

¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas (México)¹

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VII, núm. 1, 1977. pp. 84-103]

Eugenio Maurer
Centro de Estudios Educativos (México)

I. Marco histórico

Desde la época de la Colonia la instrucción escolar había sido deficiente en lo que es actualmente Chiapas, a pesar de los ordenamientos de la Corona Española para que se instruyese a los indígenas y, sobre todo, para que se les enseñara el castellano.

Todavía en 1769 el Arzobispo de México, Antonio Lorenzana y Buitrón, protestaba ante el Rey Carlos III por la lamentable situación de los indígenas. Escribió además una pastoral sobre el tema. Uno de los puntos de que trata es: "La Iglesia y sus representantes habían descuidado casi siempre la educación general de los indios y, más especialmente, su obligación de enseñarles el español" (Brice, 1973: 82).

La Iglesia era entonces prácticamente la única que impartía enseñanza. Ésta, en los contadísimos casos en que no dependía de aquélla, era impartida en español, por maestros que no comprendían a sus alumnos ni podían ser comprendidos por ellos (*Ibid.*: 79).

Esto se decía en la Ciudad de México... ¿Qué se podría encontrar en estas remotas regiones de indígenas?

Es verdad que los franciscanos defendían la instrucción a los indígenas en lengua vernácula, en castellano y en latín, pero la falta de apoyo económico por parte de las autoridades coloniales y la oposición de la sociedad española hicieron que esa meta fuera imposible de lograr. Además, la región de que nos ocupamos estaba a cargo de los dominicos, quienes no favorecían ese tipo de enseñanzas.

Las razones para ello fueron diversas:

En el siglo de la Conquista, los celosos y escasos misioneros estaban demasiado ocupados en la evangelización para tener tiempo de enseñar el castellano a

¹ Takinwits (municipio de Chilón): poblado de los Altos de Chiapas, sito en la parte NE del estado, con la misma orientación respecto a San Cristóbal las Casas, del que dista 80 km por camino de herradura y 157 km por carretera (de terracería y brecha). La ciudad ladina o mestiza (*i. e.*, no indígena) más cercana es Yajalón (distante 55 km por carretera y unos 30 por camino de herradura). Pertenece a la zona tseltal (una de las cuatro lenguas mayances más importantes), habitada en la actualidad por unos 80 000 personas. Consta de unos 1 200 habitantes en el poblado, más otros tantos en las rancherías, monolingües en un 99%.

los indígenas, pues, dada la premura del tiempo, era mucho más práctico que los misioneros mismos aprendieran las lenguas vernáculas, que el que las enseñaran a los indios (*Ibid.*: 63).

Por otra parte, pensaban, con razón, que “el único puente por el que se podía llegar al cerebro y al corazón de los indios” era la propia lengua de éstos (*Ibid.*: 60).

En el siglo siguiente, disminuyó el celo evangélico y los absorbió la administración de las vastas haciendas. A ello se añadió el deseo de controlar ellos a los indios. Además, si los indios ignoraban el castellano era más difícil que gente extraña tratara con ellos (*Ibid.*: 64).

Las élites españolas se oponían también al aprendizaje del castellano por parte de los indios: porque, decían, “se hacen ladinos (pícaros), que es el primer paso para tener atrevimientos, porque mientras hablan en su lengua son más humildes” (*Ibid.*: 75).

Esta frase la oiremos más tarde de labios de los “ladinos” actuales de Takinwits.

Durante el primer siglo de nuestra Independencia, “los conservadores católicos [...] y propietarios de tierras insistían en mejorar el sistema educativo tradicional [...] para la clase superior y conservando para los indios solamente la instrucción religiosa y correctiva” (*Ibid.*: 95).²

En cambio, algunos liberales, entre los cuales hay que destacar a Ignacio Ramírez, señalaban que “debería incitarse a los indios a que administraran los asuntos de su área y trabajaran al mando del gobierno central”. Hablaban también de un programa de educación en que se usaran las lenguas vernáculas y, a la vez, de la necesidad de que aprendieran el castellano, ya que su “participación democrática no sería posible mientras estuvieran encerrados [...] por la barrera del lenguaje” (*Ibid.*: 13).

Sin embargo, hasta la Revolución Mexicana no se hizo nada, ya que el programa de no-castellanización de la Colonia Española hacía ahora imposible cualquier intento de enseñanza, pues se requería bastante tiempo y grandes sumas de dinero para la preparación de maestros para los indígenas monolingües.

La Constitución de 1917 da a todos los mexicanos e impone la obligación de la enseñanza gratuita, y estipula la fundación de escuelas para el crecimiento económico, social y cultural de las comunidades de la nación.

En 1934 se crea el “Departamento de Acción Social, Cultural y Protección Indígena” que se encargará, entre otras cosas, de todos los asuntos relacionados con la educación... y... [de] todo aquello que pueda significar la incorporación de las clases indígenas a la civilización” (INI, 1958: 152).

II. La escuela de Takinwits

Es verdad que empezó a funcionar una escuela en Takinwits, mucho antes de la Revolución, en 1901. Pero se trataba de una escuela particular, patrocinada por algunos finqueros que deseaban que sus hijos se educasen. Para ello mandaban traer algún profesor de los poblados vecinos. Ellos decidían quiénes, entre los hijos de los mismos ladinos, podían asistir a su escuela... Para los tseltales se hallaba aún lejano el día en que pudieran ingresar a las aulas de la escuela de Takinwits.

² Los puntos suspensivos entre corchetes indican que se suprimió parte de la cita.

Un poco después de la creación del Departamento arriba mencionado se posibilitó a los indígenas el ingreso a la escuela, cuando ésta pasó a depender del Estado.

En varias ocasiones pregunté a los ladinos acerca del escaso número de tseltales que acudía a la Escuela de Takinwits "Miguel Hidalgo y Costilla". "¡Es que a los indios no les interesa la escuela! Dicen que no mandan a sus hijos porque allí no aprenden a trabajar sino que se hacen haraganes".

Los hechos que averigüé y los que pude yo mismo percibir me demostraron la inexactitud de esa afirmación. Me di cuenta de que sólo unos pocos se animaban a mandar a sus hijos a una escuela donde había gran riesgo de perder el tiempo, ya que la instrucción se impartía exclusivamente en castellano, y donde los maestros ignoraban la lengua tseltal.

Cuando la escuela pasó a ser "federal" en 1943, todos los indígenas trabajaron en su construcción y cada familia aportó su cooperación monetaria. Los ladinos sólo cooperaron económicamente. Fueron los tseltales quienes hicieron la construcción.

Hay que notar, además, que no son muchas más de 20 las familias ladinas, mientras que las de los tseltales son alrededor de 200.

Pues bien, la escuela, construida en gran parte por tseltales, fue de nuevo para beneficio casi exclusivo de los ladinos, puesto que la enseñanza continuó en castellano.

Pero no cejaron en su intento. Se acordó en gran junta del pueblo que la comunidad toda cooperaría para traer un maestro tseltal, al que se daría un sueldo de \$ 150.00 mensuales (17 dólares en 1943) y, además, casa y comida. La escuela se inició en unas chocitas; mobiliario no había y los útiles eran muy escasos, pero el entusiasmo hizo que acudieran unos 100 muchachos y muchachas, y unos 20 adultos (la mayoría de éstos por la noche). Con el tiempo hubo deserciones, a causa del trabajo agrícola y también porque no estaban acostumbrados a pasar buena parte del día encerrados estudiando. Quedó alrededor de una tercera parte que, en los cuatro años que duraban los cursos, aprendió a leer y a escribir medianamente, y algo de matemáticas muy elementales.

