

Teoría y Práctica de la Educación Indígena

*Por Gonzalo AGUIRRE BEL-
TRAN, del Instituto Nacional In-
digenista.*

LA educación, sociológicamente considerada, es el proceso por medio del cual una sociedad transmite sus instrumentos, habilidades, conocimientos, emociones y valores de una generación a otra asegurando la continuidad de la cultura. La capacidad de aprendizaje, tan desarrollada en la especie humana, permite a la generación adulta legar su bagaje cultural a la nueva generación y posibilita la transformación del recién nacido en un miembro acabado de su comunidad. Al hacer uso de tal expediente la sociedad modela al individuo de acuerdo con las metas ideales que se fija para ejercitar sus actividades productivas.

La educación, sin embargo, no es simple fenómeno de transmisión de una herencia cultural sino también fuerza incesante que promueve el cambio y la renovación. En el proceso educativo actúan dos movimientos de opuesto sentido. Uno tiende a mantener la estabilidad de la cultura, a curar la inalterable conservación de los instrumentos, actitudes, formas de conducta, costumbres, creencias y valores de que el hombre es dotado para lograr la satisfacción de sus necesidades básicas y el adecuado ajuste a su ambiente físico y social. Otro pretende la destrucción de tal estabilidad al introducir nuevas formas culturales que quebrantan hábitos y modos aceptados de vida; es la fuerza que revoluciona y desorganiza, que altera y devasta lo viejo. La interacción de las contrarias fuerzas da a la educación su índole dinámica y la define como el proceso por medio del cual se transmite y renueva la cultura.

El proceso de crecer, de criarse, dentro de los marcos de un medio cultural específico es de signo conservador; la crianza tiene como fina-

lidad la modelación de lo nuevo de acuerdo con la imagen de lo viejo; está enfocada a realizar la identificación del hijo con el padre, a construir el presente como copia y representación del pasado; es una tarea persistente de inculcación de la ancestral tradición. La escolarización, la más de las veces, es de signo renovador; favorece al cambio cultural, lo promueve y suministra los instrumentos para modificar lo antiguo establecido. La escolarización extrae al niño de su hogar, de sus juegos y ocupaciones habituales y lo introduce en un establecimiento especializado para suministrarle conocimientos y habilidades nuevas y, en no pocas ocasiones, diferentes de las que proporciona la crianza. Surge de este modo el conflicto entre las enseñanzas de la escuela y las del hogar y se originan en la mente del niño desajustes emocionales que son tanto más graves cuanto mayor es la discrepancia entre la crianza y la escolarización.

La más tensa situación se presenta en aquellas culturas subordinadas donde la educación es impuesta por la cultura dominante y alcanza proporciones dramáticas en los casos en que la educación escolar es impartida en una lengua extraña, conforme a sistemas derivados de una cultura capitalista, mecanizada, altamente sofisticada y conducida al logro de metas totalmente ajenas a los fines que persigue una sociedad rural que tiene organizada su vida a base de patrones comunales, es decir, no individualistas. En tales contingencias las sociedades que disfrutaban de una educación sin escuelas se ven compelidas a soportar en su seno escuelas sin educación; en ellas el proceso educativo no se limita a la transmisión y renovación que una generación hace a otra de una cultura, sino al manejo conjunto de dos culturas, de dos modos de vida a menudo contradictorios.

Esta situación la encontramos en países como el nuestro, donde la heterogeneidad cultural es evidente. Mas el problema no es nuevo, ni carece de intentos de solución que condujeron las más de las veces a fracasos, las menos a éxitos eventuales, pero que en ambas contingencias marcaron siempre caminos a evitar o a seguir. La experiencia acumulada durante cuatro siglos de pruebas y ensayos influyó tan hondamente en la orientación actual de la educación indígena que una revisión de los métodos y técnicas empleados, y sucesivamente abandonados, parece inevitable antecedente si hemos de buscar razón de ser a los conceptos y prácticas que pone en juego la Revolución Mexicana al tratar de resolver definitivamente la ecuación. Para ello es menester el conocimiento

cabal de la situación existente en el momento en que se suscitó el primer contacto entre el hombre de occidente y el indio, es decir, cuando surgió la necesidad de una educación indígena.

