



La escuela indígena y sus fronteras Reflexiones antropológicas¹

The indigenous school and its borders Anthropological thoughts

DOI: <https://doi.org/10.32870/punto.v1i13.103>

Nicanor REBOLLEDO*

Universidad Pedagógica Nacional, México

RESUMEN

En este trabajo utilizamos el concepto de *frontera cultural* como una herramienta heurística para estudiar la configuración histórica de la escuela indígena, vista como institución fronteriza. Estudiamos la montaña de Guerrero como un caso regional, desde una perspectiva histórica, porque constituye un excelente marco para analizar el carácter comunal de la escuela y su institucionalización como aparato público, y también nos ofrece la posibilidad de estudiar una región en la que se confrontan visiones del mundo, ideologías, lenguas y culturas, pero sobre todo donde se disputa el control político de la escuela. Los procesos de colonización (asimilación o interculturalización) revelan diversas maneras, muy peculiares, de organización y mantenimiento de relaciones fronterizas entre las comunidades indígenas y la esfera pública en la que se enmarca la escuela, cuya principal característica es la separación, el conflicto y la negociación.

Palabras clave: escuela indígena, frontera cultural, transfronteriza, intercultural, frontera comunal.

¹ Muchas de las ideas principales desarrolladas en este trabajo han sido escritas en *Juntos y Separados, la escuela como frontera cultural. Aproximaciones antropológicas* (2020), texto preparado especialmente para rendir homenaje a Andrés Medina Hernández.

* Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, adscrito al Área Académica Diversidad en Interculturalidad. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. nrebolle@upn.mx | <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

ABSTRACT

In this work we use the concept of culture frontier as a heuristic tool to study the historical configuration of the indigenous school, seen as a border institution. We study the Montaña de Guerrero as a regional case, from a historical perspective, because it constitutes an excellent framework to analyze the communal character of the school and its institutionalization as a public apparatus, and it also offers us the possibility of studying a region in which they are confronted worldviews, ideologies, languages and cultures, but above all where political control of the school is disputed. The processes of colonization (assimilation or interculturalization) reveal various, very peculiar, ways of organizing and maintaining border relations between indigenous communities and the public sphere in which the school is framed, whose main characteristic is separation, conflict and negotiation.

Keywords: *indigenous school, cultural frontier, cross-border, intercultural, communal border.*

INTRODUCCIÓN

El concepto de *frontera cultural* forma parte de la terminología antropológica y, en particular, de los estudios de ecología cultural (Wolf y Palerm, 1958), así como también es usado con mucha frecuencia en las investigaciones transculturales desde la segunda mitad del siglo xx para estudiar el cambio cultural y la aculturación (Herskovitz, 1952; Aguirre, 1957). Sin duda, este concepto adquiere relevancia a partir de que Frederick Barth publica en 1969 su libro *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización de las diferencias culturales* —publicado en español por el Fondo de Cultura Económica en 1976— con la intención de analizar la persistencia de la identidad étnica y los límites de pertenencia en la interacción, demarcados por la cultura, el territorio, la lengua, la economía y las relaciones sociales. Por otro lado, Ulf Hannerz (1997) ofrece

un interesante aporte teórico para explicar las interconexiones dentro del espacio global y en el contexto de la actual organización de la diversidad en el mundo, en el que considera a la cultura como un incesante flujo, como si fuera una materia gelatinosa que escurre sin lograr tener un lugar de reposo, que se mezcla sin perder sus propiedades, que se hibridiza y, sobre todo, que marca límites.

En la actualidad, el concepto de *frontera cultural* es usado en otros campos de la ciencia social para estudiar diversas prácticas sociales y procesos histórico-culturales, migraciones y éxodos, entre otros temas (Burke, 2013). Por lo tanto, los debates sobre las fronteras culturales no son nuevos. Podemos decir que tienen una larga tradición en la antropología. Según Valenzuela (2019), en la antropología mexicana destacan las perspectivas de asimilación y aculturación, sobre todo para estudiar, entre otros temas, las relaciones interétnicas de vastas zonas de contacto que implican cambio cultural y bilingüismo sustractivo.

En el presente trabajo este concepto es utilizado como una herramienta heurística para estudiar la configuración histórica de la escuela indígena, vista como institución fronteriza, en las comunidades de la montaña de Guerrero, donde se ha explorado y analizado el surgimiento de una fuerte tradición de apropiación cultural, resistencia política y producción de nuevas identidades. Estudiar este caso regional desde una perspectiva histórica constituye un excelente marco para analizar el carácter comunal de la escuela y su institucionalización como aparato público, y también nos ofrece la posibilidad de estudiar una región en la que se confrontan visiones del mundo, ideologías, lenguas y culturas, pero sobre todo donde se disputa el control político de la escuela. Hemos visto que tales procesos de colonización (asimilación o interculturalización) revelan diversas maneras, muy peculiares, de organización y mantenimiento de relaciones fronterizas entre las comunidades indígenas y la esfera pública en la que se enmarca la escuela, cuya principal característica es la separación, el conflicto y la negociación.

Ciertamente, en el contexto de las comunidades indígenas, el proyecto de homogenización de las escuelas parece no haber eclipsado al conjunto

de la comunidad en la que se instala, pues ha dejado espacios abiertos y de florecimiento de una ideología comunal emergente. En tales espacios se avizoran estrategias indígenas de larga duración, en las que se incuban procesos de apropiación cultural y de lucha política. En suma, la escuela, concebida como frontera cultural, permite comprender las relaciones dinámicas que hay entre la educación escolar y la cultura indígena (interculturalidad), la institución escolar y la comunidad indígena (intra-culturalidad), los saberes indígenas y los saberes escolares (intersaberes) y el bilingüismo español-lengua indígena. Desde esta óptica, la escuela constituye un espacio fronterizo en el cual se articulan las expectativas escolares, las ideologías lingüísticas, las hegemonías culturales y los intereses comunales, y que nos permite subrayar la diversidad de estrategias que la escuela indígena ha elaborado en su devenir, en el que ha conjugado variables políticas, pedagógicas, lingüísticas y étnicas.

