34.37% son indígenas, ya que el censo de 1980

reconoce la existencia de 225 632 monolingües. De hecho, los indígenas constituyen un porcentaje mayor de los analfabetas, pues muchos de los considerados bilingües parlantes tampoco saben leer y escribir.

A pesar de que aquí no se intentará esbozar la historia de la educación indígena en Oaxaca, sí pueden traerse a colación un par de ejemplos que resultarán muy ilustrativos para una reflexión acerca de lo que podría caracterizarse como un proceso de etnocidio educativo. En los años posteriores a la Revolución Mexicana, cuando el indigenismo inauguraba la política de incorporación del indio a la nacionalidad, la diversidad lin-

güística y cultural de las etnias fue considerada como un fuerte obstáculo para la unificación; uno de los principales encargados de lograr esta unificación fue el sistema educativo.

El credo de los castellanizadores en las primeras décadas de este siglo, se reflejaba en las ideas del maestro Rafael Ramírez (N. Hernández, 1981: 91), quien decía que la función del maestro en una comunidad indígena no consistía solamente en "castellanizar" a la población sino en transformarla en "gente de razón". A partir de allí, las escuelas rurales no sólo aplicaron una educación cuyos contenidos eran ajenos a las culturas indias, sino que también recu-

rieron al uso obligatorio del español. Los maestros no permitían que los alumnos se expresaran en sus propias lenguas, ni siquiera en el espacio destinado a los juegos infantiles. Hablar el "dialeto" (como peyorativamente se denomina a los idiomas indígenas) era sancionado en la clase o fuera de ella con multas —cinco centavos por cada palabra pronunciada en el idioma materno—, epítetos despectivos, golpes y otros castigos corporales como obligar al culpable a hincarse sobre granos de maíz (testimonios recogidos en la Sierra Juárez).

Esta escandalosa situación que implicaba un corte con la propia visión del mundo se prolongó durante muchos años, y aun cuando finalmente la política integracionista del indigenismo consintió en hacer uso inicial de las lenguas vernáculos para lograr el objetivo de la castellanización, la semilla del estigma ya estaba sembrada. No es extraño entonces que tanto los padres como los niños interiorizaran, a través del tiempo, sentimientos de rechazo hacia el uso de su idioma. Si bien se utilizaba

* Centro Regional de Oaxaca.

Alfabetismo en Oaxaca

Población por edad y sexo, según su aptitud para leer y escribir

EDAD	SABE LEER Y ESCRIBIR				NO SABE LEER Y ESCRIBIR		
	TOTAL	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
6 a 9	293 468	156 943	78 579	78 364	136 525	68 118	68 407
10 a 14	324 251	282 742	145 087	137 655	41 509	19 843	21 666
15 a 19	251 538	214 730	110 730	104 000	36 808	14 893	21 915
20 a 24	192 741	149 425	77 810	71 615	43 316	16 170	27 146
25 a 29	156 847	109 388	58 525	50 863	47 459	17 300	30 158
30 a 34	126 324	81 101	45 012	36 089	45 223	17 032	28 191
35 a 39	127 216	74 759	41 768	32 991	52 457	19 224	33 233
40 a 44	102 609	57 449	33 883	23 566	45 160	16 968	28 192
45 a 49	92 027	49 426	29 481	19 945	42 601	16 022	26 579
50 a 54	72 418	35 396	22 187	13 209	37 022	13 795	23 227
55 a 59	57 539	27 441	18 023	9 418	30 098	11 281	18 817
60 a 64	48 876	19 222	12 995	6 227	29 654	11 378	18 276
más de 65	103 627	34 925	23 469	11 456	68 702	26 943	41 759
	1 949 481	1 292 947	697 549	595 398	656 534	268 967	387 567

Fuente: X Censo General de Población y Vivienda, 1980.



en el ámbito doméstico, en los escolares ya no se dudaba acerca de su ineficacia e inconveniencia.

