

De la historia para el presente

Leer la historia de la educación de un país, como apunta Elisa Ramírez (2006), es leer la tradición de sus ideologías y expectativas políticas, lo que además nos acerca a los diversos aspectos que van constituyendo a una nación, como su desarrollo cultural, económico y social. De ahí la importancia de conocer y comprender las culturas indígenas como parte del devenir de la educación en los países donde estas culturas son más relevantes, como el nuestro.

En el caso de México, si bien es cierto que los cambios en los procesos educativos llevan tiempo y que para ver resultados hay que ser extremadamente pacientes, 30 años podrían dar pistas en materia de avances, retrocesos, inmovilidad y cambios de dirección. Tal es la utilidad más evidente del trabajo que recuperamos en este ejemplar. El asunto a discusión es el de la educación indígena, específicamente a partir de la situación que aborda, en 1980, el artículo de Eugenio Maurer “La política educativa indigenista”.

El autor tiene una vasta experiencia en este ámbito, ya que ha consagrado su estudio y su vida al trabajo constante con los pueblos indígenas, primordialmente con el tseltal-maya del estado de Chiapas,¹ lo que le confiere una autoridad incuestionable para hablar sobre este particular.

A pesar de que Maurer describe el tratamiento nacional y político de la “educación indígena” mexicana en el contexto de su surgimien-

¹ Entre otras aportaciones, tenemos su colaboración en la traducción de la Biblia al tseltal, de acuerdo con la cosmovisión de este grupo mayaense, publicada en 2006.

to a inicios de la década de los ochenta, muchas de las problemáticas que entonces subrayó continúan vigentes, otras se han transformado con el tiempo, y unas más se han convertido en acciones adecuadas.

Destacan, por ejemplo, las ideas que enlista para comprender la noción de indianidad, todas las cuales bien podrían retomarse actualmente, ya que aún en nuestros días ésta no se asimila de acuerdo con la historia, el contexto y la cultura de los pueblos originarios, sino desde la mirada occidental, como algo que se considera ajeno y diferente, y por lo mismo continúa siendo una de las principales limitantes en la relación y en los esfuerzos por una educación que, ahora tenemos más claro, debe ser “intercultural”, es decir, dialogada equitativamente entre culturas distintas. No obstante, sigue siendo patente que la falta de entendimiento y empatía entre nuestras identidades merma todo intento o capacidad de unión en lo diverso.

Un aserto de Maurer que vale la pena retomar aquí es el que expone la situación contextual del niño indígena y su relación con la educación que recibe en otra lengua: “resulta complicado comprender cómo aprende un alumno en un segundo idioma la mayor parte de su educación con un marco de referencia que desconoce”. Aquí vale la pena retomar la pregunta que se hace el autor al respecto: “¿Será posible que en dos años solamente el alumno llegue a dominar su propia lengua, siendo así que los alumnos de habla castellana estudian su propio idioma no sólo en primaria, sino también en secundaria y preparatoria?”.

En ese sentido, es importante señalar que en los casos donde la lengua materna es indígena, ésta es la que se emplea en el entorno familiar y contextual de manera cotidiana, por lo que el alumno continúa no sólo en contacto con ella, sino que es su medio de comunicación. Sin embargo, el hecho de que la lengua permanezca y de que se forme a los alumnos en ella los primeros años de la educación básica no es sinónimo de una educación intercultural. Para ello:

... primero hay que conocer lo propio, lo más cercano, lo vivo y lo muerto, el presente y el pasado, y luego estudiar otras culturas. Lo cual equivale a lo que nos dice Antonchiv (s/f: 6):



La base de la educación indígena consiste en reforzar su cultura tradicional para constituir la en cultura de *referencia o de base*, a partir de lo cual se podrán asimilar y adaptar códigos y símbolos nacionales que no se oponen a los suyos propios (cursivas nuestras).

Si el castellano es una segunda lengua, la cultura nacional será su segunda cultura, que no compite con la suya sino que la engloba.

Con esta aseveración se confirma lo que menciona De la Peña (2002) acerca de los trabajos de Eugenio Maurer: “señalaban, de un lado, la burocratización que había llevado a la institución escolar a aplicar programas de manera vertical e impersonal, y del otro, el desinterés que existía de parte de la escuela respecto de la participación y los valores culturales de las comunidades a las que servían”.

Referencia insoslayable en el tema, los trabajos de Maurer son materia actual para el análisis de las políticas educativas hacia los indígenas en México. A su vez, examinar la trayectoria de las transformaciones permite valorar el proceso y, en todo caso, aprender del éxito o del fracaso alcanzado en esta tarea, para conseguir nuevas propuestas eficaces. De otra manera no tendrá éxito la búsqueda de la equidad y el ejercicio de la democracia, o esto no será posible en cuanto no se considere el carácter en el que los indígenas desean convivir y compartir una nación, teniendo en cuenta las relaciones que ellos quieran construir o reconstruir con ésta.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006 (Colección: La pluralidad cultural en México).

De la Peña, Guillermo. “La educación indígena. Consideraciones Críticas”, en *Sinéctica* núm. 20, México, ITESO, 2002.

La política educativa indigenista*

*Eugenio Maurer Avalos***

INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo estudiaremos lo que se ha realizado en México, por parte del sector oficial, a fin de resolver el problema indígena.

Puesto que el indio es “hechura de la colonia”, estudiaremos brevísimamente, en primer lugar, lo que bajo este régimen se llevó a cabo para transformar a las poblaciones pre-hispánicas en súbditos de la corona.¹ En segundo lugar, trataremos de definir lo que es un indio en la actualidad.

Época colonial

El proyecto de la reina Isabel era fortalecer y unificar su Imperio bajo *una misma fe, una misma lengua y una misma cultura*.

Por lo que atañe a la *lengua y a la cultura*, ni los misioneros ni los colonizadores obedecieron las reiteradas órdenes de los monarcas españoles. Los misioneros habían venido a evangelizar, no a castellanizar ni a dar instrucción escolar. Los colonizadores, por su parte, se oponían a que los indios aprendiesen el castellano,

* Trabajo aparecido originalmente en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. X, núm. 3, 1980, pp. 73-91.

**Centro de Estudios Educativos.

¹ Para la primera parte de esta Introducción, cfr. Heath, 1972, cap. I-III.

pues cuando lo aprenden, decían, “se hacen... (pícaros), que es el primer paso para tener atrevimientos, porque, mientras hablan en lengua (vernácula) son más humildes” (Heath, 1972: 75).

Por lo que atañe a la educación en general, “la colonia –como nos dice Martínez Peláez– no capacitó al indio con técnicas de trabajo más productivas, sino sólo con aquellos elementos de cultura que fueran absolutamente indispensables”, lo cual, desde el punto de vista de los españoles, era comprensible, ya que no querían tener en los indios posibles competidores.