LA ESCUELA COMO FRONTERA CULTURAL

En la etnografía mexicana² la escuela indígena representa el tótem de la integración cultural —la ideología del mestizaje, la integración nacional, el progreso y desarrollo e, incluso, para los propósitos de la política intercultural— y constituye un campo configurado de relaciones conflictivas, en el que se articulan objetivos contradictorios de muy distinto tipo. En este sentido es un campo fronterizo donde se urden objetivos sociales y culturales, tanto de la escuela como de las propias comunidades. Desde fines de los años veinte del siglo pasado, hasta la actualidad, se viene estudiando de modo sistemático desde la etnografía, por un lado, cómo las escuelas se institucionalizan después de un largo proceso de enfrentamiento y negociación y, por otro lado, cómo las comunidades internalizan los objetivos de la educación y se apropian de los recursos intelectuales que las propias escuelas generan.

² Andrés Medina (1982), en su trabajo titulado *¿Es posible una etnografía de México?*, escribe sobre la importancia de estudiar a los pueblos indios desde la etnografía, lo cual, señala, sucede desde los años veinte.

Moisés Sáenz Garza [1888-1941] quizá sea uno de los primeros antropólogos mexicanos —que entró a la antropología por los canales de la educación, como lo expresa Gonzalo Aguirre Beltrán— en observar este fenómeno y advertir con ojo crítico la fuerte tensión que genera la llegada de la escuela a una comunidad indígena para trasplantarse y florecer en ella, tensión que se traduce en conflicto (social y cultural) permanente. De acuerdo con Sáenz, la escuela se opone a la idiosincrasia de la comunidad donde se instala y esta relación de tensión debía ser modificada por la propia escuela. En uno de sus escritos de 1926, titulado *la Escuela y la cultura* (Sáenz, 1976), explica que el objetivo era convertir a la escuela en la promotora de la unidad nacional y en la mediadora en la tensión que genera cuando se pone en marcha el cambio cultural. Este argumento es defendido por el maestro normalista Rafael Ramírez (1976), el cual, con ideas más que elocuentes al referirse al papel que debía jugar el maestro dentro de una comunidad indígena, dice: “Pero 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” (p. 62). Esto lo decía con el propósito de revertir lo que estaban haciendo muchos profesores. Con la instauración de las escuelas en las comunidades indígenas en los años veinte y treinta —llamados Centros de Educación Indígena, dice el mismo autor— se buscaba “restituir el carácter comunal del proceso educativo y que las mismas comunidades sean las entidades educadoras” (p. 146) y colocar el papel del maestro en el centro de la comunidad.

A finales de la década de los cuarenta, Julio de la Fuente Chicoséin [1905-1970] insiste en sus ensayos sobre el persistente conflicto cultural que genera la escuela y subraya la importancia de que la escuela traduzca las realidades culturales de la vida nacional a las formas de vida de las comunidades indígenas, no para asimilar unas a las otras, sino para enriquecerlas con préstamos que hagan posible la educación en una comunidad indígena. En estos casos, la traducción es vista por De la Fuente (1973) como una posibilidad de la pedagogía para resolver la tensión existente entre escuela y comunidad. Plantea la necesidad de llevar la escuela a las comunidades indígenas con el objetivo de acercar la cul-

tura nacional a la cultura local y armonizar diferencias idiomáticas y culturales, poniendo el acento en las influencias extraescolares como la educación a cargo del grupo local y la familia. En su ponencia titulada *El problema indígena y la escuela*, presentada con motivo de la Conferencia Nacional de Educación que se llevó a cabo en la ciudad de México, en 1939, hace un llamado a corregir el lenguaje incorrecto propagado por varios medios, según el cual el indígena representa un problema y es considerado una vergüenza nacional. Dice que estas son expresiones equivocadas que la nueva política educativa indigenista debe erradicar.

Muchos maestros rurales se encuentran en un mundo ajeno al suyo —en que se habla, se piensa, se viste, se actúa de manera diferente a la que está acostumbrado— y su conflicto es perpetuo, porque se le dice que se encuentra frente a una cultura y no la aprecia como tal [...] Extrañamente, el maestro indígena ha llegado a asimilar estas consignas en tal forma que es el agente más efectivo de estas prácticas políticas opresivas (De la Fuente, 1973, p. 46).

La labor del maestro en una comunidad indígena está casi siempre en la disyuntiva de orientar su labor ya sea hacia la integración de la cultura nacional o hacia la cultura indígena de la comunidad. Pero esta situación debe cambiar y para ello se requiere de un buen desempeño de este y del empleo de múltiples estrategias, herramientas y metodologías, visuales, orales y emocionales, que eliminen los prejuicios y la vaguedad alrededor de este actor social dentro de la comunidad.

En el mismo sentido, pero desde el ángulo de la antropología lingüística, Mauricio Swadesh Talnoper [1909-1967] explica que la castellanización forzada y el bilingüismo sustractivo que desarrolla la escuela muestran otro plano del conflicto, pues ambos procesos generan nítidas fronteras lingüísticas dentro de las comunidades, separando a los hablantes del castellano de los hablantes de lenguas indígenas; incluso a los bilingües se les asignó un lugar importante dentro de la jerarquía interna. El mismo

autor nos explica, entre otras cosas, el poderoso papel que ha jugado la escuela en dicho conflicto lingüístico, que ha dado lugar al florecimiento del discurso colonial de desplazamiento y asimilación lingüística. Las políticas de castellanización de la escuela han provocado profundas divisiones al interior de las comunidades y han creado condiciones para instituir fronteras lingüísticas y situaciones pedagógicas en las que los estudiantes internalizan la posición dominante del castellano y el carácter gregario de la lengua indígena (Swadesh, 1960). Sin embargo, mientras de un lado la escuela dinamiza la tendencia histórica de la castellanización, del otro lado las comunidades construyen ámbitos comunicativos de resistencia y se oponen a la asimilación. Este conflicto lingüístico generado por la escuela muestra diversos niveles de antagonismo: 1) la lengua de la escuela frente a la lengua de la comunidad; 2) la lengua de mayor estatus social interno de la comunidad frente a la lengua de mayor movilidad social; 3) el distanciamiento de la norma culta del castellano (lengua estándar) con respecto del castellano indígena (lengua popular); 4) la lengua académica en oposición al castellano indígena.