En 1972, muchos años después de aquella decisión posrevolucionaria, nos tocó presenciar uno de los tantos casos de autosanción lingüística, consecuencia de la prohibición que todavía seguía siendo ejercida por algunos maestros —indios o no— de viejo cuño. En Ojitlán (Chinantla baja) una señora amiga impedía tenazmente que su hija de siete años hablara el chinanteco. La razón era que no quería que la niña fuera “una india”, sino que fuera maestra, para progresar; consideraba que hablar el “dialecto” deformaba la lengua y entorpecía la mente. No importaba que la pequeña no pudiera comunicarse con sus abuelos monolingües, perdiendo así el derecho a heredar sus conocimientos y orientaciones sobre la vida; muchos niños vivían involuntariamente esta situación que los excluía de buena parte de la convivencia doméstica. Lo irónico es que trece años más tarde aquella niña, ya graduada, tuvo que aprender rápidamente los rudimentos de su propio idioma, antes negado,

para tener acceso al puesto de maestra bilingüe. La consternación de madre e hija no era menor que la de otras familias a quienes se había hecho creer que su idioma era un pesado lastre, y posteriormente se percataban de que era el recurso para superar su condición campesina.

La dramática anécdota nos trae a un presente, en el que el indigenismo de participación trata de sentar las bases teóricas y prácticas de la educación bilingüe-bicultural. Esta reciente orientación de la acción educativa se debe al reconocimiento formal de la diversidad cultural de México, y trata de formar maestros indígenas capacitados para diseñar y poner en práctica programas que permitan una educación eficiente y cualitativamente diferente.

El propósito es reconfortante pero hasta ahora no pasa de ser, en la mayoría de los casos, un proyecto fantasma, aunque las estadísticas parecen demostrar lo contrario. Coheto (1983:132-135) señala que a partir de 1980 funcionan en Oaxaca 2.546 unidades de educación bilingüe. El sistema pre-escolar atiende a 42 021 niños y la escuela pri-

maria a 109 267. Las escuelas internados se ocupan anualmente de 802 alumnos y los albergues escolares dan atención semanal a 1 400 niños de 2 300 comunidades, todas ellas pertenecientes a diferentes grupos étnicos.

La realidad resulta menos optimista, como se desprende del porcentaje de analfabetas indígenas. Por otra parte, los cuadros medios y de base, que estructuran y ponen en marcha esta nueva política educativa no han cambiado ideológicamente en forma sustancial ni se encuentran suficientemente capacitados para los nuevos requerimientos, lo que hace fracasar, desde sus inicios, la intención de una educación bilingüe-bicultural (Varese *et al.* 1983:107, 124, 125). La nueva escuela no ha logrado todavía superar su papel de “expulsora” de población de las comunidades, y la gran mayoría de individuos que logran completar estudios medios no tienen otro objetivo que abandonarlas para lograr su superación personal. A las dificultades anteriores se suma la de una burocracia institucional desorganizada que, por ejemplo, destina maestros mazatecos para enseñar en comunidades chinantecas, por el solo hecho de hablar una lengua indígena.

En cuanto a las modalidades educativas de internados y albergues, no es aventurado afirmar que resultan culturalmente nocivos. La escuela, aunque sea bilingüe-bicultural, es en sí misma ajena a las formas de educación infantil que los grupos étnicos han utilizado. Las múltiples facetas de la socialización y el aprendizaje se realizan en la vida cotidiana, en el seno de la familia y en la relación con los otros grupos domésticos de la comunidad. Si al extrañamiento frente a la educación escolarizada se agrega el desarraigo del medio cultural propio, se puede convenir en que insistir en mantener esas modalidades es condenar a los niños, aunque sea involuntariamente, a

la ambigüedad en la definición de la identidad personal y de la pertenencia a una colectividad específica.