Pero, al igual que los españoles de la Colonia, los ladinos actuales no querían indios instruidos. Por medio de presiones, amenazas y engaños lograron acabar con la escuela tseltal, que duró cinco años. El experimento fue corto, pero de resultados positivos. Los que terminaron el periodo de cuatro años son prácticamente los únicos alfabetas —unos 15 hombres y unas 8 mujeres—. Los que no terminaron, poco a poco fueron olvidando lo aprendido...

Unos 3 o 4 fueron después a Tuxtla y terminaron la primaria.

Del grupo de la escuela es de donde han salido los tres agentes municipales tseltales, algunos catequistas y promotoras.

Este experimento nos da luz sobre un tipo posible de escuela indígena:

El maestro era tseltal: los comprendía, por tanto, mucho mejor. La enseñanza fue en lengua vernácula, perfectamente comprensible. El maestro insistió en la lectura, la escritura y algo de "cuentas"; es decir, en lo que era más indispensable y funcional para ellos. Los inició, además, en el conocimiento de la Ley Agraria, esencial para hacerles conocer sus derechos (De ahí nació el interés del líder agrario Antonio).

La instrucción no fue en castellano, pero los capacitó para el aprendizaje de esa lengua. Algunos la han logrado aprender por sí solos leyendo el evangelio y procurando hablar en castellano con los misioneros y algunos otros hispanohablantes.

El éxito del grupo ha sido un factor importante para demostrar mejor a los tseltales la necesidad de la alfabetización y del aprendizaje del castellano. Con frecuencia mencionan esa necesidad: “¡Para que así podamos defendernos de los ladinos! Antes, cuando no sabíamos leer ni escribir, ni conocíamos nuestros derechos, nos engañaban y nos maltrataban. ¡Como éramos indígenas, no sabíamos nada!” (“Como pobrehic, como indigenahetic... ma'jna'tic”). En sus mismas oraciones tradicionales le piden perdón a Dios (o al santo) por no haber sabido rezar bien: “Como ma'yuc jmemoria, como ma'yuc libro cu'un, como ma'yuc lápiz cu'un” (porque no tengo memoria, porque no tengo libro —i. e., no sé leer, no sé escribir—).

Esa convicción proviene de los engaños de que han sido víctimas. Para no citar sino un ejemplo, mencionemos el hecho siguiente: por medio de un ardid, el Agente Municipal hizo creer a los tseltales que una escritura en que ponían su huella digital era una demanda contra el Comisariado Ejidal, cuando en realidad era una renuncia a tierras de excelente calidad. Esto, es claro, a beneficio de un finquero.

La acción del grupo me parece muy importante en este campo, ya que es una demostración para la comunidad de que sí es posible instruirse y proteger los propios derechos. Podríamos decir que esos jóvenes, cuya edad es actualmente de unos 25 a 30 años, formaron un pequeño conjunto de gente de empuje.

Antonio (el líder agrario) escribió por cuenta propia un artículo en tseltal para un periódico que se publica en las cuatro lenguas principales.

III. Escuela-albergue del INI

La comunidad no cesó en su intento de obtener un maestro, sobre todo cuando se enteraron que el INI (Instituto Nacional Indigenista) había empezado a fundar escuelas en el estado.

En esas escuelas se imparte la enseñanza ordinaria en la lengua indígena durante un año de pre-primaria y uno o dos de primaria, y poco a poco se les va enseñando castellano. A partir del 3er año, el aprendizaje es en castellano. Desde luego que no es esto lo óptimo, pero es un avance respecto a la enseñanza exclusivamente en castellano de la Escuela Miguel Hidalgo.

Más adelante estudiaré este problema en toda su complejidad.

El INI llegó a Chiapas en 1952, pero no fue sino hasta 1974 cuando Takinwits obtuvo su Escuela.

El Gobierno, por medio de PRODESCH (Programa de Desarrollo Económico-Social de los Altos de Chiapas), les proporcionó el dinero para comprar el terreno y suministró raciones (maíz, frijol, arroz, chocolate en polvo, leche en polvo, etc.) para los trabajadores que construían la escuela. La mano de obra y el material los pusieron el poblado y los parajes (o rancherías) anexos.

Con entusiasmo admirable acudían por turno semanal alrededor de 100 hombres cada día. Y así, en algo más de cuatro semanas quedaron terminados las aulas, la casa para los maestros, los dormitorios, las letrinas, el comedor, la casa para las cocineras y un campo de juegos.

La construcción es de lodo y carrizo, con techo de palma, como las casas de ellos.

La Escuela-Albergue no es sólo para el poblado, sino también para los parajes. Se imparte la enseñanza de primero y segundo grados de primaria. Ya los alumnos de tercero y cuarto acuden a Takinwits y allí permanecen durante los días laborables. Es precisamente en el Albergue (de la escuela) donde se les proporciona alojamiento y comida gratuitos, costeados por el INI.

Matrícula en la escuela-albergue de Takinwits, curso 1975-76

| <i>Grado de Primaria</i> | <i>Hombres</i> | <i>Mujeres</i> | <i>Total</i> |
|--------------------------|----------------|----------------|--------------|
| 1º | 60 | 40 | 100 |
| 2º | 23 | 12 | 35 |
| 3º | 23 | 13 | 36 |
| 4º | 12 | 4 | 16 |
| 5º | 18 | - | 18 |
| 6º | 2 | 1 | 3 |
| Total | 138 | 70 | 208+ |

+ En los grados 3º, 4º y 5º, 24 alumnos eran de Takinwits y 50 de los nueve parajes.

Se nota una diferencia grande entre 1º y 2º. Me parece que una de las principales causas es que el curso 1975-76 fue ya el segundo año de funcionamiento de la Escuela-Albergue. Ya la gente había visto con sus propios ojos lo que era un tipo de escuela así. A causa de esto el entusiasmo, no sólo de los padres de familia, sino de los niños creció. Varios me dijeron que les gustaban más los días de clase que los de vacación. Tengamos en cuenta que los papás solamente exhortan al niño pequeño a que vaya a la escuela, pero no lo fuerzan. "Ma'sc'an" (no quiere), es la razón que me han dado algunos de la no asistencia de sus hijos.

Ha ayudado mucho, como ya se puede suponer, el que los maestros siendo tseltales los sepan tratar "a lo tselta" y los comprendan.

"Es necesario —me decía el maestro— ser amable y comprensivo con los niños, especialmente con los más pequeños, pues si no están a gusto, no aprenderán bien. Los que vinieron de la escuela ladina traen muchas 'mañas' y son muy traviosos, pero si se les explica de manera que comprendan, poco a poco se van quietando".

La maestra ladina (de la Escuela Miguel Hidalgo) me decía, en cambio: "Los niños indígenas son muy traviosos, quieren estar siempre jugando y hablando entre sí, y casi no le hacen caso a uno. Además, no están acostumbrados a pensar y no les interesa lo que se les enseña; muchas veces hay que castigarlos para que se estén quietos un ratito".

Según yo mismo pude observar, en la Escuela-Albergue no se mantiene una disciplina rígida (como la de la escuela ladina); se les deja hablar (aun a varios al mismo tiempo) y preguntar a sus compañeros.

Esto, como veremos más abajo, va de acuerdo con la cultura tselta. Es muy raro también que el maestro tenga que acudir a castigos físicos; eso me lo dijo él mismo y también varios de los padres de familia.

El gran interés de los indígenas por instruirse lo ilustra el hecho de que cuatro familias de medianos recursos mandaban a sus hijos a Ocosingo para que terminaran la primaria, en el internado del INI (gratuito). Esto suponía un sacrificio: primero, caminar a pie 15 km de Bachajón a Takinwits el sábado, para hacer el mismo recorrido en sentido inverso el lunes temprano; segundo, el gasto de \$ 4.00 de pasaje, y tercero, el privarse de la ayuda de esos muchachos (de alrededor de 15 años) para el trabajo en el campo.

