

La política de educación indigenista en México y la respuesta desde lo indio

Luz María Lepe Lira

Facultad de Psicología, UMSNH

Este artículo expone, de manera muy breve, por un lado, la política indigenista en México de 1940 a 1970 en torno a la educación y castellanización de las comunidades indígenas, mostrando la prevalencia de un imaginario racial que considera a los indios como seres atrasados que deben incorporarse a la Nación, matizando su lengua y sus costumbres; y por otro, aclara que la respuesta de los indígenas nunca ha sido pasiva, pues se generaron organizaciones civiles para reclamar sus derechos y revitalizar sus lenguas.

El texto está dividido en dos apartados: en el primero, se plantea el proyecto indigenista de asimilación, mostrando cuál era la concepción que tenían los liberales del siglo XIX sobre los indios y cómo se gestionó, desde las instancias gubernamentales como el Instituto Nacional Indigenista, su incorporación al proyecto de Nación. En el segundo apartado, se enfatiza la resistencia a un proyecto educativo unilateral y hegemónico a través de la participación de maestros bilingües en asociaciones civiles que replantean los conceptos de educación intercultural y afirman su derecho a generar propuestas para revitalizar su lengua y su cultura. Se hace un particular énfasis en la participación de Natalio Hernández, maestro bilingüe náhuatl, quien actualmente es uno de los intelectuales indios más reconocidos por sus aportes a la educación intercultural y a la escritura en lenguas originarias de México.

El proyecto de Nación mexicana comparte con las naciones latinoamericanas no sólo la lucha por la independencia de la corona española y la consolidación de sus gobiernos, sino también el proceso de asimilación de sus comunidades nativas. Dado que fueron los criollos quienes encabezaron el movimiento de Independencia, se procuraron un bienestar de élite y el acrecentamiento de sus riquezas. Estas riquezas incluyeron la apropiación de tierras comunales y la explotación de la mano de obra, por eso generaron una política que les permitiera dominar a la mayoría de la población, compuesta por indios y mestizos.

Los tres grandes ejes de la política indigenista: la integración de los indios al proyecto nacional, su educación basada en la castellanización, y la redistribución y explotación de sus tierras, están ligados, como se explicará más adelante, al proceso en que los indígenas empiezan a escribir para defender sus tierras y a dominar la lengua impuesta para

defender sus costumbres y sus bienes. La escritura indígena está matizada entonces, por el propio proceso de dominación y resistencia, si bien fue de manera coercitiva y como una necesidad de sobrevivencia, es innegable que la escritura se configuró también como una forma de revitalizar su lengua y su identidad cultural.

Los proyectos de Nación se fundamentaron en la idea de que la educación era la panacea para resolver las desigualdades económicas y sociales, constitutivas después de siglos de colonización. Después de la Independencia y con la Reforma de los liberales al quitarle al clero el proceso educativo, se reclama la constitución de un Estado-nación monoétnico, con la figura del mestizaje como eje. La construcción del mestizaje, no sólo en el imaginario social sino en la vida práctica, significó aspirar a la incorporación de las culturas indias en la cultura hegemónica nacional, es decir, “modificar la cultura [india] para hacerla compatible con las ideas y patrones de acción de la sociedad nacional” (Beltrán Aguirre, 1992:196); esta aspiración y sus contra-respuestas son las que se exponen a continuación.

El proyecto indigenista de asimilación

Durante el siglo XIX con la construcción de un México moderno que basado en el liberalismo, intentó “incluir” a todos los habitantes del país, pretendiendo por supuesto, la hegemonía de una clase social sobre las otras; se formuló la desaparición de los indios en las reformas constitucionales. Carlos Montemayor en *Los pueblos indios de México*, refiere que en el Congreso Constituyente de 1824, José María Luis Mora insistió en que sólo se reconocieran las diferencias económicas y se desterrara la palabra *indio* del lenguaje oficial; confiriendo con ello la igualdad a todos los mexicanos (Montemayor, 2000:66). Esta declaración “humanista” esperaba que al declarar por ley la inexistencia de los indios, se declararan también inexistentes sus propiedades y tierras en el sentido comunal de las poblaciones indígenas.