El principal problema consiste en que la nueva escuela, al carecer de material didáctico, traduce a los idiomas étnicos los libros de texto de la escuela federal, cuyo contenido poco o nada tiene que ver con los propósitos educativos de recuperación de la cultura propia. Estos textos no sólo no están adaptados a las realidades de las poblaciones indígenas, sino que no cumplen con el cometido fundamental de enseñar a las actuales generaciones los conocimientos y la historia que les han legado sus antepasados.

Para poner fin al proceso de etnocidio educativo, sería imprescindible elaborar material didáctico y crear una nueva conciencia docente, con el objeto de recuperar el patrimonio lingüístico y cultural más allá de la retórica ya que, a pesar de la favorable decisión de los cuadros superiores de la institución dedicada a la educación indígena, este patrimonio aún no ha sido debidamente reconocido y legitimado.

La carencia de material didáctico adecuado al proyecto bilingüe-bicultural de la educación para los indígenas, es manifiesta. Uno de los aspectos del problema radica en la dificultad de elaborar alfabetos que permitan la escritura de los idiomas étnicos, sobre todo cuando existen numerosas variantes dialectales. Pero, aun superado este escollo, ¿cuáles podrían ser los contenidos biculturales de la nueva educación? ¿Qué aspectos de las culturas indígenas se enseñarían paralelamente a los de la cultura occidental genérica y en su versión nacional?

Sin pretender simplificar la complejidad del problema, es posible referirse a uno de los tópicos fundamentales que la nueva orientación educativa podría incluir en sus programas: se trata de las historias étnicas, ya que la recuperación

de la historia propia dentro del contexto de la nacional, puede constituir uno de los medios para acelerar el proceso de descolonización de los grupos étnicos (Barabas, 1984).

Resulta tal vez trillado afirmar que la historia siempre ha sido escrita por los vencedores. La estrategia colonial ha actuado, en este sentido, pretendiendo borrar el recuerdo del pasado propio de cada etnia, en un intento por colocarlas en una especie de "limbo cronológico", cuyo punto de partida estaba dado por el mismo proceso de instauración colonial.

Con gran frecuencia notamos que la historia de las minorías étnicas resulta mutilada y deformada, o es omitida de la historia oficial. Muchas veces los indígenas, quienes fueron participantes activos en la formación y el desarrollo colonial y nacional, no son mencionados en la historia que otros sectores sociales reivindican como propia de la nacionalidad. En la mayoría de los casos la historia oficial ha tomado en cuenta a las historias paralelas, sólo en la medida en que éstas podían ser convenientemente articuladas con la visión de los hechos y procesos que se querían rescatar como imagen de un "sí mismos" falsamente homogénea.

Una de las paradojas es que, al tiempo que se forzaba a las etnias a desterrar su historia de la memoria, la historia nacional les expropiaba el "pasado glorioso" transformándolo en *sus raíces*; antecedentes de una nacionalidad, en la que los indios contemporáneos no serían más que supervivencias decadentes.

Paralelamente al proceso por el cual los grupos étnicos fueron colocados al margen de la historia oficial, se procuró bloquear su memoria histórica. Por diferentes vías se intentó privarlos del recuerdo de su pasado, con el fin de fragmentar la continuidad de una conciencia étnica que pudiera unificarlos en una resistencia organizada.



Sin embargo, el proyecto colonialista no se logró por completo, ya que los pueblos indios no perdieron definitivamente la vinculación con su historia. Pronto advirtieron que en la recuperación y la afirmación de su pasado se basaba su supervivencia como culturas singulares. Por ello reivindicaron, a lo largo de los

siglos, a sus héroes históricos y mitológicos y transmitieron tradiciones orales que, aunque fragmentarias, reflejaban su visión del devenir cósmico y social, sus hitos cronológicos y su propia comprensión de los acontecimientos.