El Códice Mendocino, en siete de sus láminas, expresa paso a paso los métodos empleados para regular el aprendizaje del potencial miembro de la comunidad azteca, desde la edad del destete, los 3 años, hasta aquella en que los ritos de pubertad lo convertían en un miembro entero, cabal o acabado de la sociedad. La participación activa y progresiva en las tareas de los adultos era el método de elección y la enseñanza se impartía en el lugar mismo en que las actividades dietarias se ejecutaban: en la milpa, en el mercado, en el lago, en el hogar.

El contenido de la instrucción —la proporcionada en los establecimientos de educación formal conocidos por calmecac y telpochcalli— pareció haber sido la iniciación de los jóvenes en las prácticas mágico-religiosas y la instigación de las ideas, valores y lealtades que daban solidez al grupo. Pero el rasgo distintivo de la educación indígena era el ser esencial y fundamentalmente comunal, como lógica consecuencia de la estructura básica de las sociedades precortesianas cimentada en una cultura de comunidad. La educación estaba abierta para todo miembro del grupo, era impartida por los ancianos o principales del grupo y estaba destinada a la constitución de los cuadros rectores del grupo, esto es, de la comunidad.

Al sobrevenir la Conquista, la inculcación de los nuevos valores místicos requirió no solamente el conocimiento de las lenguas indígenas sino, además, la aplicación de métodos y técnicas nuevas que fueron experimentadas repetidamente y cuya adopción dependió de la activa evaluación de sus resultados. La prédica de la nueva fe ensayó con éxito la utilización de materiales visuales, pinturas, jeroglíficos, dibujos, impresos; hizo abundante uso del canto, de la danza, de la música y de las representaciones dramatizadas; extrajo la enseñanza del rito y la liturgia del recinto ostentoso del templo y la llevó a la casa humilde del indígena sin importarle la indignación de los cristianos viejos, inconformes con esta flexibilidad del método misionero que hacía descender la teoría y la práctica de la religión al nivel de la cultura de la comunidad. La educación de las masas por el bautismo de multitudes, por la confirmación colectiva, por el matrimonio de mundos de parejas y por la representación del sacrificio de la misa en capillas abiertas ante un auditorio compuesto por todo un pueblo y sus barrios sujetos, fué el medio eficaz que idearon los

primeros misioneros para sobrepujar el problema de consolidar la conquista armada y asegurar la sumisión de los nuevos vasallos de Su Majestad Católica a los intereses económicos y políticos de la Colonia.

Los misioneros, empero, bien pronto entendieron que no era bastante la sola inducción de creencias y prácticas religiosas para asegurar esta sumisión y que la instrucción en los menesteres de la vida diaria y en las habilidades para ganarse el sustento y la supervivencia eran fundamento previo a la innovación. El jesuíta Acosta expresó esta convicción al afirmar categóricamente que “en vano se enseñarían las cosas divinas y celestiales a quienes no fuesen capaces de entender ni procurar las humanas”. Un nuevo rumbo tomó entonces la educación de las masas y de él fué exponente insigne don Vasco de Quiroga al establecer las bases para el funcionamiento de los hospitales-pueblos en tierras de tarascos. Quiroga al instituir el hospital-pueblo comprendió a la comunidad en un todo integral como sujeto de educación. Aprovechando las instituciones que daban forma a la estructura social de los pueblos tarascos las reinterpretó para darles un contenido cristiano, de acuerdo con las normas utópicas de Tomás Moro.

La educación de las masas o evangelización y la educación de la comunidad u hospitalización no fueron las únicas experiencias misioneras que demostraron un éxito indudable. Lo informal de los métodos empleados en ambos ensayos tuvieron la virtud de conformarse admirablemente con las necesidades e intereses de sociedades desorganizadas por la Conquista y en situación crítica angustiosa. Los misioneros fueron más allá. Quisieron suministrar a esas sociedades los cuadros dirigentes, los nuevos cuadros, formados plenamente en la cultura dominante para, al través de ellos, lograr la efectiva consolidación del dominio extranjero sobre la multiplicidad de las comunidades indias.