De tal manera que es posible decir que el indio es “hechura de la colonia”, ya que lo que ésta suprimió, conservó y elaboró de las culturas fue, como dice el autor ya citado, “en función de otro fenómeno más profundo... la explotación colonial... [que fue] la modeladora de la cultura colonial... [que] vino a integrar un complejo cultural esencialmente nuevo”.

Por lo que atañe a Chiapas y Guatemala, la colonia hizo perder al indio su conciencia de pertenecer a una etnia al aislarlo en pueblos de donde no podía salir. Además, sólo podían comunicarse unos con otros mediante los funcionarios españoles. Ésta es una de las causas por las que, en la actualidad, los indios no se sienten como pertenecientes a una etnia, sino que sus lealtades se limitan a la comunidad o poblado del que son oriundos.

La *independencia* halló al indio en la misma situación en que se encontraba en 1728, según nos lo describe un pliego petitorio escrito por los indios nobles al Rey de España, y que podemos resumir de la siguiente manera:

La corona y los representantes religiosos “habían fracasado en la preparación de la juventud para la vida social en el mundo nuevo. A pesar de las leyes y decretos... los indios seguían siendo incapaces de elevarse a una situación de poder, posición social o siquiera estimación propia. El abandono de todos los medios de preparación para que los indios participaran en la nueva sociedad creada por los españoles, y el grave quebrantamiento de su propia sociedad (indígena) habían dejado a los indígenas *privados e incapacitados para tomar parte en lo nuevo y sin la seguridad de lo antiguo*”.



Y si tal cosa sucedía en la ciudad de México, ya podemos imaginarnos la situación en regiones más remotas.

Después de la Independencia, y al menos hasta la Revolución de 1910, la situación del indio siguió siendo prácticamente la misma: sólo cambió de amo.

Durante ese periodo se habló mucho acerca de la necesidad de unidad espiritual e ideológica de la nueva nación, y de la consiguiente necesidad de educar a los indios, lo cual constituía una panacea para suprimir las barreras culturales que lo mantenían apartado del resto de los ciudadanos. Incluso hubo quienes, como Juan Rodríguez Puebla, postulaban una *educación planeada por los indios y para los indios* (Heath, *op. cit.*: 101), pero en la práctica no se tomaron medidas eficaces. De esta manera, como dice Bonfil:

La estructura social de las naciones recién inauguradas conservó, en términos generales, el mismo orden interno instaurado durante los tres siglos anteriores, y, en consecuencia, los indios continuaron como una categoría social que denotaba al sector denominado bajo formas coloniales, ahora en el seno de países políticamente independientes (p. 118).



Hacia una definición del indígena

Al indio podríamos considerarlo bajo dos aspectos: a) el cultural, como perteneciente a una etnia, y b) el estructural, es decir, el indio como parte constituyente de una sociedad en la que es colonizado y explotado por el sector que se postula como superior.

1) Por lo que respecta a su definición cultural, se han propuesto diversos criterios, a saber: el fenotipo, la manera de vestirse, el tipo de vida —campesina y pobre—, la lengua, las costumbres diferentes de los demás mexicanos.

- a) El fenotipo. Creemos que no basta para definir al indio, pues hay muchos mexicanos con rasgos indígenas.
- b) El vestido. Cierta forma de vestirse indica que una persona es seguramente indígena. Sin embargo, si un indio se

viste como ladino,² cosa que sucede en muchos pueblos indígenas, eso no significa necesariamente que haya perdido su identidad indígena.

- c) La lengua. Si la lengua materna de una persona es una lengua vernácula, esa persona es indígena. Pero sucede que hay comunidades indias que hablan sólo español y que, sin embargo, siguen siendo indígenas.
- d) Las costumbres diferentes. En muchas partes este criterio es muy importante, pues quien renuncia a sus costumbres indígenas y abraza el modo de vida occidental, ya no es considerado como indio verdadero. Sin embargo, existen en Guatemala grupos enteros, más o menos occidentalizados, que continúan formando, en las ciudades, comunidades indígenas (comunicación personal del antropólogo Carlos Cabarruz, Maurer, 1978: 6-10).

Los criterios que acabo de mencionar pueden ser *indicios de indianidad*, pero no son suficientes para una plena identificación. En efecto “los factores culturales y sociales tomados en conjunto, son mucho más significativos que la ascendencia y el aspecto físico” (Pitt-Rivers, 1965: 42; Alfonso Caso, 1948).

A nuestro juicio, las características más importantes que conforman la identidad indígena son el sentido comunitario y el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada, o, como dice Stavenhagen:

Lo esencial es que la cualidad de indio reside en que éste está integrado a su comunidad indígena (corporativa), participando en la estructura tradicional (los grupos de parentesco, la jerarquía cívico-religiosa) (1970: 239).

En cuanto a los grupos de parentesco, la familia constituye una unidad muy fuerte entre los indígenas; los padres conservan hasta su muerte la autoridad sobre sus hijos. Por lo que atañe a la *familia* extendida, hay deberes de ayuda recíproca, sobre todo en cuanto al trabajo. Por lo que respecta, por ejemplo, a los recién casados, toda la parentela contrae, en la celebración del matrimo-

² Término que designa a la persona no indígena.

nio, la obligación de velar por la estabilidad de la nueva pareja. A esto se añade el *compadrazgo*, que se origina en los ritos religiosos del bautismo, matrimonio, etc. Mediante él, se extiende, en cierta forma, la membresía de la familia a personas ajenas a ella, a través de los lazos de amistad ritualizada o sacralizada.

El segundo elemento es la *jerarquía cívico-religiosa*, que comprenderemos mejor si examinamos lo que sucede en concreto en una comunidad indígena, la de Takinwits, poblado del estado de Chiapas, donde efectué mi trabajo de campo para mi tesis doctoral.

La jerarquía cívico-religiosa está formada por el grupo de Principales o Pasados, cuya función es doble: a) gobernar la comunidad y velar por su buen orden, dictado por las tradiciones de los antepasados; b) mantener la armonía interna de la comunidad, y de ésta con la comunidad de los seres superiores (Dios, los Santos, etcétera).

El origen de la autoridad *no* es una simple elección, sino el servicio que esos ancianos han prestado a los Santos en bien de la comunidad, a través de una serie de cargos cívico-religiosos. Además, la autoridad no proviene tan sólo del servicio, sino también del *contacto* en que han estado con el mundo superior al servirle. El poder de los ancianos es no sólo cívico, sino también espiritual: podrán castigar a los transgresores no únicamente en los tribunales, sino enviándoles, por ejemplo, la enfermedad y aun la muerte. El gobierno de los Principales contribuye a la cohesión de la comunidad, pues, para pertenecer a ella, hay que conformarse a las tradiciones de los antepasados, cuyos mantenedores son los Principales (Maurer, 1978: 50-57).