Para estos liberales, los indios eran una carga heredada de la Colonia:

Tres millones de indios, inferiores a los indios de Moctezuma moral e intelectualmente, sin personalidad ni noción de ella, sin una idea ni un sentimiento común que los ligara con la parte consciente de la población, fueron el legado que la nación recibió de la muerta Colonia¹.

Así los indios, “inferiores moral e intelectualmente”², no tenían cabida en los proyectos progresistas de la nación pues no entendían la tierra como un bien de consumo, sino como una entidad comunitaria y sagrada. La ley de desamortización del 25 de junio de 1856, declaraba inexistente a la comunidad indígena y obligaba a la titulación individual de la tierra. Este cambio estructural para la naciente nación mexicana que se contraponía

culturalmente a lo que pensaban la mayoría de sus habitantes, los indios, dejó el camino libre para que muchas tierras se testificaran baldías y así los mestizos y criollos se adueñaran de ellas. La articulación de estas leyes con las propuestas revolucionarias de 1910, dieron por resultado el ejido, una entidad que pretende regular la tenencia de la tierra, en una forma comunitaria, pero sostenida bajo un régimen de propiedad.

Entre 1917 y 1942, los ejidos se formaron con tierras expropiadas bajo las modalidades de restitución, dotación y ampliación. Cada uno de estos mecanismos fue pionero en relación a la forma de utilidad social en que se constituía la propiedad privada, así la restitución, consistía en la demostración de los derechos de propiedad por parte de los pueblos indios; la dotación, en la expropiación a los terratenientes; y la ampliación, en la justificación necesaria de las tierras aledañas a los ejidos ya conformados. De tal suerte, que cada procedimiento requirió de la escritura y de los procesos involucrados en ella, donde participaron los indígenas y sus dirigentes, este punto es quizás uno de los gérmenes que aceleraron el proceso de asimilación y desarrollo de la escritura desde las comunidades indígenas.

La política indigenista pretendía la asimilación de los indios a los estándares de la vida nacional, México como precursor de esta política fue sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro en 1940, y como un compromiso institucional se creó por decreto en 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI) que asumió algunas de las funciones gubernamentales que tenía el Departamento de Asuntos Indígenas.

El INI nace con un enfoque integral del problema del indio, no solamente en el ámbito educativo sino en todas las acciones que posibiliten su progreso e incorporación a la nación; Gonzalo Aguirre Beltrán [1973] (1992) en *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, señala sus funciones:

La ley le otorga funciones de investigación tanto académicas cuanto de aplicación práctica; de promoción ante las autoridades para la correcta utilización de esas investigaciones; de intervención en su realización mediante la dirección y la coordinación; de consulta, difusión y propaganda y, finalmente, de ejecución de aquellas obras de mejoramiento de las comunidades indígenas que el Ejecutivo le encomiende. Pero no le concede facultades de gobierno, ni status o categoría de secretaría de Estado (Aguirre Beltrán, 1992: 134).

Bajo este amplio espectro, el Instituto rigió durante más de cuatro décadas la mayoría de las acciones dirigidas a las comunidades indígenas. Los esfuerzos de esta política se distribuyeron en centros coordinadores

dispersos en diferentes regiones del país, que invitaban directamente a los indígenas residentes a realizar las labores encomendadas por el gobierno.

La acción integradora de las comunidades indígenas estaba planteada a través de un enfoque multidisciplinario y multifuncional, en el sentido de organizar desde los centros coordinadores a diferentes especialistas y científicos que dirigían acciones comunitarias en aspectos ecológicos, políticos y sociales, pero que clasificaban el grado de evolución de las culturas indias para incorporarlas al proyecto modernizador:

(..) Ladinos e indios, *gente de razón y naturales*, vecinos y paisanos, son denominaciones que identifican a sectores de población de cultura y lengua distintas, pero, sobre todo, a etnias que se sitúan a desigual escala en una organización de casta. La acción integral que se realiza con la perspectiva puesta en esta separación toma en cuenta a los grupos humanos en conflicto y *califica sus diferencias de cultura y el grado de evolución social* para procurar, con la unificación, el desarrollo equilibrado de las categorías que integran la ecuación regional. (Beltrán Aguirre, 1992:210)³.