Esto no fué posible lograrlo. Las finalidades de la Conquista y la colonización no eran exclusiva ni principalmente el arrancar almas al dominio de Satanás y reconstruir, sobre nuevas bases, la estructura de la sociedad india. La explotación de la tierra recién ganada —comprendidos sus hombres— para provecho de quienes habían consumado el fabuloso hecho y para el beneficio de sus descendientes, fué motivo eminente, mediato e inmediato, de las acciones que condujeron a la Colonia a organizarse en una sociedad dividida en castas. En la casta inferior, desde luego, quedaron situados los indígenas, la población vencida, catalogados como vasallos rústicos y miserables de S. M. Católica. Ello determinó

que se derrumbara, por inoperante, la experiencia misionera. La educación del indio y el desarrollo y mejoramiento de la comunidad no tenían razón de ser.

La experiencia misionera no fué de cualquier modo inútil. Había quedado plenamente demostrado: a) que la educación informal, con el uso de materiales visuales y auditivos, unidos a la recreación y a la participación activa en representaciones dramatizadas, era el método más adecuado para la instrucción del adulto; b) que la educación de la comunidad para ser eficaz requería el concebirla como un todo integral en cuyo desarrollo no bastaba la simple enseñanza de las primeras letras sino principalmente el desenvolvimiento de su agricultura, de su industria, de su comercio, en fin, de su economía y de su sanidad moral y material dentro de la organización coherente de los hospitales-pueblos; c) que los idiomas indígenas estaban suficientemente evolucionados para estructurar las artes o gramáticas y un alfabeto escrito con símbolos latinos; d) que la enseñanza en lengua indígena era el procedimiento de elección para alfabetizar sólida y rápidamente al pueblo vencido y que el mantenimiento del nivel de instrucción alcanzado requería la producción constante de material adicional en lengua vernácula; e) que la alfabetización en la lengua materna facilitaba la adquisición de uno o varios idiomas extranjeros —castellano y latín— y el dominio de conocimientos abstractos; f) que el maestro no indígena para inducir con eficiencia el cambio cultural debía identificarse con la comunidad, con su lengua y sus costumbres; g) que la utilización del alumno como vehículo para transmitir conocimientos al grupo de donde procedía era posible si estos conocimientos se le ministraban a dosis fraccionadas y la trasmisión se realizaba inmediatamente después de recibir la enseñanza; y h) que el indígena, racialmente considerado, era tan capaz como el no indígena. Su inferioridad no estaba determinada por su naturaleza biológica sino por el medio social en que había sido situado por su condición de vencido.

La experiencia misionera fué tomada en cuenta por la Revolución Mexicana cuando después de cuatrocientos años volvió a suscitarse el problema de la educación del indio. Hubo de demostrarse nuevamente, es cierto, la capacidad intelectual del aborigen porque, entonces como ahora, existen interesados que sostienen una posición racista anti-científica muy provechosa a las conveniencias particulares de quienes en ella basan, hoy como ayer, la explotación del indio.

No sería posible, en el corto espacio de que disponemos, hacer una relación de la obra genial realizada por Moisés Saenz y el grupo de sus colaboradores al construir en la casa del pueblo o escuela rural la base del sistema educativo del campo mexicano. Esta y su labor posterior en las misiones culturales, en las normales rurales y regionales campesinas, son bien conocidas y justamente valoradas. Las experiencias unilaterales logradas con motivo de la fundación de la Casa del Estudiante Indígena, de los internados o centros de capacitación técnica y económica del extinto Departamento de Asuntos Indígenas, valiosas en sus aspectos positivos y negativos, también deben ser mencionadas aquí como signo de la preocupación constante de los regímenes revolucionarios por la situación del indio.

Mientras los hombres que hicieron la Revolución actuaban tratando de cristalizar en hechos los anhelos y las emociones de los sectores sociales liberados de la opresión, los estudiosos de las ciencias sociales, contagiados por la mística del movimiento renovador, luchaban denodadamente por hacerse oír y por encontrar el apoyo oficial indispensable para aplicar la Ciencia del Hombre a la resolución de los problemas humanos.

Con la publicación, en 1916, de la pequeña obra *Forjando Patria* inició Manuel Gamio una serie notable de aportaciones a las ciencias sociales que marcaron un progreso efectivo en su aplicación y una influencia internacional en su teoría. Alumno de la escuela antropológica de Boas representó en ella, y fuera de ella, la derivación de la antropología meramente académica o especulativa a la antropología práctica, dentro de una concepción política de la Ciencia del Hombre. Fue Gamio quien señaló con firme y clara decisión la necesidad del conocimiento antropológico como ineludible antecedente en el ejercicio de la acción social:

“Es axiomático que la antropología, en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de él se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna. Por medio de la antropología se caracterizan la naturaleza abstracta y la física de los hombres y los pueblos y se deducen las medidas apropiadas para facilitarles un desarrollo evolutivo normal.”