Por último, la asistencia de al menos tres cuartas partes de padres de familia a las juntas de la escuela es muy de notar si recordamos que todos ellos (con excepción de dos o tres) son analfabetas.

Ya hemos visto cuál es la principal motivación: “defenderse de los ladinos”. En ella queda incluida la de poder ocupar el puesto de Agente Municipal y la de desempeñar mejor varios de los cargos, sobre todo el de Comisariado Ejidal. Finalmente, tanto para los hombres como para las mujeres, poder prepararse para el oficio de maestros. Esto es para ellos de suma importancia, pues saben que sólo uno de los suyos les podrá enseñar de manera adecuada.

IV. Ideología y práctica de la educación en las escuelas-albergue

Aunque no es posible aún ver los efectos de las Escuelas-Albergue, creo que podemos prever los resultados futuros, examinando la Ideología del INI y comparándola con los métodos que se siguen en sus escuelas.

A. Ideología

Me basaré, para la exposición de la Ideología, en un libro del Dr. Aguirre Beltrán (1973), conocido antropólogo mexicano y ex-director del INI. Su libro, pues, nos da la Ideología oficial sobre educación indígena.

Se proponen dos tesis respecto a los indígenas:

- **La incorporativa** que se rechaza, pues es una sustitución de la cultura subordinada por la superordinada y equivale, por tanto, a hacer violencia al educando (*Ibid.*: 14).
- **La aculturativa**, que él postula como la verdadera educación democrática, pretende llegar al manejo de las dos culturas que, eventualmente, alcanzarán su conjugación (*Ibid.*: 15). Su fin no es la “incorporación” del indio, sino la “integración” de México: la asociación del individuo o del grupo a fin de compaginar las dos culturas en contacto.

Esto supone:

- En el campo cultural: el enriquecimiento de la cultura nacional con las contribuciones que aportan, desde hace cuatro siglos, las comunidades indias.
- En el social: reestructurar racionalmente la interdependencia indio-ladina.
- En el político: la distribución equitativa del poder y de la libertad, y el otorgamiento de “una carta de ciudadanía igualitaria e integral a todos los mexicanos”... (*Ibid.*: 24).

Para ello, la educación debe, primero, tomar en cuenta: la experiencia cultural del educando y, segundo, otorgar su lugar a lo tradicional, pues destruirlo o despreciarlo sin lograr antes una transformación radical de las estructuras que lo sustentan, provocaría un desajuste (*Ibid.*: 29).

Concede gran importancia a la lengua vernácula “en tanto no se domine un segundo sistema organizado de habla” (*Ibid.*: 36). Además, la enseñanza del castellano posibilita el acceso a los conocimientos científicos modernos (*Ibid.*: 30).

Se abarcan también los conocimientos y capacidades que permitan a la comunidad la organización de su economía sobre nuevas bases. No se reduce, pues, a la enseñanza de lectura, escritura y aritmética.

El grado de aculturación de cada comunidad será el determinante de las enseñanzas que se habrán de impartir (por ejemplo, capacitación obrera, artesanías, etc.) (*Ibid.*: 30).

Según las habilidades, inclinaciones y necesidades de los educandos, se les abrirán las puertas a los grados más altos del saber (*Ibid.*: 18).

Se enfatiza el cambio social y cultural, a la vez que se insiste en la “personalidad del indio y de la comunidad considerada como un todo” (*Ibid.*: 23-24).

Consiguientemente, puesto que se trata de “una gran innovación cultural”, “se requiere el consentimiento del grupo receptor”. “La coerción física o la amenaza se desechan” (*Ibid.*: 35).

El resultado será el “ensanchamiento del yo”. De allí se seguirá “la comprensión intercultural” que hará compatible “la lealtad al grupo propio con la lealtad al grupo dilatado [...] [de] la nación” (*Ibid.*: 31).

Una condición imprescindible es contar con “maestros competentes” (indígenas y aun del poblado mismo). Ellos serán “los depositarios del acervo básico de las culturas en contacto”.

Su función más importante será “traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena” (*Ibid.*: 37).

B. Práctica

1) Instrumentos y métodos de enseñanza en la Escuela

El instrumento principal con que se cuenta son los libros de Texto gratuitos. Éstos, desde un punto de vista pedagógico general, denotan un adelanto considerable sobre todo lo que se había elaborado anteriormente. Abarcan la enseñanza como un todo y enseñan al alumno a pensar, reflexionar, comparar, relacionar y resolver problemas. Con ellos, él no puede ser ya un recipiente pasivo en cuya cabeza se “vierten” los conocimientos, pues los libros suponen una actividad continua de su parte.

Abren grandes posibilidades al maestro para adaptar sus enseñanzas a las características de los educandos y a la cultura de éstos.

Según la Ideología, hay que llegar a la conjugación de las dos culturas y para ello hay que otorgar su lugar a la experiencia cultural del educando.

Ahora bien, nos encontramos con que la máxima parte del material de los textos es ladino. Y ello es lógico, ya que la mayoría de la población lo es. Por este mismo hecho, se coloca ya a la cultura indígena en plan de desigualdad. En efecto, la cultura ladina del Texto es siempre el punto básico de referencia.

Y si no quiere aceptarse que en el libro de Texto se da la existencia objetiva de un etnocentrismo cultural ladino, al menos habrá que admitir que el indígena verá en el texto un libro ladino, que nunca habla de la cultura indígena, aunque dé todas las facilidades al maestro para hacer referencia a ella y aun lo inste a que así lo haga.

¿El Texto toma en verdad en cuenta la experiencia cultural del educando?

2) Lengua

Según la Ideología, “la relación entre el lenguaje y la cultura es tan íntima que ésta se expresa en aquélla”... (*Ibid.*: 36).

Saussure (1968: 40) abunda sobre esta misma idea:

Estas dos historias (la de una lengua y la de una raza) se funden y mantienen entre sí relaciones recíprocas [...]. Las costumbres de una nación tienen repercusión sobre su lengua y, por otra parte, es, en gran medida la lengua, lo que constituye a una nación.

Ahora bien, volviendo a la Ideología, encontramos en la segunda parte del mismo párrafo arriba citado:

De ahí la importancia de admitir que la educación se haga en la lengua materna del educando [...] en las fases iniciales del proceso institucionalizado, en tanto no se domine adecuadamente un segundo sistema organizado de habla (*Ibid.*: 36).

Esto equivaldría a decir: el lenguaje vernáculo, expresión esencial de la cultura indígena, se empleará en la enseñanza, mientras no se domine el castellano.

Habría pues dos alternativas:

- a) Una vez aprendido el castellano, el niño estudiará su propia cultura en una lengua extraña (!).
- b) Tal aprendizaje se suspenderá para dedicarse plenamente al estudio de la cultura ladina.

Lo primero es un absurdo. Lo segundo va contra toda la Ideología, puesto que el fin último de ésta es llegar, por parte del educando, a una conjugación de las dos culturas.

Notemos que, en la práctica, ya a partir del 3er. grado toda la enseñanza es en castellano y los temas son netamente ladinos.

En otra parte leemos:

La educación impartida en un idioma que no es el materno adolece de una grave superficialidad y conduce inevitablemente al analfabetismo (*Ibid.*: 226).

Tenemos entonces que la Ideología misma juzga la educación impartida desde el 3er. año como superficial, puesto que se hace en castellano. Asimismo, admite que de esas escuelas ¡sólo saldrán analfabetas!

Se supone, entonces, que al terminar el 2o. año de primaria el niño conoce ya tan perfectamente su cultura que no hay necesidad de que la siga estudiando... ¿O se piensa que basta la vida ordinaria para este efecto?