Así, la integración que postula la educación indígena durante los años setenta, en la figura de Gonzalo Aguirre Beltrán como funcionario del INI, tiene cuatro ejes fundamentales: la integración ideológica, la acción integral de carácter sectorial, la regionalización operativa y la movilización ideológica o moral como condición necesaria para una sociedad justa.

La integración ideológica se refiere a la posibilidad de participación igualitaria de todas las clases sociales, de indígenas y no indígenas, en el desarrollo y progreso de la nación. La acción integral sectorial es la idea de conciliar en un mismo espacio (la coordinación regional) todos los esfuerzos bajo una sola autoridad y orientación. La regionalización operativa inserta a la comunidad indígena en una región y en el ámbito nacional; y la movilización ideológica pretende terminar con las formas veladas de explotación del indio para otorgarle los apoyos que fomenten su conciencia nacional (Beltrán Aguirre, 1992:213).

De esta manera, aunque la iniciativa era loable, seguía partiendo de un principio de dominación, donde la visión occidental a través del gobierno nacional que representa a la mayoría no indígena, se impone sobre las perspectivas regionales o tradicionales de los pueblos indios. Sobre este punto, es importante señalar que aun cuando las acciones fueron realizadas por los indígenas, estuvieron dirigidos por lingüistas, antropólogos, pedagogos y médicos, quienes dieron a conocer sus estudios y resultados a través del programa editorial del mismo instituto que es, sin duda, uno de los archivos más importantes en México con relación a la

temática indigenista y a la manera en que se aborda en la práctica comunitaria.

En realidad se trató de una política paternalista, en la que había una interdependencia entre los postulados de una “buena clase dominante” y las reflexiones y acciones de los “buenos indios”. Esta interdependencia fue señalada tempranamente por Aguirre Beltrán, quien en 1971 ya enfatizaba:

Los grupos indígenas, aun en sus regiones de refugio, no viven en situación de aislamiento; sino que, por el contrario, se encuentran bajo la estrecha dependencia y dominación de grupos de cultura nacional. En consecuencia, los problemas de integración de la población indígena no pueden limitarse a resolver unilateralmente las necesidades de cambio social y cultural de esa población, dejando a un lado a los ladinos, sino que en virtud de esa dependencia, es indispensable promover el desarrollo de la región en su totalidad, considerando en ello tanto a la población indígena cuanto a la no indígena⁴.

Este planteamiento esquematiza la relación que se construyó a través del INI, donde si bien es cierto, las comunidades indígenas obtuvieron beneficios en salud y educación, estuvieron siempre bajo la visión hegemónica y dependiendo de los criterios de progreso nacional que rigieron la época, además de los vaivenes políticos que trajo consigo este proceso social que, en muchas ocasiones, se usó como trampolín para manejar las campañas políticas del partido en el poder⁵.

El punto central para integrar a un pueblo y construir una Nación fue la homogeneización de la lengua y la cultura, por lo tanto se hizo indispensable contar con una política educativa que propagara los ideales nacionalistas en la población indígena, esta política no escuchaba la voz de la diferencia, y aún cerca del bicentenario de independencia, no logran reconocerse en plenitud los derechos de los pueblos indios, hay una lucha sostenida desde las comunidades indígenas que han modificado, al menos en parte, el proyecto educativo hegemónico.