Hay otras características que pueden ayudarnos a comprender la noción de *indianidad*:

- La primera es la relación del indígena con la santa tierra, ser sagrado, y que no es objeto de compra-venta sino un legado de sus antepasados.
- El maíz es un don sagrado del cielo. El indio no deja de cultivarlo aunque tenga ocupaciones más lucrativas.
- El trabajo de la tierra, que es el único trabajo *verdadero*, ennoblecce al indio. Su fin no es el lucro sino la obtención de lo necesario para sus necesidades biológicas y sociales (especialmente las fiestas a los santos patronos del pueblo). De allí nace la



discontinuidad del trabajo indígena, que tanto molesta a los occidentales. En efecto, cuando el indio ha allegado lo necesario para sus necesidades, no ve por qué ha de trabajar más.

- La economía: el dinero no es *dinero para todo propósito*, sino sólo para adquirir lo que el indio no puede producir. Por ejemplo, los regalos que el muchacho debe obsequiar a la familia de la novia con ocasión de la boda no pueden sustituirse por dinero –*Ta'kin k'op ma'yuk stuk*–, el lenguaje del dinero no sirve, dicen los tseltales-mayas. Así también, por ejemplo, los gastos importantes que se hacen con ocasión de las fiestas de los santos patronos del pueblo, no son un despilfarro, como piensan los occidentales, sino una *capitalización espiritual*, ya que con ello se gana la buena voluntad del cielo para que éste le dé salud y vida y buenas cosechas.
- La última noción es la de *justicia*, que no constituye simplemente, como entre nosotros, en dar a *cada uno lo que es suyo*, sino que su fin principal es el restablecimiento de la armonía. Es decir que si uno roba a otro un puerco, por ejemplo, el Tribunal de Ancianos no decreta simplemente que se pague su precio, sino que se establece un regateo entre el agresor y la víctima hasta llegar a un acuerdo, aunque uno de los dos salga perdiendo.

Si esto no se hace así, habría peligro de que prosiguieran las hostilidades, lo cual es inaceptable en comunidades pequeñas en que todos están en contacto mutuo cada día.

La señal de que la paz está restablecida es que el ofensor reparte un vaso de trago (aguardiente de caña) a los miembros del tribunal y a todos los asistentes al juicio, y, desde luego, al ofendido.

2) Por lo que atañe al aspecto *estructural*, escuchemos a Bonfil:

el término indio puede traducirse por colonizado, y, en consecuencia, denota el sector que está sojuzgado en todos los órdenes de una estructura de dominación que implica la existencia de dos grupos, cuyas características étnicas difieren, y en el cual, la cultura del grupo dominante (el colonizador) se postula como superior. El indio es una categoría supraétnica, producto del sistema colonial, y sólo como tal puede entenderse (1972: 117).



Por ello, como indica el mismo autor en otra obra, “La identidad indígena se apoya... en la pervivencia de una cultura sometida, de carácter marcadamente *defensivo y aislante*” (1970: 50). A este propósito, no citaremos sino un solo dato que confirma lo que se ha dicho: los indios tseltales piden al cielo que les dé vida y salud y lo necesario para vivir, pero en ninguna de sus oraciones suplican que Dios los libere de la dominación de los ladinos. Parece como si esa opresión formara parte de su universo.

Pasemos ya al cuerpo propiamente dicho de este trabajo, que, para mayor claridad, dividiremos en cuatro partes.

- a) Una breve reseña crítica de la política indigenista del gobierno desde la Revolución hasta la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI).
- b) Exposición y crítica de la utopía y de las *estrategias* de la educación indigenista que lleva a cabo el INI.
- c) La práctica de esta doctrina en las escuelas actuales.
- d) Conclusiones y proposiciones.



DESDE LA REVOLUCIÓN HASTA LA FUNDACIÓN DEL INI

Después de la Revolución mexicana (1910) muchos siguieron pensando que el problema indio sólo se resolvería por medio de la educación que los castellanizara.

Los científicos sociales negaban la eficacia de la castellanización directa y postulaban como necesario un programa basado en las ciencias sociales y en la comprensión de las culturas indias (*ibid.*: 129).

Hacia 1915, Manuel Gamio propuso la *educación integral nacionalista*. Según este programa, el indio tomaría los valores nacionalistas y aportaría a la nación sus propios valores culturales, como el arte, la sensibilidad y la historia. Era necesario, además, un programa que llevarían a cabo los occidentales para, por una parte, seleccionar y conservar los valores positivos del indio y, por otra, para exterminar los que constituían un obstáculo para que se convirtiera en ciudadano. Entre estos últimos se hallaban la lengua, la estructura comunitaria y las creencias tradicionales indígenas, lo cual equivaldría a que el indio *dejara de ser indio* (Heath, *op. cit.*: 131, 133, 134 y 139; Warman, 1970: 27).

En 1926 se fundó en la capital la *Casa del Estudiante*, donde se reunió a 200 jóvenes de 26 tribus indígenas a quienes se impartió la enseñanza tradicional en castellano. Sin embargo, se fomentó el uso de las lenguas vernáculas en horas extracurriculares. El éxito del aprendizaje fue asombroso, pero aquellos indígenas se latinizaron y no regresaron ya a sus comunidades como agentes biculturales, según el objetivo del programa, sino que se quedaron en México (Heath, *op. cit.*: 145-146).

Una de las conclusiones de la *Asamblea de Filósofos y Lingüistas*, celebrada en 1939, fue que, basándose en la premisa de que “la característica que distinguía al indio del campesino era la incapacidad del primero de hablar la lengua nacional” se había acudido a la castellanización, la cual, sin embargo, sólo había proporcionado a algunos un ligero barniz bilingüe pero que, en realidad, “el español carecía de significado para ellos, puesto que no disponían de una base suficiente del idioma para pensar en él”.

La Asamblea proponía que se modernizasen aquellos aspectos de la cultura indígena que “eran necesarios al indio para conseguir oportunidades semejantes a las de otros mexicanos”. No se trataba de extinguir la lengua vernácula sino de añadir a ésta el castellano para darle un medio de comunicación con el resto de la nación (*ibid.*: 76).

Notemos que hasta entonces nunca se había hablado de la necesidad de que el indio conociera a fondo su propia cultura y su lengua.

En 1940, se celebró en Pátzcuaro el *Ier. Congreso Indigenista Interamericano*, auspiciado por Cárdenas. En él se postulaba

la iniciación de la investigación general de los grupos indios, la utilización de la antropología aplicada en el planeamiento y la administración del programa para el bienestar del indio... la integración de la comunidad indígena en la comunidad nacional, y el establecimiento de un consejo de lingüística aplicada (*ibid.*: 180).

De allí nació posteriormente la idea de la fundación del *Instituto Nacional Indigenista* el 19 de noviembre de 1945, por el presidente Miguel Alemán, en quien influyeron mucho las ideas de Alfonso Caso, propugnador del *enfoque integral* del problema indígena.



El objetivo del *Instituto* es no sólo educar, sino dirigir y enfocar en su integridad el problema indio, de gran importancia en la conjugación armónica de la nacionalidad. Para ello cuenta con el apoyo de diversas secretarías: la de Educación, Salubridad, Agricultura, Obras Públicas, Comunicaciones y Transportes (*ibíd.*: 199-201).