No resulta ya cierto que la educación formal toma en cuenta "la experiencia cultural del educando" y otorga "su lugar a lo tradicionalmente aprendido" (*Ibid.*: 28-29).

Es verdad que el libro de Texto ofrece al maestro la posibilidad de adaptar su enseñanza a la cultura indígena. Pero si quiere usar el Texto tendrá que referirse siempre a la cultura ladina.

¿O se piensa que el mismo maestro tiene la suficiente experiencia y los conocimientos necesarios para hacer del texto ladino un texto indígena?

En realidad, no hay tiempo (por lo cargado del programa) ni lugar en él para que el niño estudie profundamente su propia tradición oral que es tan abundante. Por ejemplo, las largas oraciones de los capitanes en las fiestas, las oraciones de curación, el saludo tradicional o "pat o'tan" que tiene lugar en las fiestas, ni mucho menos las leyendas en que expresan la Ideología indígena, las costumbres tradicionales legadas por los antepasados, las enseñanzas morales, la organización cívico-religiosa de la comunidad indígena, la manera, democrática en verdad, de decidir y resolver los asuntos en las grandes juntas de la comunidad donde la autoridad principal son los ancianos.

Pero, aún hay más: no sólo no se da importancia a todo esto en la escuela, puesto que prácticamente no se tocan esos temas, sino que la actitud misma de los maestros y de la gente ya alfabetizada denota un cierto desprecio. En efecto, ni en Takinwits ni en Bachajón asisten los maestros ni los ya alfabetizados (con contadísimas excepciones) a las fiestas tradicionales. Más aún, algunos de ellos se refieren a tales prácticas como "cosas de los viejitos".

El niño sentirá que para ser “letrado” tiene que dejar de lado al menos ese aspecto de su propia cultura.

Es cierto que se enfatiza el cambio cultural, pero ¿dónde queda la comunidad considerada como un todo? (es decir, la lengua y los otros aspectos culturales ya mencionados).

3) Enseñanza adaptada a la comunidad

De hecho, la enseñanza que se imparte es la señalada por el libro de Texto y, en tal caso, puesto que hay que llenar el programa, no podrá estar determinada por el grado de aculturación de cada comunidad.

La innovación cultural que supone la escolarización deberá suponer el consentimiento de la comunidad.

Hay un gran interés, más todavía, un deseo extraordinario de los indígenas por la instrucción, según nos lo muestran los hechos antes mencionados. Pero eso no implica que el interés sea precisamente por la enseñanza tal cual se imparte actualmente. ¡A ellos no se les dieron a escoger las materias!

El consentimiento no debe limitarse solamente a si desean o no la escolarización, sino al contenido mismo, que puede variar según las comunidades. Si no, equívale a decirles: “O aceptas en su totalidad el programa que nosotros hemos diseñado para ti, o ¡no hay escuela!”.

Hemos visto más arriba cuáles son las materias que a ellos les interesan y les parecen funcionales. Las otras que presentan los programas oficiales no las percibirán como útiles en tanto no vean su conexión con las metas propias de ellos.

Aun cuando sea cierto que “cada materia tiene su conexión demostrable con la vida campesina” (*Ibid.*: 29), tal demostrabilidad puede valer para los que elaboraron el programa. Pero mientras los campesinos no vean claramente esa conexión, las materias les parecerán inútiles y no tendrán interés práctico por ellas. La importancia de esto se verá mejor si tenemos en cuenta que una de las características de la educación informal de estas culturas es la utilidad inmediata de lo aprendido (cfr. más abajo, inciso 5). El juicio de los educadores no podrá ser operativo para despertar el interés de los educandos.

Desde luego que será conveniente “la adición de materias que incrementen el potencial del educando” (*Ibid.*: 29), pero sólo y únicamente a medida que lo requiera el desarrollo de la comunidad.

Por ejemplo, explicarles en abstracto la forma en que funciona el Gobierno Federal, lejano y desconocido, es muy diferente a estudiar la Ley Agraria y la del Trabajo con ellos como lo hacía el maestro tseltal: se darán cuenta de que es necesario, para resolver sus problemas, conocer no sólo la organización del municipio y las funciones del Presidente municipal, sino la del estado de Chiapas y aun la de la nación entera.

La aritmética les interesa porque ven que es indispensable para que los ladinos no los estafen, y también para poder administrar sus cooperativas y tiendas, pues al comprar y vender perciben que no se hallan en un sistema cerrado, sino que necesitan conocer un poco más del mundo ladino que los rodea con quien efectúan parte de sus transacciones comerciales. Pero, por ejemplo, hablarles ya desde el principio acerca de todos los países del mundo, me parece un poco precipitado cuando muchos de ellos no tienen el concepto de pertenecer a la nación mexicana y ni siquiera, afectivamente, al estado de Chiapas.

Creo que el siguiente ejemplo, ocurrido en Bachajón (cuya población está más ladinizada que la de Takinwits), ilustra bien el punto:

La profesora enseñó a sus alumnos los patronímicos de los pueblos vecinos, de las ciudades de la República y de algunos países del mundo.

Al tomárseles la lección, los alumnos supieron bien los patronímicos de los pueblos vecinos y de las ciudades con quienes guardan alguna relación especial, *v. gr.*, S. Cristóbal, donde se halla PRODESCH, Tuxtla, residencia del Gobernador, y México sede del Presidente de la República. (A las dos últimas ciudades han ido algunos tseltales para arreglar asuntos agrarios). En cambio, los patronímicos de las demás ciudades y países no los supieron: simplemente los llamaron a todos “caxlanes” (es decir, ladinos, desconocidos para ellos).

4) Los maestros

La Ideología requiere “maestros competentes”, que “serán los depositarios del acervo básico de las culturas en contacto” y cuya función más importante habrá de ser la de “traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena” (*Ibid.*: 37).

En este punto me parece que se encuentra una de las principales deficiencias. Reconozco que un plan de tanta envergadura como el que el INI se propone, requiere un potencial, tanto económico como humano, inmenso. Y para efectuarlo se necesitaría un personal mucho más especializado que el de cualquiera escuela primaria de México, pues, precisamente, se trata de traducir las realidades de una cultura a la otra. La misma Ideología admite que muchas veces “hay que conformarse con elegir como promotores culturales a [...] individuos bilingües semialfabetas”, cuya formación se efectúa por medio de “cursillos breves quincenales o mensuales” y anualmente con “un curso de capacitación de contenido mayor” (*Ibid.*: 227-228).

¿De veras podrán ser ellos “los depositarios del acervo de las culturas en contacto”?

En Takinwits ha habido ya dos directores de la Escuela-Albergue: uno para el curso 1974-75 y otro para el correspondiente a 1975-76. Con ambos tuve oportunidad de charlar y, por lo que pude deducir de estas entrevistas, no creo que tengan la idea de llegar a conjugar las dos culturas; definitivamente aparece que hay que castellanizar al niño “para que vaya aprendiendo la forma de vida ladina y se vaya civilizando”. Ninguno de los dos mencionó, ni siquiera de paso, la necesidad de insistir también en hacerle reconocer los valores de su propia cultura.

A las fiestas cívico-religiosas del poblado no suelen asistir los maestros, sino que las ven con cierta condescendencia. Más aún, en uno de los parajes hay cierta resistencia, sobre todo de parte de los jóvenes y de los adultos-jóvenes, a participar en ellas. Uno de Takinwits me dijo que eso se debía a que el maestro se burlaba de esas fiestas, como de cosas de los “mamales” (viejos). Lo mismo dijo de las “rogativas” (oraciones que se hacen para pedir lluvia). Y el enfermero, que ha hecho su primaria y unos cursos de enfermería, me respondió lo mismo cuando le pregunté si no iba al Paluch'en (un cerro muy importante) a rezar... Luego, con cierto aire de duda, añadió: “Pero, si no van, repente (quizá) no haya lluvia suficiente...”.