Para Gamio, las investigaciones científicas de los grupos sociales indígenas y en general de cualquier filiación étnica, sólo tenían justificación si se emprendían con la tendencia preconcebida de poder mejorar

de manera autorizada las condiciones en que se desarrollan tales grupos. Con muy contadas excepciones las investigaciones sociales debían propender hacia una meta eminentemente constructiva y no sólo conformarse con alcanzar alto valor teórico y rango exclusivamente académico:

Consecuente con tales supuestos Gamio, que había encontrado temporal refugio en la Secretaría de Agricultura, esto es, en aquella agencia gubernamental, que tenía a su cargo la responsabilidad de la revolución agraria, creó la Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales y, bajo su amparo, llevó a cabo el desarrollo de un proyecto regional de mejoramiento entre la población del valle de Teotihuacán, como índice de lo que podía realizarse en el resto del país.

La idea nuclear de Gamio, en lo que atañe a la resolución del problema indígena, era la conducción de la investigación y de la acción práctica hacia el individuo y hacia el grupo, en un plano integral de totalidades biológicas, psicológicas, sociales y culturales dinámicas, consideradas en su contexto sumo, histórico y geográfico. El ataque integral de los problemas sociales —opuesto al ataque unilateral— define el método ideado por Gamio para enfocar de manera objetiva los problemas de mejoramiento de los grupos indígenas ya que mediante la investigación integral y la acción integral es posible conocer, no sólo las características biológicas y culturales de la población, sino también su habitat, único medio para fijar las necesidades inmediatas y el modo más eficaz para satisfacerlas.

“Hemos insistido —decía en 1920— e insistiremos siempre en la necesidad que hay de investigar las características, las aspiraciones y las necesidades de nuestra población, principalmente de la indígena que es la menos conocida, de acuerdo con una apreciación integral: social, cultural, educativa y antropológicamente en vez de hacerlo desde puntos de vista aislados y unilaterales.”

Cualquiera que sean las imperfecciones de la teoría de los valores de Gamio, y la ausencia de profundización y disposición a la revisión de su teoría de la investigación y la acción integral, la influencia que sus ideas tuvieron en materia educativa fueron considerables. Mayores hubieran sido e indudablemente más provechosas si su paso por la Subsecretaría de Educación no hubiese sido tan corto. El programa de trabajo integral puesto en práctica por Sáenz en las misiones culturales permanentes deriva de los conceptos de Gamio. El enfoque regional del mismo programa procede también de Gamio. La investigación integral,

previa a la acción, que a un bajo nivel contiene el aludido programa, dimana igualmente de las proposiciones del notable pionero de la Antropología Práctica.

Pero el año de 1939 señala la fecha en que la Revolución Mexicana completó la formación de un super-ego, de una facultad crítica, que dió a su teoría educativa —construída bajo la compulsión de necesidades insatisfechas y a base de impulsos emocionales— un carácter y una jerarquía científicas.

Alfonso Caso llenó esta etapa de la vida del México nuevo, forjando en el vértice de la lucha armada, al consolidar dentro del Instituto Nacional de Antropología e Historia toda la serie de disciplinas que integran la Ciencia del Hombre y que, hasta entonces, se hallaban dispersas en distintas dependencias y asociaciones públicas o privadas y unilateralmente perdidas en sus propósitos y finalidades.

En el referido año el Congreso Internacional de Americanistas eligió como sede de su XXVII Reunión, a la capital de la República y otorgó a Caso la presidencia. Ello permitió que tomara forma un grupo entusiasta de mexicanos y extranjeros, estudiosos de la antigüedad y del presente patrios, que constituyeron el núcleo de una institución que pronto adquirió valor y consistencia científicas en sus actividades varias orientadas a la consecución de metas prácticas y realistas. Al concatenar el nacimiento del nuevo organismo con la obtención de la sede de la asamblea internacional, Caso expresó su significado:

“Ambos hechos indican —nos dice— que el Gobierno Mexicano se da perfecta cuenta de que los estudios antropológicos no son sólo disciplinas teóricas, sino que permitirán, y así lo esperamos, fundar más tarde una acción social y política; ambos hechos comprueban en suma, que la acción sobre la masa indígena del país pretende fundarse y ya se funda, en los conocimientos científicos, en los resultados que se obtienen en las disciplinas antropológicas”

Como lógica consecuencia de la acción generosa y tenaz emprendida por la Revolución Mexicana en favor de la población nativa el movimiento indigenista adquirió categoría y prestigio tales que pronto traspuso las fronteras de la patria y llevó sus inquietudes a otros países americanos donde el estado social del aborigen originaban iguales o semejantes problemas de integración nacional. Nada más justo, pues, que México fuese elegido como sede del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro el año de 1940 bajo los auspicios de un

gobierno, el del Presidente Cárdenas, que se había preocupado como ningún otro por hallar soluciones adecuadas y progresistas a la desesperante ecuación.

Tanto en las deliberaciones como en la formulación de las conclusiones y resoluciones, grande fué la intervención que este Congreso dió a la Ciencia del Hombre, echando sobre los hombros de los antropólogos y del gobierno mexicano la enorme responsabilidad de marcar rutas a seguir y de ser siempre el espejo de métodos, técnicas y resultados en el tratamiento de grupos étnicos cuyos bajos niveles de aculturación los situaban como una clase extra-social en la estructura de las democracias americanas.

El respeto a la personalidad del indio, esto es, a su condición de persona formada en su propio medio cultural y, consiguientemente, el respeto a su cultura, usos, costumbres, creencias, hábitos, lenguas y expresiones artísticas en todo procedimiento implementado para inducir el cambio y promover el desarrollo de niveles mejores de convivencia, fué la declaración de mayor trascendencia emanada de ese Congreso memorable. Principio básico del indigenismo mexicano que tomaba en consideración el relativismo cultural sólo para fundar en él una acción social eminentemente constructiva.

El Congreso, además, resolvió la erección, en cada país, de organismos especializados en la atención de los grupos étnicos deficientemente desarrollados, para que por su intermediación se pusiesen en práctica las medidas encaminadas a su eficaz desenvolvimiento. La existencia, en nuestro país, de una agencia específicamente encargada de los menesteres propuestos por el Congreso, el Departamento de Asuntos Indígenas, hacía innecesaria la fundación de otro organismo que, en la práctica, sólo vendría a duplicar funciones y actividades en marcha. Pero la desaparición del aludido Departamento, al inicio de la administración del Presidente Alemán, aunada a la orientación política del régimen que le procedió, encaminada a la extinción de escuelas especiales, para grupos determinados de población, bajo el supuesto de que implicaban una discriminación que estorbaba la unidad nacional, hizo temer a propios y extraños en una brusca regresión de los principios y doctrinas emanadas de la Revolución. Sobrevino entonces la creación del Instituto Nacional Indigenista que llenó una doble necesidad. La primera, la de cumplir con un compromiso internacional que México había contraído y que, como abanderado del indigenismo continental, en forma alguna podía

eludir. La segunda, la de tomar en sus manos la realización de las metas que no había podido alcanzar el organismo ideado para resolverlas.

La política indigenista había llegado a un punto de madurez en que el primitivo énfasis en la educación había sido substituído y superado, por un énfasis en la acción integral; por lo que se hacía indispensable la creación del organismo que tuviera a su cargo el desenvolvimiento de esta acción, sin que al propio tiempo, chocara con las funciones e intereses que competen a las diversas dependencias gubernamentales. Tal necesidad fué la que llenó el Instituto Nacional Indigenista: la necesidad de coordinación, de dirección y enfoque integral del problema indígena como problema especializado y de gran importancia en la integración armónica de la nacionalidad.

El contenido de la Ley, tanto explícito como implícito, dió al Instituto funciones que desbordan la acción meramente educativa como método para enfrentarse al problema indígena. El mejoramiento y desarrollo de las comunidades indias fué acento y énfasis del propósito y actividad del nuevo organismo indigenista de acuerdo con la idea, expresada por Caso, de que el problema no era "un problema individual, sino un problema de sociedad humana, de comunidad". Por este camino llegó el Instituto a dar forma, significado y valor a proyectos regionales de desarrollo de comunidades.