Para la ejecución práctica del programa se instituyeron *Centros Coordinadores* en las diversas regiones del país, constituidos por científicos sociales y por técnicos.

La acción directa sobre las comunidades se llevaría a cabo mediante los *promotores culturales*, jóvenes indígenas bilingües que hubiesen terminado su primaria o, al menos, los primeros cuatro años de ella (*ibíd.*: 201-206).

UTOPIA Y ESTRATEGIA DE LA EDUCACIÓN INDIGENISTA

Antes de continuar, quiero advertir que la mayoría de los conceptos que expongo en esta parte han sido tomados del libro *Teoría y práctica de la educación indígena*,³ del Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, antiguo director del INI.

En vez de hablar de teoría y de práctica prefiero hablar de *utopía* y de *estrategia*. La primera trata del ideal de lo que debería ser la educación indígena misma, y la segunda, de los medios que se deben poner en práctica para tratar de lograr ese ideal. Hay otra razón para hacer esta división, a saber, que en otra de las partes se tratará de la *práctica real* de la educación indigenista en las escuelas del INI.

La utopía

La única educación aceptable para Aguirre Beltrán es la *democrática*, que enfatiza “el cambio social y cultural; pero... su insistencia mayor la aporta tanto en el desarrollo de la personalidad del indio, cuanto en la comunidad considerada como un todo” (*ibíd.*: 23).

³ Por razones de brevedad al citar el libro de *Teoría y práctica de la educación* lo haré en la forma siguiente: *T y P*.



No se trata ya de asimilar al indio sino de *integrarlo* en la nación. Para ello “se requiere que los indígenas y no indígenas concurren a la integración nacional en condiciones pares, tanto en la recepción de los bienes y servicios... cuanto en su contribución activa al progreso de la nación” (*idem*).

El *presupuesto básico* de esta educación “democrática” e “intercultural” se halla en:

el respeto irrestricto a la dignidad de la persona y de la cultura del educando (*ibíd.*: 35) [Este respeto consiste en] Tomar en cuenta la experiencia cultural del educando... [otorgando] al lugar que le corresponde a lo tradicionalmente aprendido [y] *dando significación a las costumbres e instituciones indias, en vez de omitirlas* (*ibíd.*: 29, cursivas nuestras).

La educación debe ser tal que lleve al indio al manejo “conjunto de los valores que sustentan la sociedad nacional y la comunidad indígena” (*ibíd.*: 30). Se trataría, pues, de que el indio manejara las dos culturas.

Por lo que respecta a su *contenido*, la educación deberá armonizar los intereses nacionales y los indígenas. Por tanto, además del sustrato básico, se deben impartir las materias que fomenten el *desarrollo de la cultura y comunidad indígena*, y las que ayudan a su integración en la sociedad nacional.

En cuanto a los *maestros*, el ideal es que cada uno de ellos *conozca* de tal manera *su propia cultura* y la *nacional*, que se convierta en “el depositario del acervo básico de las culturas en contacto... pero su función más importante es la de *traducir las realidades culturales de la sociedad nacional a las formas de vida de la comunidad indígena*” (*ibíd.*: 37, cursivas nuestras).

Notemos que entre los requisitos que propone la utopía para la integración del indio están el establecimiento de una sociedad justa y la distribución equitativa de oportunidades para todos (*ibíd.*: 24, 279-282).

La estrategia de la educación indigenista

El autor nos había indicado que la única vía posible era la de la *integración* del indio. Sin embargo, en otro lugar declara expre-

samente que el proceso de integración nacional “entraña la *asimilación* de las poblaciones... [cuya] cultura [es] distinta de la de la población que toma el carácter de nacionalidad dominante” (*ibid.*: 254, cursivas nuestras).

Añade que la función principal de la educación es la de “modificar la cultura para hacerla compatible con las ideas y patrones de acción de la sociedad nacional... Las culturas regional o parroquial cambian lo que importa para los objetivos de la formación nacional” (*ibid.*: 257-258).

Ahora bien, esto equivale a la *educación dominical*, rechazada por él, en la que el grupo dominante es quien decide los contenidos de los programas, así como los valores que hay que suprimir o fomentar según sean negativos o positivos para la integración nacional (*ibid.*: 28).

Por lo tanto, no se deja a los indígenas en libertad para que elijan su propio camino, ni para “iniciar la aventura de su propio desarrollo”, ideal proclamado por la utopía (*ibid.*: 268).

Pasemos ya a examinar en detalle los principales elementos que hay que transformar para lograr la integración.

Habíamos visto que la identidad indígena se basa en la *comunitariedad* y en la estructura *cívico-religiosa*. Pero Aguirre Beltrán postula que para lograr “la libertad, el bienestar y la justicia social” son necesarias, entre otras cosas, “los conceptos y prácticas tradicionales (y se debe procurar) el debilitamiento de los mecanismos de cohesión fundados en la magia y en la religión” (*El indigenismo en acción*, 1973: 39).⁴

La situación de las comunidades indígenas, que poseen un gobierno *tradicional* por el colegio de ancianos, y uno municipal, “habrá de ser corregida... induciendo las modificaciones que *resten prestigio a la autoridad tradicional* y fortalezcan la posición del gobierno municipal” (*T y P*: 247, cursivas nuestras).

Nos dice también:

Las finalidades de la educación nacional y las... de las sociedades indígenas, no coinciden a menudo [La primera es]... capitalista e individualista que camina... hacia la industrialización [Las segundas] rurales y aisladas...

⁴En lo sucesivo lo abreviaré I.A.



y [con] atraso tecnológico... constituyen un obstáculo en la integración de una nacionalidad y una patria comunes (*ibid.*: 222-223).

Parece que para *integrar al indio*, y para que éste se organice en plan de igualdad con los no-indios, es necesario suprimir lo que precisamente lo hace indio: su *comunitariedad* y su *religiosidad*.

Con la supresión de esas características, dice Stavenhagen, “el indio dejará de ser indio” y añade, quizá irónicamente: “o, de indio ‘social’ o ‘estructural’ que sólo será indio ‘cultural’” (1970: 252).

Los profesionales indígenas son conscientes de este peligro:

No desconocemos –dicen– que la tendencia hacia una incorporación que comprende el individualismo, la propiedad y una cultura correspondiente a esta misma estructura [la de la sociedad nacional] deviene en la desintegración de nuestras comunidades, pues los valores que sustentamos son diferentes (Anguiano, 1979: 574).



Aportación de las culturas indias a la cultura nacional

Para la integración nacional se requiere, según el autor, internalizar en la población nacional, por medio de la educación, “el aprecio por las formas de vida indias... del pasado... [y] del presente”, lo cual “contribuye poderosamente a la formación y consolidación de la nación” (*ibid.*: 260).

Se quiere, pues, por una parte, destruir las culturas indias, y, por otra, se desea que hagan su aporte a la nación.