Hay otros datos que confirman la influencia de las escuelas en contra de la cultura tseltal.

Ninguno de los que han terminado su primaria (en Tuxtla) ha desempeñado cargos político-religiosos. Y a ninguno de ellos lo he visto asistir a las fiestas. Por lo que respecta a los dos directores de la Escuela-Albergue, su manera de vestir, de peinarse, etc., es a la “ladina”. Su modo de actuar denota también cierta ladinización y su manera de hablar a los padres de familia, muchos mayores que él, es con un aire de autoridad y como “explicando” las cosas a gente que no entiende

muy bien. Esta actuación no se percibe ni aun en los viejos, que son la autoridad máxima.

No creo que estén preparados los maestros para llegar a la conjugación de las dos culturas: más bien me da la impresión de que están “deslumbrados” por la cultura ladina.

5) Educación formal e informal

A lo dicho se añade otro problema: la diferencia grande entre los sistemas de enseñanza, es decir, la socialización o educación informal y la escolarización o sistema formal de educación. Hay dos verbos tseltales que nos dan, respectivamente, la esencia de uno y otro tipo de educación:

- La educación informal correspondería al verbo “nopol”: aprender.
- La formal se expresaría por “noptesel”: hacer aprender, es decir enseñar.

Al niño tseltal no se le enseña, sino que él aprende.

En efecto, “nopol” (aprender) proviene de la raíz “nop” (acercarse) y supone plena actividad de parte del alumno, quien se acerca activamente con sus sentidos al ambiente que lo rodea, a fin de conocerlo. Observa con detalle las plantas, los animales, los seres inanimados, la actuación de los adultos...

Es notable su espíritu de observación: al ver una planta roída nos dirá al punto si el causante fue una rata o un conejo. Señalará una lagartija o un pajarito encarados en la rama más alta de un árbol, y sabrá distinguir e identificar el grito lejano de un animal.

Observa también las acciones de los adultos que lo rodean a fin de imitarlos. Aun un niño pequeño puede permanecer largos ratos en inmovilidad casi absoluta, mirando atentamente lo que hacen los adultos —yo tuve ocasión de ser innumerables veces el objeto de su observación sobre todo cuando ejecutaba algunos trabajos manuales—. En él, pues, se halla la *dynamis* (fuerza en griego), y la tarea del educador será “orientar, enderezar” (“*tojobtesel*”) y aconsejar (“*tsitsef*”). Tenemos ahí una pedagogía en el sentido auténtico: guiar de la mano al discípulo para que él aprenda (“*p’ijubel*”). Literalmente: hacerse listo a sí mismo).

Por medio de la observación-actuación, el aprendizaje se verifica de una manera casi insensible. “*Ya jna’co’tan*” (lo sé en mi corazón) es su respuesta cuando se les pregunta acerca de cómo aprendieron algunas acciones, v. gr.: ¿“Quién te enseñó a hablar? ¿Cómo aprendiste a sembrar?” Con ello nos están indicando que no tuvieron un maestro que se los enseñara explícitamente, sino que espontáneamente lo observaron y lo aprendieron.

No es por medio de la repetición y memorización (como a veces sucede en la enseñanza formal), sino por la observación-actuación-imitación. Y lo que es más, esa acción se realiza en su contexto verdadero y no ficticio, como sería un experimento de laboratorio en la escuela o una enseñanza cuya utilidad se verá sólo quizá en el futuro.

A este propósito, pedí una vez a una curandera que me recitara la oración por los enfermos. Preparó primero un escenario real para su actuación: colocó una vela encendida ante su pequeño altar, tomó un polvo (“*mantic*”) que usan cuando rezan y, con su rosario en la mano, se arrodilló, juntó las manos y actuó como lo hace en circunstancias reales, a pesar de que sólo era para que yo grabara en mi magnetófono.

En otra ocasión pedí a uno de los capitanes que me repitiera lo que acababan de rezar en la Iglesia... “No se puede —me dijo—, ¡ya la rezamos!” No se cumplía entonces una circunstancia del rezo: no estaban los demás capitanes.

Los valores los captan no sólo hablados sino actuados. El niño escucha, desde su infancia, el saludo que se hace en las fiestas, en el cual se habla de cooperación, mutuo acuerdo y unanimidad, y los ve al mismo tiempo practicados en esas fiestas para las que se necesita la cooperación de los capitanes y de varias otras personas.

Muchas veces, en la educación formal, la utilidad de lo aprendido no la percibe ni siquiera el educando urbano sino hasta después de largo tiempo; en cambio, en la informal, inmediatamente. Ello, naturalmente, despierta el interés: desde pequeño, el niño aprende, porque las circunstancias lo piden, diversas tareas que son de utilidad para la familia: acarrear agua en un cantarito; traer un pequeño atado de leña; llevar recados. Y, por ejemplo, las tortillas que hace la niña como jugando, no se desechan sino que la mamá las perfecciona y la familia las come junto con las demás.

V. La educación informal de los tseltales

1) Libertad en el seno familiar

El niño, desde muy pequeño, goza de una libertad casi omnímoda: puede correr, jugar, subirse a los árboles, y nadie se lo impide. Sólo se le vigila para que no vaya a hacerse daño.

Yo vi a niños de tres años o menos tomar el machete y empezar a hacer sus pininos cortando pequeños pedazos de leña... ¡Nadie se precipitó a quitárselo para que no se fuera a cortar! Puede asimismo entrar donde quiera, aun a las ceremonias más serias —exceptuando algunas curaciones y los partos— y no se le prohíbe ni hablar ni jugar allí.

Otra característica de la educación es que más bien es “sugerente” (especialmente con los niños de hasta 6 o 7 años) y no “impositiva”. Así, por ejemplo, si un niño está haciendo demasiado ruido, el papá o la mamá le dirán, en voz baja, que se calle; pero si no les hace caso, no insisten y lo dejan en paz. Si no quiere comer, no lo fuerzan, sólo lo exhortan. Y no se admirarán de que les responda: “ma'jc'an” (no quiero) si todavía es pequeño.

El tseltal tiene además una noción muy clara de la delimitación de la autoridad. No porque una persona la tenga en un área, la tiene en las demás. Esto, aun tratándose del sacerdote que es, por decirlo así, la máxima, puesto que se le considera como representante directo de Dios. Por ejemplo, a uno de los padres de la Misión le indicaron que querían tener en un sitio catequistas para la enseñanza de la religión y él nombró a los que le parecieron más preparados...

¡La gente los ignoró! El padre estaba perplejo, hasta que uno de los viejos le dijo: “¡Tú no sabes cómo se hacen las cosas! La comunidad es la que escoge a los catequistas; a ti sólo te toca darles la autoridad para enseñar la palabra de Dios”. El padre lo hizo así y los catequistas fueron aceptados por el pueblo.

Este sentido de la delimitación lo tienen también los niños. Los padres, los hermanos y parientes mayores tienen autoridad sobre ellos, pero si uno que no es de la familia les ordena algo, simplemente se le quedan mirando y no obedecen. Habrá pues cierta repercusión, sobre todo al principio, en la escuela en donde se le sujeta a la autoridad de una persona extraña.

2) Libertad en la escuela

La escuela —que es de tipo occidental— naturalmente coarta esa libertad omnímoda a la que el niño está acostumbrado de hablar, levantarse, sentarse, salir y entrar cuando le viene en gana. Es cierto que los maestros tseltales son en esto más tole-

rantes, pero, a pesar de ello, el niño tiene que sentirse en un ambiente muy extraño y, además, encerrado por largas horas en un cuarto, ¡él que está acostumbrado a la vida al aire libre!