El proyecto educativo y sus resistencias

El proyecto liberalista del siglo XIX consideraba que los indios sólo podían redimirse y vincularse a la Nación a través de la educación y en contacto con los mestizos:

(...) cuando niños de la clase pobre indígena concurren en un pueblo a escuelas que tienen discípulos de la clase superior, comienzan por despertar y acaban por aprender tanto como los demás; pero deben a éstos su buen éxito y por ellos tienen estímulos. Cada escuela de este género puede apenas hacer de la clase india unos cuantos ciudadanos por año; pero la escuela que va a buscar al indio en sus montañas o en sus poblados primitivos, no da a la nación un solo hombre...⁶

Dar a la Nación hombres, y no indios, (una muestra más del imaginario racial que no termina de considerar a los indios como iguales) implicaba más que ir a las comunidades, hacer que algunos de ellos se desplazaran a los pueblos o a ciudades cercanas y se “blanquearan”, al mestizarse en sus matrimonios o en sus costumbres.

A principios del siglo XX, se hizo notoria la insuficiencia de esta medida para los planes gubernamentales que pretendían la castellanización de toda la población. En 1911, la Ley de instrucción rudimentaria estableció el compromiso de enseñar a hablar, leer y escribir en español a la población indígena, sin embargo fue hasta 1922, con la creación de la primera escuela normal rural federal, en Michoacán, cuando se sistematizó la formación de maestros rurales (Montemayor 2000: 98).

La escuela rural se insertó en las comunidades como un foco de acción que no sólo pretendía influir sobre los estudiantes sino sobre la comunidad en general, pues aunque sólo contaba con tres grados, estaba organizada en función de conocimientos generales y prácticos que incluían en principio y por sobre la lectura y escritura, actividades relacionadas con la nutrición, el huerto, el botiquín, la carpintería, el costurero y la vida en la comunidad. Estas acciones comunitarias derivaban en un liderazgo del profesor inconveniente para los intereses gubernamentales, por ello en 1941, se separó la enseñanza agrícola de la enseñanza normal y en 1942, se igualaron los planes de estudio para las normales rurales y urbanas. Aunque se trató de desvincular a las comunidades de la escuela rural, este hecho se fortaleció cuando en los años sesenta y setenta fueron los mismos indígenas, profesores de sus comunidades.

El recorrido que vigoriza el uso de la lengua indígena a la par de la lengua castellana está impregnado de las acciones de organismos gubernamentales y asociaciones civiles que participaron de este cambio. Desde el ámbito gubernamental se intentó la incorporación de los indígenas al proyecto educativo a través de instituciones como la Casa del Estudiante Indígena (1926), los Centros de Educación Indígena (1933) y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936), entre otros. En cuanto a la unificación de la lengua, en 1939 el Consejo de Lenguas Indígenas comenzó a funcionar en Michoacán bajo la dirección del lingüista Mauricio Swadesh, quien proponía alfabetizar en la lengua nativa a la población purépecha de la región.

En 1945 se creó el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas que evidencia dos corrientes ideológicas contrapuestas: la de Jaime Torres Bodet quien afirma que la unificación no es posible sin el reconocimiento de la pluralidad cultural mexicana y su representación en el material educativo; y la de José Vasconcelos y Rafael Ramírez que proponían la enseñanza de los niños indígenas usando únicamente el español.

Rafael Ramírez se dirigía así a los maestros rurales:

... si tú para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen; luego sus formas inferiores de vida y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar⁷.

El viraje que se produce en los siguientes años es como una serpiente que se muerde la cola, de este supuesto que niega la lengua y la identidad india y juega perversamente con la idea de la incorporación, pues le habla al mismo profesor rural que es indígena, (y que para el sistema gubernamental se ha blanqueado) amenazando que si usa su lengua y su cultura “se volverá un indio” nuevamente, (como si de verdad hubiera dejado de serlo a través de la marginación y la vergüenza sobre su diferencia que inculcaba el sistema oficial); se vuelve contra sí mismo, con la creación en 1964, del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, pues se reconoció que no era suficiente incluir el bilingüismo sino todo el contexto cultural indígena. Este hecho marcó la pauta para la formación de cuadros de profesores indígenas que participaron activamente, desde las organizaciones civiles, en la reformulación de los supuestos educativos que se imponían para la población indígena y también, hay que decirlo, en la articulación de los reclamos sociales que las comunidades tenían por décadas.