Por otra parte, Gonzalo Aguirre Beltrán [1908-1996], elabora una teoría de la integración cultural basada en la escolarización, partiendo de la relación entre educación dominical y educación intercultural. En dicha teoría sostiene que “la educación no es un simple proceso de transmisión cultural; para su desarrollo se generan fuerzas contrarias, unas que apuntan a la conservación de lo tradicionalmente establecido y otras, a su renovación” (Aguirre, 1973, p. 9). Considera que la educación que ofrece la escuela posee una alta tendencia renovadora, mientras que la educación proporcionada por la comunidad y el hogar, de enorme importancia en la formación de la personalidad del sujeto, es comúnmente conservadora. Aquí radica el conflicto que genera la escuela, en la cual se configuran las relaciones fronterizas de la cultura indígena, que son una de las características que adquiere la educación en las regiones de refugio cuando les es implantado el sistema de educación formal.

Para Aguirre Beltrán (1973), “la educación indígena debería ser una con la comunidad” (p. 95) y debería ser el proceso por medio del cual el

grupo (la familia) transmite sus instrumentos, habilidades, conocimientos, emociones y valores de una generación a otra, asegurando la continuidad de la cultura. Según el mismo autor, la educación formal en situación intercultural adquiere las siguientes características: 1) las comunidades que no tienen tradición escolar y que son inducidas por agentes externos a tener una escuela, tienden a rechazarla por considerar que afecta a su cultura, lengua, las formas de organización social y el manejo del tiempo; 2) el aprendizaje de la lengua materna es alcanzado antes que el del castellano, en la medida en que los niños tienen la edad suficiente para sentirse parte de la cultura y que adquieren habilidades para desarrollar lealtades hacia su propia lengua; 3) es evidente que en la situación intercultural se producen discontinuidades entre lo que se aprende en el hogar (socialización) y lo que se aprende en la escuela (escolarización); en estos casos, cuando el niño entra a la escuela o a un internado, el choque cultural es mayor, sobre todo cuando es instruido por un maestro que no habla su lengua y es forzado a hablar castellano; 4) “en la situación intercultural la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena a la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de renovación cultural” (Aguirre, 1973, p. 14).

La influencia del maestro indígena en la comunidad genera una diferenciación interna marcada por la educación escolar (la escolarización) que da lugar al surgimiento del intelectual nativo (intermediario), personificado en el indígena escolarizado, cuyo papel es definido por su capacidad de maniobra, manejo, mantenimiento y control de los vínculos de la comunidad con el exterior, especialmente con el manejo de los programas gubernamentales de desarrollo (económico, social y educativo).

La teoría del control cultural desarrollada por Guillermo Bonfil Batalla [1935-1991] en su texto *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos* (1988), ayuda a explicar la disyuntiva por la que atraviesan la escuela indígena y las fuerzas sociales, la cual se pone en juego en el campo de la cultura. La escuela indígena, desde la perspectiva de Bonfil (1988), contribuye a formar una ideología del éxito de una manera soterrada. Los alumnos que llegan a las escuelas indígenas entran

con la expectativa de formarse para encontrar un lugar en el mundo que les rodea (un trabajo mejor, una vida mejor y diferente). Afirmo que en las proyecciones de los alumnos indígenas podemos encontrar un repertorio de actitudes portadoras de todas las fuerzas sociales y culturales actuantes, como la asimilación cultural, el sometimiento, la resistencia, la lucha por la autonomía y el orgullo étnico. Algunos estudiantes llegan con el propósito de ser mejores ante los demás miembros de su comunidad y otros buscan superarse para servir de la mejor manera a su propia comunidad. Bonfil (1988), define el control cultural de la siguiente manera:

[...] es la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción (Bonfil, 1988, p. 5).

Los elementos culturales de un grupo étnico (una comunidad) engloban tanto componentes propios o ajenos como decisiones propias o ajenas; todas ellas abarcan acciones que las comunidades como entidades autónomas emprenden para encaminar un proyecto social. La distinción que podamos hacer entre las decisiones propias y las ajenas, dentro de un conjunto de acciones comunitarias, podría resultar no tan clara, pero indica finalmente la distancia que separa la escuela con respecto a la comunidad. Según Bonfil, la escuela como institución ajena a la comunidad indígena pone en marcha procesos culturales que imponen no solo espacios exclusivos para la enseñanza sino obligatoriedad de la educación, saberes controlados por el currículo, una lengua vehicular única (monolingüe), un calendario escolar fijo, materiales de estudios dosificados y

descontextualizados, maestros ajenos a las comunidades, mobiliario escolar prefabricado, etc. La escuela es portadora de una cultura enajenada (universalista) y de una cultura escolar (comunitaria) que la comunidad tendrá que readaptar a su dinámica. La escuela revela varios procesos de imposición de la cultura nacional, como la introducción forzada del castellano (lingüicidio) y de los valores occidentales como sinónimo de escolarización, en donde la comunidad indígena es ajena y no participa en el diseño y la definición de los propósitos de su propia educación.