El maestro, en muchos casos, tiene que exigir a niños que por su edad no están acostumbrados a casi ningún tipo de exigencia.

3) La “palabra” en la educación informal y en la escuela

Más arriba mencioné la importancia que para esta cultura tiene “la palabra”. Los asuntos de la comunidad no los resuelven por sí solas las autoridades, sino que se discuten ampliamente en común. La autoridad a quien corresponde el asunto lo expone brevemente y luego cada uno de los adultos asistentes tiene derecho a decir “su palabra”. Y eso no sólo sucede en asuntos importantes sino aun en los triviales, cuando dos o más personas tienen algo que ver.

En una fiesta empezó a llover bastante fuerte y era obvio que la acostumbrada carrera de caballos no se podría tener... Pues bien, el asunto se trató durante más de media hora, aunque me pareció que, desde el principio, todos estaban de acuerdo.

El aforismo “el que calla otorga” no tiene aplicación en esta cultura. Más bien el callar quiere decir que no se está de acuerdo. Cada uno debe expresar las razones por las que está de acuerdo con el que habla. Para ello le puede interrumpir y decir su “palabra” para apoyarlo.

Asimismo, cada uno dice su opinión repitiendo lo mismo en diversas formas. “Importante” se traduce en tselal como: “*sk’opla*” (“*k’op*”: palabra + sufijo “*la*” que indica un abstracto), como denotando que tiene que ser discutido. Aunque se trate, *v. gr.*, de un órgano u objeto.

En la escuela se saca al niño de este ambiente de la palabra común, pues el maestro es el que habla y explica la mayor parte del tiempo. El alumno tiene que permanecer callado, cuando según la cultura tselal tendría que hablar, comentar, discutir y explicar a sus compañeros lo que no hubieran entendido, como se hace en las reuniones.

Vuelvo a decir: en la organización de los estudios a la manera occidental no resulta esto posible y, además, el maestro carece de la preparación y de los elementos pedagógicos para verter su saber a la cultura tselal.

Los maestros ladinos varias veces me dijeron que los alumnos tselales son apáticos y que no se interesan en lo que se les explica. Esto creo que puede deberse, además de la ignorancia del castellano, a la manera de enseñar: en la cultura tselal el aprendizaje es plenamente activo, “*nope*”, y por más que los textos nuevos tiendan hacia algo más activo, para el tselal resultan aún muy pasivos.

Otro aspecto esencial que debemos tener en cuenta: en la educación socializante, los maestros “naturales” del niño son las personas con quienes él está ligado con fuertes lazos afectivos: el papá, la mamá, los hermanos mayores y los tíos cercanos. Y la psicología nos enseña que lo que aprendemos en un clima afectivo propicio se olvida mucho más difícilmente. Y no sólo eso, sino que de allí se origina la máxima resistencia a dejar lo aprendido en esa forma. Creo que una de las causas de la resistencia de los tselales al cambio se debe a que lo tradicional lo han aprendido de personas a quienes conocen y quieren; y porque un extraño les diga que es mejor otra manera de hacer las cosas no van a “traicionar” a sus “*jme’jtatic*” (ancestros) cuyas tradiciones les fueron transmitidas por sus padres y parientes.

A este propósito, me decía uno de los indígenas: “Lo que me enseñan en mi casa, mi padre o mi abuelo, lo aprendo pronto y no se me olvida... En cambio, me cuesta más trabajo aprender lo que me enseñan los ladinos”.

Esto sería como un resumen de lo que es la educación para ellos: aprendizaje en consonancia con su cultura y en un contexto familiar afectivo.

VI. Algunas incongruencias

1) *Extrañeza de la escuela*

En la Escuela-Albergue los maestros del niño son de su propia cultura, y aun a veces de su propia región y paraje.

A pesar de ello, el niño estará gran parte del día en un ambiente extraño, recibiendo enseñanzas “extrañas” y en forma extraña. El aprendizaje escolar será para él más difícil que para el niño urbano, quien está mucho más acostumbrado, desde su infancia, a tratar con extraños (la nana y los demás auxiliares de su casa, los parientes que lo visitan de vez en cuando, etcétera).

El problema se agudiza en el caso de las niñas, acostumbradas a un ambiente exclusivamente femenino. Casi todo el tiempo están en casa o en compañía de la mamá. En nuestro caso, la escuela es mixta y el profesor, en muchos casos, es un varón, precisamente para las mayorcitas, quienes se hallan en una edad en que la separación de los sexos se acentúa en esa cultura.

En la Ideología (p. 40) se afirma que “la escuela albergue [...] mantiene la continuidad cultural [...] y en sus métodos, contenido y finalidades procede [...] [con] el respeto a la personalidad y a la cultura del educado” (Aguirre Beltrán, 1973: 40).

El lector podrá juzgar si tal cosa se verifica en el caso nuestro, sobre todo si se tiene en cuenta que el niño permanece fuera de su hogar cinco días a la semana y que las actividades más propiamente familiares, la comida y el sueño, no las hace en su casa...

2) *Calendario escolar*

“El horario y el candelario [...] están en consonancia con las formas de vida de la comunidad [...]. La escuela se halla organizada con gran soltura [...], el maestro y los alumnos no pierden jamás el contacto con las actividades de la vida diaria [...], la escuela no camina al propio ritmo sino al ritmo de trabajo de la comunidad. Durante los días en que las necesidades del ciclo agrícola exigen el auxilio de la mano de obra infantil, sus puertas permanecen cerradas” (*Ibid.*: 38 y 229).

¡Eso sería muy de desear! Pero, de hecho, cuando hay actividades agrícolas en que se requiere la ayuda de toda la familia, los niños no asisten a clases, pero éstas no se suspenden.

En lo que hay cierta adaptación es en el horario de los grados 5o. y 6o., que es vespertino. Los alumnos pueden, pues, ayudar en la mañana y asistir a clases en la tarde, pero ello se debe a la escasez de maestros, por lo cual el mismo maestro tiene turno matutino y vespertino.

Para concluir lo dicho sobre educación informal y formal, veamos qué piensan a este respecto los indígenas:³

Lo único que pueden hacer los maestros ladinos es sacarnos de nuestro modo de ser y meternos la educación ladina. Además, lo que nos enseñan en “castilla” no se nos queda.

³Palabras de varios indígenas en la Conferencia de Prensa que tuvo lugar con motivo del Congreso Indígena, celebrado en octubre de 1974, en San Cristóbal las Casas, estado de Chiapas.

La escuela sólo sirve para enseñarnos a leer y a escribir, pero mi papá es quien me ha enseñado el respeto y me ha dado una educación severa.

—¿La escuela también te enseñó a ser un hombre capaz y de provecho para tu comunidad?

—¡No! Eso solito yo lo aprendí (es decir, insensiblemente y poco a poco)... Cuando salí de la escuela no tenía ninguna conciencia. No me daba cuenta de las cosas.

Educación no es enseñar a leer y escribir, sino que es como formar al hombre... Pero ¿hacia dónde?... Necesitamos que nos enseñen a formarnos como hombres, como humanos. A no robar, a no emborracharnos, a no hacer mal a los demás. Dijo el presidente de México que el respeto al derecho ajeno es la paz... Pero en la escuela nadie nos hace pensar para poder vivir o compartir.⁴

3) *Textos gratuitos*

El maestro se topa con otro problema: su falta de preparación para manejar el Texto.

Prescindiendo por ahora del auditorio al que se dirige, me parece que, pedagógicamente, es muy bueno como ya dije arriba.

Pero teniendo en cuenta el tipo de maestros, por lo menos de Takinwits, la formación que tienen y el material con que cuentan, me parece que el libro no está en forma alguna adecuado para ellos.