¿Cómo resolver esta paradoja? Convirtiendo a los indios en un objeto y poniéndolos en un pedestal. Servirán, como dice Friedlander (1977: 68) para “glorificar la herencia indígena del país”, conservándolos como “reliquias vivas de una época pasada”. Tal afirmación no va en desacuerdo con la de Aguirre Beltrán: “La Revolución pone en *alta estima* el arte y otros aspectos de las civilizaciones autóctonas que en los *museos* y en las *ferias artesanales* se exponen como logros que enorgullecen al mexicano” (*T y P*: 260, cursivas nuestras).

LA EDUCACIÓN ACTUAL EN LAS ESCUELAS DEL INI

Examinemos ahora cómo se imparte en las escuelas la educación indigenista.

La lengua

La *relación* de la *lengua* con la *cultura* indígena es tan *íntima*, nos dice la utopía, que ésta *se expresa en aquellas*. Por tanto, la educación se impartirá en lengua vernácula, pues de lo contrario adolecerá “de una grave superficialidad y [conducirá] inevitablemente al analfabetismo”. El castellano se enseñará como “una segunda lengua... [como medio] de comunicación universal” (*ibíd.*: 36 y 226).

Mi experiencia en este campo, que por cierto no es muy grande —conozco cuatro escuelas en comunidades indígenas de Chiapas— ha confirmado lo que asevera Stavenhagen (1979: 19):

generalmente a partir del tercer año de primaria, se pasa a la enseñanza del español como segunda lengua y la enseñanza del resto del programa... [se lleva a cabo] en español. A partir de este momento, la lengua vernácula desaparece por completo del programa escolar.



¿Será posible que en dos años solamente el alumno llegue a dominar su propia lengua, siendo así que los alumnos de habla castellana estudian su propio idioma no sólo en primaria, sino también en secundaria y preparatoria? Por otra parte, ¿podrá el niño aprender adecuadamente los conceptos de verbo, sustantivo, artículo, etc., que ya de por sí resultan difíciles, en una lengua que no es la propia? Por último, el castellano, que el alumno ha mal aprendido en los dos primeros años de la primaria, le dificultará la comprensión de los libros del Texto Gratuito, que son casi el único material de enseñanza con que se cuenta en muchas escuelas.

En este proceso, el niño se convertirá en analfabeta funcional en cuanto a su propia lengua, ya que, prácticamente, no hay material en las lenguas vernáculas para posibilitar al niño y al joven seguir cultivando su lengua materna.

En *suma*, el niño indígena cuenta con un marco de referencia procedente del contexto cultural en que ha nacido y se está edu-

cando, y una de cuyas expresiones principales es su lengua vernácula. Ahora bien, al querer instruirlo en castellano acerca de una cultura diferente de la propia, se está empleando un marco de referencia desconocido, cuyos contenidos son ajenos a su propia cultura. Con ello, se obstaculiza grandemente, si no es que se impide por completo, la posibilidad de relación, y, consiguientemente, el aprendizaje.

De ahí se origina también el que los indígenas desprecien las lenguas vernáculas, puesto que no sirven como vehículo para el aprendizaje curricular.

El contenido de la educación

La utopía postula que dicho contenido sea el proveniente de la cultura indígena y de la cultura nacional.

Bonfil (1979) nos indica que, hasta la fecha, no hay respuestas estructurales a las preguntas de cómo incorporar la cultura local propia en el proceso educativo, ni tampoco cuál es el lugar que se le asigna en los programas de estudio.

Aunque, según la utopía (*T y P*: 224-225) el contenido debe abarcar las materias que desarrollen tanto la *cultura indígena como la nacional*, para integrarlas ambas, no hay en el currículo, sin embargo, lugar alguno para el estudio de la cultura indígena, a lo cual se añade que el material con que cuentan muchas escuelas son únicamente los Libros del Texto Gratuito, cuyo contenido es *occidental y urbano*.⁵ De allí proviene la queja del Maestro Hernández: “las materias curriculares... y su contenido, jamás se han organizado en función de nuestras necesidades como indígenas” (1979: 13).

La *Declaración de Oaxtepec* abunda sobre el mismo tema:

la educación que se imparte en nuestras escuelas no es una educación indígena, sino *para* indígenas, instrumentada para reproducir... la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica y la manipulación política... [Tenemos que] buscar la educación que responda a nuestras... necesidades, a nuestra especificidad cultural, a nuestras características sociales, económicas y lingüísticas (1979: 1).

⁵ Un desarrollo más amplio de este punto puede verse en Maurer, 1977.

Quiero anotar que los Libros del Texto Gratuito, considerados en sí mismos, representan un gran avance en la pedagogía, pues, como dice Sylvia Schmelkes (1976), dan la primacía, no a la simple transmisión de conocimientos, sino al desarrollo:

de una actividad inquisitiva, crítica y creativa... [a] la habilidad para resolver problemas y... [a] una actitud reflexiva que... debe conducir al alumno a comprender su medio, a ubicarse dentro de un contexto y a adquirir destrezas y habilidades para transformar su realidad con un sentido de responsabilidad social.

Sin embargo, la misma autora indica que a los maestros de las normales nacionales les falta la debida preparación para aprovecharlos plenamente.

Los maestros indígenas

Si tal cosa es verdadera tratándose de maestros de las normales, qué no se podrá decir acerca de los maestros indígenas, una gran parte de los cuales apenas si han terminado su primaria, a la que se añaden, periódicamente, cursos breves de especialización. Su tarea resulta casi imposible, pues, además de la dificultad con que se topan los maestros normalistas, habrá que añadir la necesidad de adaptar a la *cultura indígena* los textos, que son de *cultura occidental*. Ahora bien, resulta que los maestros indígenas no conocen a fondo ninguna de las dos culturas.⁶

¿Podrán, pues, ser los *depositarios del acervo de las dos culturas y traducir la realidad nacional a la realidad indígena*, como lo pretende la utopía? (*T y P*: 37).

De allí se desprende la triste consecuencia que apunta Modiano (1976):

El programa académico sigue, tan fielmente como los promotores [es decir los maestros indígenas] lo pueden interpretar, el programa nacional... sin las modificaciones que lo harían comprensible para los alumnos. La educa-

⁶ Los Tsotsiles, junto con los Tseltales, Ch'oles y T'ojolabales, constituyen las cuatro culturas principales indígenas del estado de Chiapas.



ción académica está desconectada de la vida cotidiana. Los promotores... no conocen otra forma de trabajar (*I. A.*, cursivas nuestras).⁷

Hay más todavía: la formación que los maestros indígenas han recibido, los ha hecho ladinizarse (es decir occidentalizarse), según lo indica la misma autora (*ibíd.*: 67).

Vale la pena oír a este respecto las palabras de Jacinto Arias, antropólogo tsotsil:

[Los Maestros] han escapado de su cultura tradicional, pero no han encontrado algo más con qué alimentar su ser... Se sienten atraídos por las costumbres ladinas pero no son capaces de asimilarse... Parece que en ellos existe la idea consciente, fuertemente arraigada, de que lo ladino (es decir lo occidental) es bueno, prestigioso, poderoso, en tanto que lo indio es malo, degradante y débil (1975: 107-108).