La escuela como espacio de frontera cultural es un tema problematizado recientemente por Andrés Medina en sus reflexiones publicadas en 2009, en su artículo *La educación indígena en México. Una reflexión etnográfica*, en el que escapa de la tradición indigenista y se instala en una posición crítica. Nos parece que en este breve pero penetrante ensayo aborda la compleja relación histórica de la educación escolar construida a través del trabajo de los profesores bilingües. Este planteamiento, según el cual la escuela es un espacio de frontera, supone, además, que la función del maestro dentro del contexto de la comunidad es mucho más compleja; permite pensar que no se trata simplemente de una tarea de articulación entre lo interno-externo, comunidad-escuela, sino de la instauración de una relación duradera de dominación y de una estructura capaz de ocultar formas de dominación y subalternidad. Señala, por otra parte, que el carácter de educador comunitario hace mucho tiempo que se perdió; incluso plantea algunas dudas sobre su verdadera existencia como figura de maestro ligado a la comunidad indígena. Afirma que “el maestro indio aparece como dirigente político en el periodo cardenista y solo existió en casos aislados como el de la Tarahumara” (Medina, 1999, p. 348).

La escuela como frontera cultural, desde esta perspectiva, no solo es un término metafórico que busca representar su carácter conflictivo de la escuela en el contexto de una comunidad indígena, sino que es un instrumento conceptual que pretende revelar la tendencia etnocentrista dentro de ella y el papel mediador del profesor indígena. Dicho de otra manera, no es simplemente un concepto clave que recoge la imagen de una institución en permanente conflicto o a través del que se explora el canon

que reproduce y legitima la escolarización excluyente, sino que supone cuestionar tales prácticas conflictivas.

Finalmente, el tema de debate en la etnografía mexicana consiste que las escuelas en el contexto de las comunidades indígenas no pueden ser concebidas solo como instituciones neutrales o territorios neutralizados por las políticas educativas, sino como instrumentos de comprensión intercultural. Por tanto, el debate debe estar focalizado justo en el proceso de apropiación cultural (descolonizador) y en esa tradición fuerte de lucha política de las comunidades indígenas contra la dominación local, donde el discurso escolar es utilizado para la defensa de su identidad, historia, lengua y cultura.

LA CULTURA ESCOLAR INDÍGENA

¿La cultura escolar es indígena? ¿Cómo se podría definirla? La escuela estudiada por los antropólogos indigenistas —por lo menos hasta antes de la década de los noventa del siglo xx— fue entendida como una institución autónoma y regulada por los aparatos de gobierno (con divisiones y fronteras claras) y ajena a la cultura indígena. En ese sentido, para ellos hay muchos indicios empíricos y discursivos acerca de la existencia de una cultura escolar indígena específica y diferenciada. A través de la escuela, de su institucionalización en el contexto de la comunidad indígena tradicional, trataron de demostrar el surgimiento de múltiples formas de conflicto y articulación —choque cultural, marginalidad, pobreza y fracaso escolar—, así como también variadas manifestaciones de orgullo indígena y resistencia política, de formas de trabajo y de organización muy peculiares. Para los antropólogos indigenistas la escuela es pensada como una institución ajena a la comunidad indígena y el argumento principal radica en el hecho de que la escuela debiera crear condiciones locales para inventarse a sí misma en el contexto en el que se instituye.

La escuela indígena como aparato público involucra al preescolar (los denominados grupos preparatorios del programa de castellanización

creados al principio de los años sesenta del siglo pasado), a los internados, a los albergues escolares, a los centros de integración social, a las escuelas multigrado y a las escuelas primarias de organización completa, y crea una compleja maquinaria administrativa y un sistema cultural que funciona con sus propias prácticas y códigos. Este sistema, por sus características, es un aparato público operado por una planta de profesores indígenas y bilingües, por materiales didácticos y libros de textos específicos para cada una de las lenguas indígenas regionales, etc. Desde que se constituye como sistema, ha tratado de influir en la vida de las comunidades, sobreponiéndoseles, sobre todo, en el ámbito de la toma de decisiones y dictándoles lo que debe hacerse (en los sentidos social y ético), cómo debe hacerse (en el sentido práctico), con qué lengua se vehicula el conocimiento escolar y cómo construir el futuro en la comunidad. Este aparato a nivel formal, como lo define Paul Willis (2008), opera como instrumento de control y genera al mismo tiempo una cultura contraescolar que busca oponerse a las formas individualistas de trabajo y una disciplina que implanta a nivel local. La cultura contraescolar es equivalente a la crítica indígena acerca de la cultura escolar, que consiste en el cuestionamiento del individualismo y del carácter retórico del discurso escolar.

La escuela indígena, vista de esta manera, como institución pública trasplantada por la política educativa indigenista, ha tenido en los últimos tiempos cambios sustanciales tanto en su estructura como en los contenidos y orientación, debido a los movimientos indígenas escalonados de emancipación comunitaria y a los reclamos cada vez más vigorosos por el respeto a los derechos humanos lingüísticos y culturales; también son resultado de la intensificación en las políticas educativas orientadas por objetivos interculturales, que la convierten en una institución donde las fronteras culturales no son tan claras. Tal parece que de aquellas escuelas originarias instauradas por la escuela rural mexicana, para institucionalizarse en el marco comunal, solo quedan en el mapa algunas huellas y expresiones de la cultura contraescolar. Esto significa más bien

que su fuerza motriz ya no descansa en la cultura contraescolar, sino en la ideología interculturalista (y del pluralismo cultural) que poco a poco la ha venido remplazando. Dicho con otras palabras, los discursos de los intelectuales indígenas escolarizados y la cultura contraescolar que los estimuló, después de todo, son elaborados paradójicamente por la propia escuela indígena, en diálogo con sus intelectuales.