Las orientaciones y guías del libro de Texto no están en lenguaje plenamente comprensible para el maestro. Tomaré para ilustrar este punto algunos ejemplos del "Auxiliar Didáctico" (o libro del maestro) de Ciencias Sociales de 2o. año (lo cursivo es lo que señalo como menos inteligible).

- Ayudarles a desarrollar una mente *inquisitiva e inquieta* (pág. 8).
- La mentalidad del niño se adapta [...] *al proceso inductivo (ir de lo particular a lo general)* y este proceso puede *conciliarse* con el método de estudio de las Ciencias Sociales...
- [...] La capacidad del niño para *inferir conclusiones generales*.
- [...] El ejercicio de esta *capacidad no puede dejarse al azar* (pág. 9).
- Este paso implica no sólo la observación [...] sino la *reflexión* sobre [...] *fenómenos* (p. 10).
- Proponer soluciones a diversas *problemáticas*.
- *Carácter de síntesis y recapitulación*.
- Los pasos *están estrechamente vinculados* [...] *correlacionando aspectos más finos de tales contenidos temáticos* (p. 11).

Estas frases están tomadas precisamente de la introducción, donde se explica al maestro la finalidad del Texto y el método de enseñanza que en él habrá de seguirse.

Tengamos en cuenta que los requisitos para ser maestro en las escuelas del INI son: haber terminado la primaria y seguir los cursos anuales de capacitación. Algunos maestros sólo habían hecho parte de la primaria. El resto lo hicieron en cursos de verano. En las ocasiones que tuve de charlar con el Director del curso 1974-75, me di cuenta de las frecuentes faltas gramaticales en su conversación, uso del masculino en vez del femenino y viceversa, los tiempos del verbo dejaban bastante que desear.

⁴ "Ma' la juá K'ina". Literalmente: No conocía el ambiente que me rodeaba; es decir, no tenía uso de razón.

Comenté los textos que cito arriba con un colega que trabaja en Chamula y estuvo de acuerdo conmigo en que tampoco para los maestros de ese poblado resultaban comprensibles.

Más aún, pedí a varios alumnos de secundaria que viven en la ciudad de México que me explicaran esos textos y me di cuenta de que algunos no los comprendían perfectamente. Se usa lenguaje elevado y técnico y, además, abstracto. No quiero afirmar que los indígenas no son capaces de abstraer; pero la manera de hacerlo es bastante distinta de la de la filosofía aristotélica. Además, es esencial conocer la lengua castellana para poderlo hacer.

Ya en el cuerpo mismo del Texto, el lenguaje es, en general, más llano, con excepción de lo más importante: el "Objetivo" de cada sección de unidades de aprendizaje y el de cada lección en particular.

Si pasamos ahora al libro de Texto del alumno, siempre el de 2o. grado de Ciencias Sociales, encontramos lo siguiente:

Para la enseñanza de un alumno urbano, me parece que cumple bien su cometido. En cambio, para el niño indígena, muchos de los mismos elementos con los que se le van a enseñar conceptos nuevos son desconocidos para él, se le enseñarán conceptos e ideas nuevas con base en elementos que él ignora y que, por tanto, habrá que explicarle de antemano. Esto supondría no una primaria de seis años, sino de varios más; de lo contrario, el maestro tendría que omitir, como de hecho sucede, muchos temas importantes a fin de llenar el programa, concentrándose en lo que a él le parezca más importante, o bien, más fácil de explicar porque está a su alcance.

Ejemplos:

- a) Se presentan grabados de varias escuelas y se pregunta al niño: "¿Se parece tu escuela a las que están en la fotografía?" Dos son más o menos semejantes, pero las demás son construcciones de varios pisos. Habrá, pues, que empezar por explicarle que hay casas y escuelas de varios pisos y con techo "plano" (p. 11).
- b) Vemos el plano de una población. Será necesario explicar, primero, la forma de una ciudad, en que las casas están ordenadas en calles, etc., y segundo, cómo cada cuadrado representa una construcción (pp. 12, 85 y otras). Puesto que ellos no están acostumbrados a comprender un plano, es algo difícil que capten su significado, sobre todo si no conocen una ciudad. Una vez que mostré a la gente una fotografía aérea (a gran altura) de Takinwits, tuve que irles explicando de qué se trataba, y eso que era su propio poblado y no una ciudad desconocida para ellos.

Uno de los maestros, tratando de explicar a los alumnos cómo era una ciudad, les decía: "Pues, una ciudad es un sitio donde todas las casas están unas junto a otras. No hay huerta. Algunas de ellas están encimadas. Las calles no son de tierra, sino de algo negro y duro. Toda la gente está muy junta y no hay sitio donde sembrar maíz".

- c) En uno de los grabados un niño examina un objeto con una lupa (objeto que ellos no conocen). En el otro aparece una niña "guisando". Pero lo hace en una estufa moderna, de la cual sólo se percibe una esquina. El niño no puede figurarse qué representa la lámina (p. 27).

Cuando alguna vez traté de explicarles lo que era el mar: "una laguna inmensa, que si se pudiera recorrer a pie, serían necesarios tres o cuatro años para atravesarla; en la cual había olas más altas que los árboles, y cuya agua era salada", ellos

me miraban con cara de incredulidad... No me dijeron que eso no era cierto, porque contradecir a una persona es poco educado, pero vi claramente que no lo creían.

- d) Grandes edificios: la misma cara de incredulidad cuando les he dicho que hay edificios en México, en uno solo de los cuales cabría toda la población de Takinwits (pp. 63 y 64).

Como dije arriba, la pedagogía del libro de Texto me parece excelente; pero además de maestros extraordinariamente bien formados, requiere abundante material a fin de que ellos puedan hacer sus propias láminas y poner los conocimientos al alcance de sus alumnos. El mismo libro de Texto supone que se cuenta con ese material: periódicos y revistas de donde los alumnos puedan recortar lo que necesitan. ¡Pero si a Takinwits sólo llega el "Correo del Sur" y únicamente a casa de los ladinos! ¡Se les piden además murales, mapas y aun diapositivas!

Los maestros hallarán, pues, una gran dificultad de enseñar determinadas materias, acerca de las cuales los alumnos no tienen idea alguna.

Existe, por tanto, el peligro de que aprendan únicamente por memorización algo que no han entendido bien, y que quizá el maestro mismo no conoce.

Libros de consulta para los maestros, no existen en Takinwits. Por el contrario, en Ciencias Naturales el problema es mayor, ya que muchísimos de sus elementos los conocen los alumnos o pueden enseñárseles en el ambiente mismo que los rodea.

Nos quedan por tratar dos cuestiones:

Ya dije arriba que el material es, en gran porcentaje, urbano. Pero aún hay más: en muchos grabados aparecen casas más o menos lujosas (y otras lo son al menos para un indígena), juguetes (que ellos no los tienen, v. gr. bicicletas), automóviles (para ellos, una gente dueña de uno de esos vehículos es rica. El pago de un modesto automóvil les consumiría íntegro su salario durante ocho o diez años...).

En la práctica, todo el material que ven les presenta una vida rica y cómoda (al menos para los estándares de ellos). Varias veces les oí decir que la gente en México es rica.

Por otra parte, no ven las implicaciones económicas de la vida cotidiana. La gente "rica" (en su concepto) que a veces los visita, viene de las ciudades.

Se admiraban al oírme decir que en las ciudades había gente que vivía en forma mucho más pobre que los más pobres de Takinwits, y que, aun a veces, morían de hambre. ¡Eso no aparece en los textos!

4) Misiones Culturales

Con gran acierto dice la Ideología:

La educación formal es poderoso instrumento de cambio; pero [...] sólo cuando [...] va acompañada a un programa de acción múltiple, que contemple los variados aspectos de la cultura [...] [será] un efectivo instrumento de cambio (Aguirre Beltrán, 1973: 25).