Podemos concluir este apartado con las palabras del Maestro Hernández: “La educación ha reforzado el hecho de tener vergüenza de nuestra propia cultura, de la lengua, tradiciones y formas de vivir” (1979: 4).

CONCLUSIONES

La educación indigenista, tal como se lleva a la *práctica* en la actualidad, tiende a destruir los valores indígenas, sin llegar a reemplazarlos, plenamente, por los valores de la cultura nacional. El resultado es que los alumnos que terminan ya no son indios, pero tampoco se han occidentalizado plenamente: no tienen cabida ni en la sociedad ladina, que los desprecia como a *indios revestidos*, ni en la suya propia.

Los egresados de la escuela, con su flamante certificado de primaria al que atribuyen un poder *cuasi-mágico*, se sienten superiores y ya no encuentran cabida en su comunidad, a no ser que consigan allí el puesto de enfermero o de maestro (en su propia comunidad o en otra). Se impone, pues, la migración a la ciudad, donde se

⁷Ya se han emprendido algunos proyectos para adecuar los textos a las culturas indígenas. Cfr., SEP, 1971, “Programa y Guía del Promotor Bilingüe”, mimeo.



sentirán frustrados, ya que, a pesar de sus estudios, se les concederán los puestos más bajos y serán explotados por los no-indios, que se conservan en posición de superioridad en virtud de su mejor conocimiento de los mecanismos de la sociedad nacional. Aunque conozcan el español y tengan ciertos conocimientos de la cultura nacional, seguirán pensando en conceptos indígenas, que, según hemos visto, difieren bastante de los de la sociedad (por ejemplo, sus nociones acerca del trabajo, el dinero, la organización comunitaria, etc.), y se convertirán, pues, en los marginados de los marginados, ya que el ladino más pobre e ignorante podrá explotarlos.

Es cierto que en sus comunidades indígenas se hallan marginados de la sociedad nacional, pero *marginados comunitariamente*, puesto que la estructura y los valores comunitarios los mantienen unidos. De esta manera se defienden mejor del enemigo común, que lo que puede hacerlo un indio pobre y aislado en una gran ciudad.

Por otra parte, no se dan en la sociedad nacional las condiciones que la utopía considera necesarias para que el indio entre al mundo occidental en igual pie con los ladinos u occidentales, sino que se requeriría para ello el establecimiento de una *sociedad justa*, y la *igualdad de oportunidades sociales para indios y no-indios* (T y P: 24, 279-280).



EN BÚSQUEDA DE UNA SOLUCIÓN

Es obvio que la *educación escolar no* es el *único factor* para la solución del problema indígena, sino que es necesaria una educación en el *sentido más amplio de la palabra*, llevada a cabo por los indígenas o, como dice Aguirre Beltrán:

la creación de una *conciencia crítica* que les ayude a encontrarse a sí mismos, a adquirir el pleno conocimiento del estado de subordinación en que se las mantiene. Todo, como un paso que los lleve a iniciar la aventura de su propio desarrollo (T y P: 268, cursivas nuestras).

En tal caso, es a *ellos*, y *no* a nosotros, a quienes toca reflexionar, en comunidad y en comunidad de comunidades, sobre su propia realidad e ir emprendiendo acciones para modificarla. Ya no habrá educadores, sino simplemente *animadores*, cuya tarea

será la de *iniciar* el proceso, planteándoles, a través de contradicciones básicas, su situación existencial determinada, como problema que exige una respuesta concreta a nivel de acción. Al animador le tocará el papel que la utopía asigna a los maestros; el de traducir las realidades nacionales a las de su propia comunidad (cfr., Guzmán, 1976: 114-117; Schmelkes, 1972).

Felizmente este proceso ya ha comenzado, al menos entre los *intelectuales indios*. En efecto, a partir de 1975 “han surgido varias asociaciones indias que se plantean la defensa de los derechos y los intereses de los grupos étnicos” (Anguiano, 1979: 573). Así, tenemos, por ejemplo, los Consejos Supremos de cada etnia que forman parte del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas. Se constituyó además la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, el Parlamento Indígena y la Comisión Permanente del Consejo Nacional. Posteriormente, en 1977, se creó la Dirección General de las Culturas Populares, cuyo fin es revalorar, desarrollar y promover las culturas populares del país, sobre todo mediante el Proyecto de Capacitación de Técnicos Bilingües en Cultura Indígena.

Se han celebrado también tres Congresos Nacionales de Pueblos Indígenas, uno en 1975, otro en 1977 y el último en 1979. En ellos los intelectuales indios han reflexionado sobre los problemas de sus respectivas etnias, han examinado con espíritu crítico los medios que *otros* han empleado para resolverlos y han presentado proposiciones para llegar a una verdadera solución del problema indígena en todos sus aspectos (*ibid.*: 573-585).

Los indígenas critican los programas que se han elaborado *para ellos*, porque “han sido concebidos desde arriba” y, a más de un año de distancia de la nueva política indígena, los enunciados teóricos no están siendo avalados por la práctica” (Anguiano, *op. cit.*: 568).

“Es difícil creer en la bondad de acciones cuyos resultados en la práctica en nada mejoran las condiciones... de los indígenas” (*ibid.*: 567).

Los intelectuales indios plantean el objetivo de su propia educación como una *lucha* o, en otras palabras, como *acciones* que tienden a modificar la realidad en que se hallan. Tal lucha será: 1)



contra la explotación; 2) contra la dominación cultural; 3) contra la discriminación racial y 4) contra la manipulación política.

Cada uno de estos puntos supone el conocimiento y la reflexión de la situación en que se encuentran.

Concluyen que es preciso conocer: 1o.) el “sistema” de las formas de explotación de las “características étnicas de la población sobre la que se lleva a cabo”; 2o.) una “revaloración cultural” y “la afirmación” de “la identidad étnica”; 3o.) se trata de “la igualdad de las razas y el carácter étnico y clasista de la discriminación”, y 4o.) hay que “desenmascarar la falsedad de la participación política del indígena” (Hernández, *op. cit.*: 8).⁸

Estos cuatro puntos se refieren a los factores externos causantes de la situación de opresión de los indígenas. Pero también tendrán que analizar ellos mismos su propia realidad interna, lo cual se indica en los siguientes términos:

“La fuente básica del conocimiento serán la familia y la comunidad indígena [que son] las instituciones depositarias de la tradición de la educación indígena” (*ibid.*: 12). Los indios mismos son quienes tienen que reflexionar y actuar “para dejar, dicen, de ser objetos y convertirnos en sujetos de nuestra propia historia, [y] en constructores de nuestro propio destino” (*Declaración de Oaxtepec*, 1979: 2) “Ya es tiempo... de que nosotros decidamos lo que queremos en educación” (*III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas*, 1979: 1).