Ahora bien, en los últimos tiempos, la escuela indígena ya no constituye una institución ajena a la comunidad, sino un aparato de comprensión cultural y un instrumento de hegemonía, que polariza tanto a las identidades culturales como a la clase social, al género y a las lenguas. En estas condiciones entran en escena otras fuerzas sociales que modifican su tendencia homogeneizadora, como las ideologías indígenas que cuestionan el carácter colonizador y la incorporación de los saberes indigenistas a través de los cuales el mundo indígena es representado y por medio de los cuales los pueblos indígenas construyen su propia historia (Tuhiwai, 2002). La escuela indigenista era concebida como parte de un proyecto civilizatorio que buscaba reproducir el sistema escolar, que traducía a versiones locales el conocimiento escolar para el consumo comunitario, pero también que veía nacer a sus propios intelectuales y elites. Las tentativas de codificación de los saberes indígenas también son tentativas de recuperación de la identidad, pero bajo su forma ideal estos saberes constituyen un legado poscolonial (Tuhiwai, 2013, p. 106).

Por último, hay que señalar que la educación y la cultura no constituyen dualidades excluyentes o entidades separadas una de la otra. Desde nuestro punto de vista son opuestas y complementarias, con fronteras porosas y refractarias. Tampoco la comunidad indígena puede ser concebida como una entidad homogénea y corporativizada, sino como una unidad social compleja con límites fronterizos y flujos culturales discontinuos. Esto significa que la escuela indígena como aparato público puede llegar a marcar fronteras culturales para separar la cultura de la educación y otorgar funciones específicas dentro de la comunidad. Sin embargo, resulta casi imposible marcar el punto de comienzo de la cultura escolar y el

punto donde acaba la cultura indígena, pues, paradójicamente, la lengua indígena que antes era la lengua materna del hogar y que fue desplazada por el español como un objetivo de la escuela, ahora es reivindicada por la escuela (para revitalizarla) porque en el hogar ha dejado de hablarse.

No obstante, la escuela indígena como proyecto cultural tiende a homogenizar y normalizar, moldear y armonizar, igualar y diferenciar. Tanto los conocimientos escolares y las actividades académicas como la organización del trabajo, los hábitos de estudio, los valores y las formas de comportamiento institucional son organizados para legitimar la existencia de formas únicas de conocimiento y de trasmisión de esos conocimientos. La pedagogía tiene ese poder de normalizar la cultura escolar, no solo para adaptar la escuela a la comunidad indígena, sino también para acomodarse a ella e incorporar saberes de la cultura indígena a las prácticas de enseñanza de los profesores.

Los términos *negociación* y *diálogo* evocan procesos muy comunes en la práctica educativa de los profesores indígenas, tanto por los conversos como por los partidarios de la escuela indígena diferenciada. El término *diálogo* gana popularidad en el lenguaje de los profesores, sobre todo en quienes introducen críticamente el interculturalismo. Frente a esta tendencia dominante de cultura escolar asistimos a una diversidad de alternativas educativas que cuestionan el carácter homogeneizador de la escuela, instrumentadas desde la propia escuela, para asimilarse a la cultura local indígena o para construir estrategias indígenas de descolonización (Salaün, 2018).

El interculturalismo es una perspectiva que exige un marco democrático de participación indígena en la construcción de la escuela y en la elaboración de los contenidos de enseñanza en los que se vean representadas las culturas locales. Los profesores han descubierto en tal perspectiva que los saberes indígenas no solo son necesarios en la formación escolar y por tanto traducidos a contenidos de enseñanza, sino que deben ser parte de un proceso político de revitalización de la cultura y la identidad. De acuerdo con esto, los saberes indígenas son para estos casos una categoría

política que adquiere relevancia en la lucha por lo propio y que no solo radicaliza la alteridad cultural, sino que “actualiza lo que Jack Goody denominó la *gran división*: esta tendencia de los antropólogos a distribuir las sociedades humanas, las formas de saber y los sistemas de pensamiento en dos grupos exclusivos el uno del otro” (Salaün, 2018, p. 76).

Del mismo modo en que es difícil saber dónde comienza la cultura indígena y dónde acaba la cultura escolar, es casi imposible reconocer los límites de los saberes indígenas en la transmisión de conocimientos escolares y en qué momento los saberes indígenas son transformados en saberes escolares.

Jerome Bruner (1999) intenta demostrar que la escuela no solo tiene por tarea transmitir conocimientos organizados, aplicar teorías del aprendizaje y pruebas de rendimiento centradas en el sujeto, sino también adecuar una cultura a las necesidades de sus miembros y las formas de transmitir esas necesidades para que atiendan a esa cultura. En ese sentido, admite que haya una cultura de la escuela, la cual ofrece un modelo que permite a la cultura en general operar mejor, establecer culturas de aprendizaje mutuo, compartir ideas, ofrecer ayuda en el dominio del material, en la división del trabajo, en el intercambio de papeles, en las actividades de reflexión grupal. En una suma, la cultura de la escuela se refiere a una versión de la cultura (Bruner, 1999, p. 15).

Estudiosos como Lawrence Stenhouse (1997) y Andy Hargreaves (2003) demuestran que la cultura escolar tiene sus características propias y reproduce aspectos particulares de subculturas y culturas de la escuela, en las que convergen las ancestrales, modernas, vecinas, remotas, universales, de clase social, generacionales, étnicas y regionales. Asimismo, argumentan que no en todas las escuelas existe esta diversidad de culturas y es aceptada la diversidad como tal. Algunas escuelas son homogéneas o tienden a homogenizarse sin serlo y otras son heterogéneas y buscan mantener la heterogeneidad.