En múltiples ocasiones, la memoria histórica puso en marcha la capacidad de resis-

tencia y los proyectos libertarios, aunque su potencial cultural y político fue generalmente minusvalorado. Así, las numerosas rebeliones anticolonialistas que protagonizaron fueron consignadas por la historia oficial como reacciones espontaneístas e irracionales, inspiradas en el paganismo, y sus líderes tratados como pe-

ligosos delincuentes psicópatas que debían ser desterrados por la fuerza del recuerdo de sus pueblos (Barabas, 1986).

La propia versión de los acontecimientos corre el riesgo de perderse, si no se le investiga y difunde entre las nuevas generaciones. Afortunadamente, en el presente asistimos al inicio de un proceso en el que algunos pueblos indios, inconformes con el papel que les asignan en la historia oficial, y conscientes de la necesidad de recuperar el recuerdo de sí mismos para afirmar su identidad y proyectarla al futuro, comienzan a investigar, recopilar y escribir la historia desde su propia perspectiva. Un importante ejemplo de ello es el que brinda la comunidad nahua de Tetelcingo, Morelos (Vecinos de Tetelcingo, 1982), que escribió colectivamente su historia con el doble propósito de testimoniar sus derechos sobre tierras ancestrales y de hacer conocer a sus hijos, en la escuela, desde los orígenes hasta el pasado reciente de los tetelcingas. En Oaxaca, tampoco faltan ejemplos al respecto.¹

Allí, donde aún no ha surgido la iniciativa de escribir la propia historia y constituir la en material de enseñanza escolar, las ciencias sociales podrían brindar un apoyo considerable dando a los pueblos indios los lineamientos metodológicos básicos y la información historiográfica disponible, para que construyan su relación con el pasado sobre la base de acontecimientos que les son significativos. Otra opción, sería la de revertir a las comunidades étnicas los resultados de las investigaciones arqueológicas, lingüísticas, históricas, etnológicas, etcétera (a manera de cuadernos históricos), que les permitieran obtener un panorama integral de su devenir en el tiempo, de su participación en los procesos sociales más amplios, del valor de la tradición oral en sus diversas variantes (relatos, mitos, historias de vida) y de los documentos que les lega-



ron sus antepasados (códices, lienzos, etc.).

El apoyo a la investigación y la publicación de historias étnicas realizadas por los mismos grupos, así como la edición y la difusión popular de los estudios realizados por especialistas no indígenas, son tareas que se deben realizar si se pretende contar con los materiales educativos apropiados para la implantación de una educación, que colabore con los grupos étnicos en sus centenarios propósitos de descolonización y recuperación cultural y política.

BIBLIOGRAFIA

Barabas, Alicia, "Notas acerca del papel de las historias étnicas como instrumentos para

la trayectoria histórica de la resistencia étnica", *Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca*, Barabas y Bartolomé (coordinadores), México, INAH, 1986.

Coheto, Cándido, "Avances y perspectivas de la educación indígena en Oaxaca", *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Vol. 1, III-ORELAC, México, 1983.

Hernández, Natalio, "Educación y realidad social indígena", en *La cuestión étnica en América Latina*, Barabas y Bartolomé (coordinadores), *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 103, México, UNAM, 1983.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *X Censo General de Población y Vivienda, 1980*, México, 1984.

Varese, Stefano *et al.*, *Indígenas y educación en México*, México, CEE/GEFE, 1983.

Vecinos de Tetelcingo, *Historia de Tetelcingo, antes Xochimilecatzingo y Zumpango*, Introducción, edición y notas por Alicia Barabas y Miguel Bartolomé, México, INAH, Centro Regional de Morelos, 1982.

la descolonización", *Guchachi Reza*, No. 20, 2a. época, Oaxaca, México, 1984.

—, "Rebeliones e Insurrecciones Indígenas en Oaxaca:

¹ Cfr. *Memorias del Simposio sobre Historia de los Pueblos Indios del Sur de México*, Oaxaca, agosto de 1984.