En los documentos aparece también cómo la reflexión deber ser en comunidad y con la participación de todos los miembros de éstas:

Esto requerirá que los maestros no sólo sean los jóvenes, sino también los adultos y ancianos. Para nuestra educación hay que conjugar los conocimientos occidentales de los jóvenes con la sabiduría de los grandes hombres (es decir, los ancianos) de nuestros pueblos (*ibid.*: 3).

Por ello, en la *Declaración de Oaxtepec* (1979: 1) se afirma que primero hay que conocer lo propio, lo más cercano, lo vivo y lo

⁸ Maestro Franco Gabriel Hernández, mixteco, miembro de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas.



muerto, el presente y el pasado, y luego estudiar otras culturas. Lo cual equivale a lo que nos dice Antonchiw:

La base de la educación indígena consiste en reforzar su cultura tradicional para constituirla en cultura de *referencia o de base*, a partir de lo cual se podrán asimilar y adaptar códigos y símbolos nacionales que no se oponen a los suyos propios... Si el castellano es una segunda lengua, la cultura nacional será su segunda cultura, que no compite con la suya sino que la engloba (cursivas nuestras) (s/f: 6).

En párrafos anteriores los indios hicieron notar que la educación que se les había dado hasta la fecha, “jamás había sido en función de nuestras necesidades como indígenas” (Hernández, *op. cit.*: 13). Por ello declaran que “el objetivo último de la educación... se encuentra en preparar al hombre para la vida” (Oaxtepec, 1979: 2), lo cual coincide con lo que se nos dijo en la utopía, pero que, como hemos visto, no se lleva a la práctica en las escuelas.

En el análisis llegan a la conclusión de que “la unidad de los 7 millones de indígenas” aunada a “la movilización política” es una de las condiciones indispensables de su liberación (Hernández, *op. cit.*: 12).

Tal cosa es obvia, ya que el proceso supone una columna vertebral no sólo de cada comunidad, sino también de comunidad de comunidades. Esto supondrá, quizá, lograr primero una unión interna de cada una de las etnias, para arribar, finalmente, a una unión interétnica o, en otras palabras, a un *movimiento pan-indio*, según lo indica Haviland (1974: 18). Naturalmente, siempre en un proceso de reflexión-acción a fin de ir modificando la realidad.

Ya vimos que el Dr. Aguirre Beltrán indicaba un camino de solución al problema indio: el de la formación de “una conciencia crítica... como un paso que los lleve a iniciar la aventura de su propio desarrollo” (*T y P*: 268). Sin embargo, el mismo autor cierra de antemano la puerta a una de las posibles alternativas por las que pudieran decidirse los indígenas, a saber, la del *movimiento indio*, mencionado en los documentos a los que acabamos de hacer referencia.

La principal razón que él alega para oponerse a ello es que:

“el poder indio” [estaría] constituido por grupos de conciencia étnica y no de clase [lo cual]... conduce a... una estructura de casta y no de clase... y representa un retraso en la evolución progresista de la humanidad (*I. A.*: 100).

Agrega que tal tipo de movimientos, como el “poder negro” y otros, “son respuestas racistas desesperadas al racismo (de los opresores). Pueden ser explicables –dice–, pero en forma alguna aseguran la liberación” (*ibid.*: 101).

Según esto, parece que la *única* lucha legítima es, para Aguirre Beltrán, la *lucha de clases*, que puede convertirse también en *respuesta desesperada* cuando la opresión se vuelve intolerable, como sucede ya en algunos países de América Latina.

Estamos de acuerdo con tal autor en que el movimiento indio, *por sí solo*, no parece asegurar la liberación si es que no se unen todos los oprimidos para defender sus derechos. Sin embargo, no parece posible por el momento, y menos como primer paso, llegar a la conciencia de clase, ya que el indio considera a todos los ladinos, aunque sean pobres como él, como perteneciente a la *clase opresora*. Así, pues, su unión con ellos sólo podrá efectuarse conforme los indígenas vayan tomando conciencia de sus propios valores y se sientan fuertes y capaces, por la unión de todas sus etnias, para dialogar en plano de igualdad con los demás grupos que constituyen la nación.

Aguirre Beltrán añade en otra parte que “el simple hecho de que los indios ingresen en la clase proletaria, los coloca en una posición de lucha que ofrece expectativas venturosas” (*Obra polémica*, 1976: 105).

Sin embargo, si el indígena entrara en los momentos actuales a la sociedad de clases, sin el debido aprecio de su propia cultura y sin el debido conocimiento de nuestra sociedad nacional, se hallaría en una situación mucho peor que la de los no-indios de la clase social más baja, ya que estos últimos conocen nuestra cultura nacional mucho mejor que ellos. Además, si los oprimidos no indígenas no han podido salir de su situación de explotación, ¿podríamos pensar que el indio sería capaz de resolver su problema de ser colonizado, hallándose como se hallaría en la sociedad de clases, en un nivel inferior que el de los no-indios?



Los indios son conscientes de que su liberación “no es fácil porque nuestro problema –explican– es estructural y no cultural” (Hernández, *op. cit.*: 5).

En los documentos ya citados puede verse que “los jóvenes profesionales indios... no olvidan que están insertos en una sociedad clasista... [Sin embargo piensan que] el *primer paso* para la reivindicación, es el *reforzamiento de la conciencia étnica*” (Anguiano, 1979: 578, cursivas nuestras).

A este propósito, Bonfil nos dice:

La liberación del colonizado... significa la desaparición del indio, pero la desaparición del indio no implica la supresión de las identidades étnicas, sino al contrario: abre la posibilidad para que vuelvan a tomar en sus manos el hilo de la historia y se conviertan de nuevo en conductores de su propio destino (1972: 123).

Lo que los documentos exponen ha sido el fruto de reflexiones efectuadas en los *altos niveles*; sin embargo, falta todavía por andar casi la totalidad del camino.

Es necesario que *cada* comunidad indígena vaya conociendo su propia realidad y emprendiendo las acciones necesarias para ir la modificando poco a poco, según sus propias posibilidades. Este proceso debe llevarse a cabo en forma intercomunitaria de la misma etnia, y luego entre representantes de todas las etnias. Si este proceso no se inicia desde las bases, se correría el riesgo de imponer, por parte de los intelectuales indígenas, programas para los cuales las comunidades no están aún preparadas. Esto ocasionaría menos perjuicios que la educación que actualmente se imparte a los indígenas por parte de los occidentales, pero sería, con todo, una *imposición* y, por lo tanto, se cerraría el camino para modificar la realidad.

Parece ser que el único medio de solución para el problema indígena es que los indios mismos, unidos y, por tanto, fuertes, presionen para lograr el cambio estructural que termine con su *posición de colonizados*. Sin embargo, ello depende en gran medida de la decisión del gobierno mexicano, cuya ayuda necesitan los indios no sólo en el campo económico, sino también respecto a



orientación y guía por medio de profesionales, científicos sociales, técnicos y peritos. El cometido de estas personas no sería el de imponer al indio el camino a seguir, sino el de ayudarles a conocer mejor su propia realidad y el de ser para ellos *traductores* de la vida y cultura nacional, a fin de hacer éstas comprensibles a los indios, dentro de un sistema de conceptos propios o familiares a ellos. Otro de sus cometidos sería el de ayudarles a poner en práctica los planes y programas de acción que los indios mismos, con la ayuda externa, vayan estructurando y elaborando.