Por otro lado, Gareth Morgan (1991) construye una metáfora en la que una organización es vista como una cultura y lo hace para argumentar que organizaciones como la escuela poseen patrones culturales

que pueden ser compartidos por la totalidad de los miembros de una comunidad escolar o que puede haber subculturas que se opongan. De esta manera, la organización como una cultura escolar está compuesta de los siguientes elementos: 1) es una cultura individualista y selectiva; 2) es una cultura competitiva, en la que estudiar es una tarea individual y requiere del esfuerzo individual para el rendimiento; 3) es una cultura formalista, en la que las formas se anteponen a los contenidos de aprendizaje; 4) es una cultura homogénea, en la que los contenidos, los exámenes y exigencias son para todos; 5) es una cultura jerárquica y desigual en las relaciones entre maestro-alumno y alumno-alumno; 6) es una cultura rutinaria, en la que se establecen los mismo horarios para todos, materias, salones, mobiliario, maestros, y 7) es una cultura dominada por el número uno de la clase, en donde el fracaso es personificado en el reprobado o el expulsado de la clase. En este sentido, la cultura escolar se manifiesta en el lenguaje y los rituales, la evaluación y las rutinas, que terminan por tener un fundamento histórico y que marcan cómo se hacen las cosas. Por eso esta metáfora es explicativa, porque, más allá de la “bandera técnica y racional” que demuestra, es la cultura la que define muchas veces cómo se hacen las cosas (Morgan, 1991, p. 109).

En suma, no obstante que resulta difícil poder marcar la distancia que separa la escuela con respecto a la cultura indígena, la cultura escolar indígena puede caracterizarse de la siguiente manera: 1) los contenidos de enseñanza son seleccionados y enfatizan en los valores universales, en la evaluación estandarizada y en los rituales pedagógicos comunes de trasmisión; 2) la producción de conocimiento escolar destaca sesgos epistemológicos: la racionalidad técnica y el conocimiento científico subordinan las formas propias de conocimiento, las cosmovisiones y las maneras indígenas de conocer el mundo; 3) el discurso educativo subraya las actividades intelectuales y subordina las dimensiones sociales, afectivas, estéticas y éticas propias del contexto de los alumnos, y antepone lo ajeno sobre lo propio en las tareas académicas; 4) la lengua vehicular del currículum (el castellano) impone a los alumnos formas estandarizadas de hablar la misma variedad de lenguaje y establece convenciones en la

comunicación verbal, en la lectura y la escritura; 5) la selección de contenidos de aprendizaje está condicionada por una tendencia dominante de asimilación cultural, que ordena el currículum por disciplinas, grados, niveles y trayectorias, y establece mecanismo selectivos.

ESCUELA INDÍGENA TRANSFRONTERIZA

El caso de las escuelas indígenas de la montaña de Guerrero, junto con otras regiones, ejemplifica claramente la emergencia de un proceso de apropiación de la escuela por parte de las comunidades indígenas. Sin duda, los saberes indigenistas, entendidos como la experiencia de los promotores culturales acumulada por el Centro Coordinador Indigenista [CCI] de la montaña de Guerrero, contribuyeron a la formación de este movimiento intelectual de apropiación y reconversión cultural.

Las actividades del CCI en Tlapa inician en 1963; la labor educativa comienza con visitas del director a las escuelas de las cabeceras municipales para invitar e incorporar a los jóvenes que supieran hablar español, leer y escribir al programa de promotores culturales. El panorama de las escuelas de la región durante estos años es descrito por Maurilio Muñoz, en el homenajeado texto publicado por el Instituto Nacional Indigenista en 1963, *Mixteca, nahua, tlapaneca*, en términos de desaprobación generalizada de las comunidades indígenas sobre los objetivos de las escuelas, lo cual se refleja en la inasistencia escolar y el rechazo a los profesores fuereños, los cuales, incluso, fueron hostilizados como forma protesta a la apertura de escuelas. Por ejemplo, el censo de escolar de la cabecera municipal de Metlatonoc, de población mixteca, “registra 107 niñas y niños en edad escolar, de los cuales solo 57 se inscribieron y, de estos, solo 25 asistieron con cierta regularidad” (Muñoz, 1963, p. 113).

El primer grupo de promotores culturales que el CCI reclutó para trabajar en el programa estaba compuesto por 102 jóvenes mixtecos, nahuas y tlapanecos, con distintos niveles de estudio: unos con primaria en curso y otros con primaria y secundaria terminada. Los capacitadores de este grupo de promotores culturales era el mismo personal técnico del CCI de

las áreas de economía, salud, educación, caminos, agricultura y mejoramiento de cultivos. Dentro del paquete de capacitación había un primer curso de introducción a la docencia orientado a atender a niños indígenas de cuatro a seis años que denominaron ‘El grado preparatorio’ (equivalente al preescolar de ahora). Estaba dirigido a introducir el castellano oral con el propósito de preparar a los niños de esa edad para su ingreso a la primaria monolingüe de español. Posteriormente, de 1964 en adelante, la formación en la docencia de este grupo de promotores culturales continuó a cargo del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y con ello se elevó la demanda de apertura de escuelas en la región.

Con el Plan Educativo de la Montaña de Guerrero de 1972 es evidente que entra un nuevo componente político que acelera este proceso de apropiación cultural de la escuela: la oposición al partido oficial. Esta origina una corriente política indigenista encabezada por maestros rurales y promotores culturales, misma que se vio nutrida con afiliados al Partido Comunista Mexicano y que llevó a la diputación a uno de los primeros diputados comunistas de la región, un profesor originario de Alcozauca. Sin duda, los saberes indigenistas contribuyeron a crear procesos de apropiación cultural de la escuela, con lo cual nos referimos al activismo político surgido de los trabajadores operarios del plan educativo antes mencionado y que es reforzado por el movimiento de los promotores culturales, como la Radio Bilingüe de la Montaña, *la voz de la montaña*. Muchos de los trabajadores (tanto del CCI como del plan de estudios) habían salido de las comunidades indígenas, habían aprendido a manejar los recursos del gobierno (manejo de técnicas, gestión, administración y elaboración de proyectos), así como también se habían apropiado de los conocimientos técnicos de la práctica indigenista y ahora reconvertían esos saberes prácticos en favor del movimiento intelectual apropiación de la escuela.