La participación desde el ámbito civil, está organizada sobre todo por maestros bilingües indígenas, de entre ellos, Natalio Hernández es, desde los años setenta, uno de los participantes más activos del movimiento, los planteamientos ideológicos y las demandas de estas organizaciones civiles pueden revisarse en su artículo “Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?”(1998a). En 1973, es fundador y presidente de la *Nechikolistli tlen Nauatlatouaj Maseualtlamachtianej* (Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C), que tenía tres objetivos fundamentales: 1) configurar una ideología a favor del indígena y por el propio indígena que respetara su personalidad y cultura; 2) mejorar integralmente las condiciones de las comunidades indígenas; y 3) pugnar por la formación de científicos, técnicos y humanistas indígenas que se hicieran cargo de la planeación, programación y ejecución de las acciones dirigidas al medio indígenas.

Estos objetivos son representativos de las demandas que se consolidaron en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975 en Pátzcuaro, Michoacán y en 1976, en el Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, donde se confirma la coincidencia de los reclamos

indios con la participación política de los otros sectores en la esfera nacional:

Los pueblos indígenas declaramos que para rebasar la marginación que padecemos, el mejor camino se encuentra en nuestra integración a las luchas de los obreros, de los campesinos y del pueblo todo de México (Hernández, 1998: 25)

Así la integración nacional, tan esperada por el gobierno mexicano, estaba dando frutos en sentido opuesto a la hegemonía, los indígenas se integraban a las luchas sociales reclamando derechos sobre sus condiciones de vida, al igual que los obreros y los campesinos. Natalio Hernández reconoce que la trayectoria y el surgimiento de organizaciones como la *Confederación Obrero, Campesina y Estudiantil del Istmo*, la *Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas* y la *Organización de Comuneros "Emiliano Zapata"*, propicia que los "nuevos intelectuales indios tomen la palabra; ya no más intermediarios, sean estos investigadores, políticos o funcionarios de Estado" (1998:27).

Me parece que este movimiento en la organización social donde no son necesarios los intermediarios, es el que también ocurre en relación a las lenguas y la literatura indígenas, pues junto a las demandas sobre mejores condiciones de vida y de representación social en los puestos de elección popular, se demanda la conformación de una pedagogía bilingüe y bicultural que responda a la cosmovisión de los grupos étnicos y a la investigación, estudio y difusión de las lenguas indígenas.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, G. (1992). *Teoría y práctica de la Educación Indígena*. México: Universidad Veracruzana-INI-FCE [1973]

Hernández, N. (1998a). "Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?". En *In tlahtoli, in ohtli. Memoria y destino de los pueblos indios*. México: Plaza y Valdés, pp. 19- 33

Hernández, N. (1998b). "Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural". En *In tlahtoli, in ohtli. Memoria y destino de los pueblos indios*. México: Plaza y Valdés, pp. 83- 89

Montemayor, C. (2000). *Los pueblos indios de México*. México: Planeta

Notas:

¹ Emilio Rabasa “Retratos y Estudios” citado por Carlos Montemayor (2000: 69).

² y agreguemos “racionalmente”, pues en la misma época de Mora, el intelectual Molina Enriquez, influido por las teorías de Darwin suponía que la educación no podía redimir a los indios pues “habida cuenta de la distancia evolutiva que los indios en lo particular necesitan recorrer para alcanzar la civilización”; este pensamiento se atribuye a Molina, pero las palabras citadas son de Gonzalo Aguirre Beltrán, que muy a su pesar, participa de esta creencia (1992:195).

³ Las cursivas son mías.

⁴ En “¿Ha fracasado el indigenismo en México?” citado por Carlos Montemayor (2000: 90).

⁵ Recordemos que México vivió durante setenta años lo que se denominó “una dictadura perfecta”; el PRI fue el único partido político en el poder, y las acciones indigenistas constituyeron una forma de tener a un amplio sector de la población al margen.

⁶ Emilio Rabasa “Retratos y Estudios” citado por Carlos Montemayor (2000: 69).

⁷ Citado por Natalio Hernández (1998: 85).