Lamentablemente no podemos extendernos sobre las calidades del personal que ayude a los indios en su proceso. No sólo son los científicos sociales quienes deben comprender a fondo las culturas de los indígenas, y especialmente la manera de pensar de ellos (y de ser posible, hablar su lengua), sino que tales conocimientos, comprensión y estima del indio deben poseerlos también quienes, en una u otra forma, trabajen con ellos para ayudarles.

No sabemos si esto llegue a lograrse, pues, según anota Bonfil (*op. cit.*), la política indigenista,



al no haber hecho... una distinción clara entre *indios* y *etnias*, ha caído en la confusión de proponerse como meta la desaparición de las *etnias* y no de los indios —es decir: del orden colonial—. Al no reconocer que el problema indígena reside en las relaciones de dominio que sojuzgan a los pueblos colonizados, el indigenismo ha derivado generalmente... en el planteamiento de líneas de acción que buscan la transformación inducida —y a veces compulsiva— de las culturas étnicas, en vez de la quiebra de las estructuras de dominio... El indigenismo... parece considerar que el pluralismo cultural es un obstáculo para la consolidación nacional; en realidad no es la pluralidad étnica lo que entorpece la forja nacional, sino la naturaleza de las relaciones que vinculan a los diversos grupos, y en el caso del indígena, la situación colonial que le da origen.

No sabemos si en la actualidad el gobierno pudiera inclinarse por esta línea... Parece haber ciertas leves esperanzas de que así fuera, debido al hecho de que los indios, en sus congresos y reuniones, auspiciados por el mismo gobierno, han tenido la libertad de hablar claramente acerca de sus problemas y, en especial, del *movimiento indígena* como una vía inicial de solución. Tal

cosa no se hubiera tolerado en las décadas anteriores, como lo demuestra una carta de Aguirre Beltrán, en aquel entonces director del INI, enviada en 1972, a la directora del Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas, en la que reprueba y critica severísimamente las opiniones de esa persona en pro del movimiento indio (Heath, *op. cit.*: 100-101).

Si no se da a los indios la libertad, la orientación y la ayuda necesaria para que inicien la *aventura de su propio desarrollo*, en vano se seguirán gastando millones en *semi-ladinizarlos* (arrancándoles la propia cultura sin darles plenamente la cultura nacional). Seguirán incorporándose a la sociedad nacional en su nivel más íntimo y serán víctimas de los mismos explotados y oprimidos...

Hay un último punto que trataré brevísimamente, a saber: la necesidad que existe, como dice el mismo autor (1979), de que:

entre quienes participan de la cultura nacional dominante, se establezca una educación que permita, al menos, una concepción no prejuiciada, no colonizada (o mejor dicho quizá no colonista) de las otras culturas... O hay educación bicultural para todos, o la educación indígena será solamente una exigencia más para la población india, pero nunca la expresión de una política de aceptación del pluralismo cultural étnico.

Concluamos con las palabras del Maestro Hernández:

Ésta es la oportunidad de los no-indígenas para dejar de hablarse y escucharse solos y empezar a hablar y escuchar otras civilizaciones (*op. cit.*: 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación Indígena*, México, SEP-Setetentas, 1973.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Obra Polémica*, México, Centro de Investigaciones Superiores-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1976.
- Aguirre Beltrán y Romano Villa Roja *et al.* *El indigenismo en acción*, México, SEP-INI, 1976.



- Anguiano**, Marina. “La etnología como factor de reforzamiento de la identidad étnica”, en *América Indígena*, núm. 3, 1979.
- Antonchiw**, Miguel. “Por una educación indígena bilingüe y bicultural”, México, Dirección de Educación Indígena-SEP, mimeo, s/f.
- Arias**, Jacinto. *El mundo luminoso de los Mayas*, México, SEP Setentas, 1975.
- Bonfil Batalla**, Guillermo. “El concepto de indio en América-una categoría de la situación colonial”, en *Anales Antropológicos*, México, UNAM, 1972.
- Bonfil Batalla**, Guillermo. “Del indigenismo de la Revolución a la Antropología crítica”, en *De eso que llaman antropología mexicana*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1970.
- Bonfil Batalla**, Guillermo. “Educación indígena-El misterio bicultural”, en *Uno Más Uno*, México, 9 de agosto de 1979.
- Caso**, Alfonso. “Definición del indio y de lo indio”, en *América Indígena*, vol. III, México, 1948.
- III Congreso Nacional de Pueblos Indígenas**. “Resoluciones sobre educación”, México, 24-26 de julio de 1980.
- Friedlander**, Judith. *Ser indio en Hueyapan*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Guzmán**, José Teódulo. *Alternativas para una reforma de la educación en México*, México, Centro de Estudios Educativos, 1976.
- Haviland**, John. “El problema de la educación bilingüe en el área tzotsil”, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, Symposium de Harvard University, 1974.
- Heath**, Brice Shirley. *La política del lenguaje en México*, México, SEP-INI, 1972.
- Hernández**, Gabriel Franco. “Declaración de Oaxtepec” (Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe-Bicultural), México, mimeo, 16 de junio de 1979.
- Hernández**, Gabriel Franco. “De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe bicultural”, México, mimeo, 1 de agosto de 1979.
- Martínez Pelaez**, Severo. *La patria del criollo*, Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana Educa, 1975.



- Maurer Ávalos, Eugenio.** “¿Aprender o enseñar?: la educación en Takinwits, Poblado Tseltal de Chiapas (México)”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VII, núm. 1, 1975.
- Maurer Ávalos, Eugenio.** “Les Tseltales, des palens supéficiellement chistianisés, ou des catholiques Mayas? Thèse présentée à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales”, Université de Paris, pour obtenir le Doctoral en Ethnologie, mimeo, Edition microfilmée para Le Musée de l'Homme, 1978.
- Modiano, Nancy y Antonio Pérez Hernández.** “Educación”, en *Indigenismo en Acción*, México, SEP-INI, 1976.
- Pitt-Rivers, Julian.** “Who are the Indians”, en *Encounter*, vol. XXV, 1965.
- Schmelkes, Sylvia.** “Seminario sobre Freire y su adaptación al Proyecto Tarahumara”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. II, núm. 3, México, 1972.
- Schmelkes, Sylvia.** “Deficiencias en la formación de los maestros”, en *Ovaciones*, México, 19 de julio de 1976.
- Stavenhagen, Rodolfo.** *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, México, Siglo XXI, 1970.
- Stavenhagen, Rodolfo.** “Minorías étnicas y política cultural”, en *Nexos*, México, julio de 1979.
- Warman, Arturo.** “Todos santos y todos difuntos”, en *De eso que llaman Antropología mexicana*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