Desde ya muchos años la escuela se ha incorporado al paisaje comunitario que señala su centro político y ceremonial con su iglesia y con el edificio del cabildo; todas ellas imposición del

exterior que han pasado por un largo proceso de reinterpretación y apropiación, con resultados diversos. En la escuela se libra la batalla desde una perspectiva centralista y autoritaria (Medina, 1999).

Sin embargo, los últimos años de la década de los setenta fueron cruciales en la formación del pensamiento emancipador de la escuela indígena. La Radio Bilingüe de la Montaña, junto con el movimiento de *basificación* de los promotores bilingües, la fundación de la Dirección General de Educación Indígena [DGEI], así como la concomitante instauración de la política de educación bilingüe bicultural, la creación de plazas de maestro bilingüe y de un aparato específico de regulación del sistema, con claves, materiales, textos y formación docente bilingüe, fueron todos elementos determinantes durante este proceso. Aunque posteriormente, durante la década de los ochenta, hay un gran vacío en la pedagogía bilingüe y una excesiva burocratización del subsistema de educación indígena (que se traduce en concentración de decisiones y manejo de plazas), que impacta a la gran masa de profesores indígenas, este movimiento emancipador de la escuela indígena continúa su marcha, sumando a su paso nuevos adeptos, como el movimiento de protesta iniciado durante los primeros años de la década del noventa contra la celebración del v centenario y la modificación del artículo 27^{vo} Constitucional, que tiene su culmen con la formación del Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, en Chilpancingo, Guerrero, en 1992 (Sarmiento, 1991). Le sigue la celebración en 1996 del Primer Congreso Nacional Indígena en la Ciudad de México en el magno Auditorio del Centro Médico Nacional, que con la voz de la comandanta Ramona (oradora principal de la comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional) y el grito “Nunca más un México sin nosotros”, hace que se reactiven muchos otros movimientos, algunos con base comunitaria indígena y otros sectores compuestos de intelectuales, artistas y académicos.

Hay indicios de que los primeros gérmenes del movimiento emancipador de la escuela indígena aparecen en los noventa. En el trabajo de campo que realizamos en 1993, gracias al apoyo del Departamento de Educación Indígena con sede en Tlapa, tuvimos acceso a varias de las escuelas de la montaña de Guerrero y pudimos conocer Xalpatlahuac, Tzaltzala, Cahuatache, Tlacoapa, Metlatonoc, Huexuapan, Alcozahuca, Malinaltepec, Zapotitlán Tablas, entre otras. El acercamiento a estas comunidades nos permitió tener conocimiento acerca del funcionamiento de las escuelas y las contradicciones por las que atraviesa la pedagogía bilingüe.

Nos llamó la atención que la escuela multigrado de Huexuapan, rechazada en los años sesenta, ahora es reivindicada por los padres de familia, quienes exigen a la jefatura del Departamento de Educación Indígena maestros comprometidos y menos faltistas. Durante nuestra corta estancia, el comité de padres de familia nos hizo saber que estaba solicitando cambio de profesor por faltista y borracho; querían un profesor que viviera en su comunidad. La escuela de organización completa de Cahuatache, comunidad mixteca renuente a los profesores bilingües en los años sesenta, es atendida ahora por profesores mixtecos, la mayoría originarios de la comunidad, y nos demuestra estar realmente integrada a la vida comunitaria.

La utopía integracionista de Aguirre Beltrán planteada en los años sesenta de que la comunidad y la escuela fueran una unidad integrada parece haberse reconvertido: la escuela estaba siendo integrada a la comunidad. Pudimos observar, entre otras cosas, que los profesores realizaban además de sus tareas cotidianas de la escuela otras actividades comunitarias. Presenciamos la fiesta principal de la comunidad, organizada por el mayordomo de ese año, un profesor de la escuela. En Zapotitlán Tablas, los colegas del equipo de investigación relatan que una mañana vieron junto con el sacerdote a un grupo de niños persiguiendo a pedradas a una persona: era el profesor borracho llevado por sus alumnos rumbo a la escuela; el sacerdote relata que eso sucedía todos los días.

Alcozahuca presenta una escena diferente, las escuelas se han convertido en botín de los partidos políticos; se han visto envueltas en conflictos y disputas por el control de las escuelas. En las escuelas se dirimen las diferencias políticas. En nuestra visita pudimos observar que la escuela secundaria controlada por la Antorcha Campesina estaba cerrada desde hace poco más de un mes. Mejor dicho, la presidencia municipal en manos del Partido de la Revolución Democrática la había cerrado como medida de presión para arrebatar a los profesores antorchistas el control de la escuela. Nos percatamos que las escuelas estaban realmente atrapadas por el activismo político y percibimos que los debates estaban conectados con otros temas, como la autonomía indígena, la lucha contra el racismo y la democracia sindical de los maestros.

Si bien vemos florecer procesos de apropiación del aparato escolar por las comunidades indígenas, también notamos escuelas abatidas por la pobreza, la migración, el narcotráfico y la manipulación política. Sus aulas son prácticamente vaciadas por largas temporadas debido a la migración. Las camionetas de enganchadores estacionadas en las entradas a Tlapa son señal de que ha llegado la temporada de pizca de jitomate en el Estado de Sinaloa y de que las escuelas quedarán sin alumnos. Es una ironía que antes las comunidades eran renuentes a la instauración de la escuela y que ahora que han decidido hacerla suya y apropiarse de sus objetivos los niños no puedan asistir con regularidad y tener una escolarización plena.

Para finalizar, esbozo un comentario sobre el carácter transfronterizo de la escuela indígena. Hemos sostenido que la noción de frontera configura márgenes culturales y lingüísticos, epistemológicos y políticos, que separan a la escuela de las comunidades, pero que estos márgenes son transformados en espacios de negociación y lugares de encuentro. Es en este espacio de intersección en el cual la escuela indígena comienza a experimentar lo que algunos críticos de la interculturalidad describen como el espacio inconmensurable del sistema escolar, y el desafío consiste en que los profesores aprendan a trabajar en él de manera creativa, con el propósito de enseñar a circular en los circuitos de frontera, sin barreras idiomáticas y culturales.