Las Misiones Culturales son una invención [...] para resolver el problema de la enseñanza de adultos, basada en el presupuesto de que la educación es un medio potencial de desarrollo de la comunidad (*Ibid.*: 40).

No tiene por función [...] la implementación total del desarrollo... sus funciones [se limitan] a [...] la construcción de las infraestructuras vial, económica, agraria, educativa, sanitaria y de otros órdenes (*Ibid.*: 41).

Me parece que las Misiones Culturales serían de un potencial enorme para la solución parcial y en el corto plazo de los problemas más urgentes, especialmente por lo que respecta a la salud y al mejoramiento del campo agropecuario.

VII. Conclusión

La Ideología dice: "Educar a una comunidad *fuera de su propia cultura e integrarla a una civilización* mucho más diferenciada, es un proceso lento y gradual [...] que sólo debe ser conducido cuando se posea [...] *una clara visión de las finalidades* que se persiguen". (*Ibíd.*: 17) (cursivas mías).

Y ¿qué es lo que, en el fondo, se pretende respecto a los indígenas?

Según la Ideología, no se trata de "incorporar al indio sino integrar a México" (*Ibíd.*: 24). Más adelante explica lo que se entiende por integración:

Es "el *proceso de cambio* que emerge de la conjunción de grupos que participan de *estructuras sociales distintas* y que se caracteriza por el desarrollo continuado de un *conflicto de fuerzas* entre sistemas de relaciones de sentido opuesto que *tienden a organizarse en un plano de igualdad* y se manifiestan objetivamente en sus existencias a *niveles variados de asociación*" (*Ibíd.*: 189) (cursivas mías).

Se trata pues de un *conflicto* entre dos estructuras sociales distintas. Hasta la fecha, es el mundo ladino el que siempre ha vencido... La tendencia a organizarse en un plano de igualdad ha equivalido para el indígena a atrincherarse en sus regiones, a encerrarse en su cultura. Ahora se le quiere ayudar a salir de su trinchera: en teoría, para que se organice en un *plano de igualdad* con la sociedad dominante. Pero, en la práctica, lo que resultará es que se hallará en escampado sin tener ya dónde resguardarse y, por consiguiente, será más vulnerable. Más aún, se le muestra lo bello del mundo ladino y se le hace creer que la educación escolar es un medio para llegar allí. Se le hace confiar en que la educación lo capacitará para poder ser igual que el ladino.

Pero, ante el conflicto, halla que las armas que se le han dado son infinitamente inferiores a las de las fuerzas opuestas y que, además, no las sabe usar bien, ya que el adiestramiento que ha recibido ha sido efectuado "al vapor", en contraste con los años de conocimiento del terreno y de la preparación en el uso de las *armas* que las fuerzas antagonicas han recibido. Resulta, además, que se le ha enseñado a menospreciar sus propias armas (sus valores, su vida comunitaria y su cultura en general). Ya no quiere, ni puede, regresar a su trinchera: forzosamente sale al campo opuesto donde estará solo, sin el apoyo de su comunidad; peor pues que en su propio campo. Cualquier ladino, aun el que se halla en el último escalón, lo podrá explotar pues conoce mejor el terreno y las armas.

Ya vimos lo que, según la Ideología, supone la integración. En el campo social: "reestructurar racionalmente la interdependencia indio-ladina...". En lo político, "distribuir en forma equitativa el poder y la libertad y otorgar una carta de ciudadanía igualitaria e integral a todos los mexicanos" (p. 29).

Sin embargo, resulta que, en la actualidad, lo anterior no pasa de ser una *bella utopía*... Con todo, ya se está procediendo como si fuese una realidad actual y se está haciendo creer al indígena que ya puede salir, con la imperfectísima preparación que ha recibido. Siendo que, aun con la más excelente preparación, se hallaría en situación muy desigual, puesto que las estructuras continúan siendo las mismas. ¡Qué frustración para él cuando se tope con la triste realidad!

No está preparado para el mundo ladino y, ya en su mundo propio, siente que no se puede realizar.

Se nos dice que “la educación es un método de desarrollo potencial de la comunidad, más que un método de extraer a ciertos individuos de su cultura para encajarlos en un ambiente extraño” (Aguirre Beltrán, 1973: 40).

Pero resulta que esa educación no está preparando al individuo para que sea un agente de desarrollo en su comunidad. En lo único que podría colaborar sería en la enseñanza de lo que ha aprendido, es decir, como maestro de primaria. Y eso si halla un empleo en el INI. Pero pronto sucederá que las plazas estarán llenas... Tendrá que emigrar.

Su comunidad lo necesita especialmente para el desarrollo del sector agropecuario y, sin embargo, se le emplea como maestro en otra comunidad.

Todo lo dicho no significa que no haya que ayudar al indígena. El problema está en el cómo. Se actúa basándose en la utopía de la igualdad, pero, a mi juicio, no se insiste lo suficiente en la solución de los problemas urgentísimos de posibilidades de mejoramiento económico real de la comunidad.

Es claro que el problema exige otras soluciones más radicales, pero me parece que no se ha hecho por ayudarles a aprovechar mejor lo poco que tienen. Me refiero al uso de la tierra que siendo tan acuciante, y de mayor urgencia en cuanto al tiempo que la misma alfabetización, no ha recibido una atención efectiva y profunda.

Es cierto que la tierra es de mala calidad, pero hay sistemas con los que se logra un mayor rendimiento. En esto es muy ilustrativa la experiencia del Sr. David Jarvis, no muy lejos de aquí. Él, poco a poco, ha logrado que no efectúen la quema del sitio donde siembran y que construyan terrazas. El rendimiento ha sido muy bueno para esas tierras. Tan es así que los mismos ladinos han seguido en esto el ejemplo de los indígenas. Asimismo, en diversos sitios ha introducido el uso de las terrazas, con lo cual se impide la erosión del terreno.

Siendo esta región más bien de pastizales para ganado, nadie ha mostrado a los indígenas el beneficio que recibirían de esto, ni la técnica de hacerlo.

Claro es que el Sr. Jarvis no logró este cambio en un año, sino en cuatro o cinco, ya que un agricultor no cambiará sus métodos sino hasta después de estar plenamente convencido del buen resultado de un cambio. Esto exige una convivencia prolongada y un conocimiento profundo de la región, de la gente, de su cultura y de su lengua.

Las Misiones Culturales tienen ahí un gran potencial, pero sólo si se tienen en cuenta los presupuestos que he apuntado más arriba.

En cuanto a soluciones a más largo plazo y más profundas, creo que hay que admitir que las culturas indígenas están en cierto modo llamadas a desaparecer, a causa de la cultura nacional que las invade. Pero eso es precisamente lo que exige un cambio de metas y de métodos, sobre todo en la educación escolar.

Si ésta no es realmente funcional y adecuada a la cultura y a las necesidades de los indígenas, a lo único que los conducirá será a una gran frustración y a una marginación más aguda.

Habrà, pues, que prepararlos al cambio precisamente por el reforzamiento de sus propios valores. Tendrán que cambiar, es cierto, pero su actitud ante ese cambio no será ya porque lo ladino vale más (como por largos años se les ha enseñado), sino porque es la cultura de la mayoría nacional.

Su actitud será parecida a la de un extranjero residente en un país distinto del suyo: tendrá que cambiar en muchos aspectos su forma de vida. Pero no porque piense que la cultura extraña sea superior a la suya propia, sino porque sólo adaptándose a ella puede sobrevivir.

REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1973 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Sepsetentas.

Brice Heath, Shirley

1973 *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: Instituto Nacional Indigenista, SEP.

INI

1958 *Legislación indigenista de México*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Saussure, Ferdinand

1968 *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 3a. ed.