CONCLUSIONES

Con la política de integración del indígena se aprecia mejor la instauración de la escuela indígena fronteriza. Digamos que a partir del congreso de Pátzcuaro de 1940 y hasta 1975 que se lleva a cabo el Congreso del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la formación de los Consejos Supremos es notable ya su institucionalidad, su racionalidad y sus principios funcionales. Mejor dicho, esto ocurre cuando las comunidades aceptan sin dramatismo el cambio que les produce la escuela. Uno de tales cambios es, paradójicamente, la introducción del discurso democrático y homogeneizador, que lejos de fortalecer la cohesión interna de las comunidades, estimula el individualismo y la competencia interna. En realidad, la escuela indígena adquiere características propias, fronterizas, a partir de 1963, momento en el cual se abre el programa de formación de promotores culturales y, con ello, la atención a los grupos preparatorios. Este es el año en que verdaderamente se pone a prueba el modelo bilingüe transicional, con el diseño de materiales especiales para impulsar el desarrollo oral del español de los niños monolingües de lengua indígena de cuatro a seis años, y en el que se crean el preescolar y el programa de castellanización forzada.

Durante este periodo la escuela indígena ya empezaba a mostrar sus rasgos fronterizos y percibimos la formación de corrientes de resistencia comunitaria contra la escuela regular, así como la emergencia de movimientos locales, nutridos unos por los promotores culturales y otros por organizaciones campesinas que convergen en las protestas contra el caciquismo y la manipulación política. El mejor indicio de su carácter fronterizo es la formación de una ideología de escuela propia, comunal, alimentada por profesores nativo-hablantes y sustentada en los saberes del indigenismo.

La política continental de liberación del indio (de Barbados 1), durante los primeros años de la década de los setenta, y el movimiento de los profesores bilingües por educación propia, de educación bilingüe y bicultural, marcan una nueva era para la educación indígena, no

como derecho todavía, pero reconocida como servicio y política de integración, en la que es evidente su carácter diferenciado y la tendencia fronteriza (segregacionista). La visión de que la educación indígena debería ser una (según Julio de la Fuente) toma forma al constituirse el subsistema de educación indígena en 1978 con el apoyo de la DGEI, con la creación de plazas de maestros bilingües, con la elaboración de libros de texto específicos para cada lengua, con presupuesto específico y sobre todo con un modelo bilingüe bicultural.

Finalmente, en las últimas dos décadas la educación intercultural en México debate la permanencia de la escuela indígena o su integración a un sistema homogéneo (universal) que borre fronteras y promueva el diálogo intercultural. Estas alternativas están bajo la aguda observación de los críticos, pero también han sido un campo discursivo de las luchas de las minorías indígenas y un importante instrumento político de los gobiernos. Los críticos discuten incluso su viabilidad como discurso político; sin embargo, creemos que como discurso antropológico aún mantiene su vitalidad, su capacidad reflexiva y el poder explicativo sobre los dilemas que plantea la alteridad cultural. La educación intercultural es, por lo tanto, un terreno fértil para la etnografía mexicana.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltran, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Colección SepSetentas no. 64.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (1970). Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica. En A. Warman, M. Nolasco, G. Bonfil, M. Olivera y E. Valencia, *De eso que llaman antropología mexicana*. Nuestro Tiempo.
- (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Brune, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.

- Burke, P. (2013). *Hibridismo cultural*. Akal.
- De la Fuente, J. (1973). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. Instituto Nacional Indigenista (serie Antropología Social no. 4).
- Hannerz, U. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras chave da antropología transnacional. *Mana Estudos de Antropología Social*, 3(1), 7-39.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Ediciones Morta, S.L.
- Herskovits, M. (1952). *El hombre y sus obras*. Fondo de Cultura Económica.
- Medina, A. (1980). La educación bilingüe bicultural. Un comentario en Indigenismo y lingüística. *La política del lenguaje en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1982). ¿Es posible una etnografía en México? En A. Medina (Ed.), *¿Existe una antropología marxista?* (pp. 43-57). Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1999). La educación indígena en México: una reflexión etnográfica. *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Simposio presentado en Diálogo intercultural, Quito.
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. Alfaomega.
- Muñoz, M. (1963). *Mixteca, nahua, tlapaneca*. Instituto Nacional Indigenista (serie Memorias, volumen IX).
- Ramírez, R. (1976). *La escuela Rural Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. (colección SepSetentas no. 290).
- Sáenz, M. (1970). *Antología, Prólogo y Selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*. Ediciones Oasis, S.A.
- (1976). México íntegro. En *Ensayo crítico de Higilio Álvarez*. Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria.
- Sarmiento, S. (1991). Movimiento indio y modernización. *Revista Cuadernos Agrarios, Nueva Época*, (2), 90-113.
- Salaün, M. (2018). Conquistar la escuela. Algunas estrategias indígenas en el Pacífico insular. B. Baronnet y M. del P. Ortiz (Eds.), *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular*. Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa; Universidad Autónoma Indígena de México.

- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Publicaciones MCEP (colección Pensamiento y Educación).
- Swadesh, M. (1960). *Factores sociales, lingüísticos y pedagógicos en la castellanización*. Manuscrito mecanografiado.
- Tuhiwai, L. (2013). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom Ediciones.
- Valenzuela, J. M. (2019). Transfronteras: la condición fronteriza y los estudios de frontera. En G. Giménez y N. Gutiérrez Chong (comps.), *Las culturas hoy* (pp. 51-71). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales México.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.
- Wolf, E. & Palerm, A. (comps.) (1958). Potencial ecológico y desarrollo cultural en Mesoamerica. En *Estudios sobre ecología humana* (pp. 1-37). Oficina de Ciencias Sociales, Departamento de Asuntos Culturales.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Rebolledo, N. (2021). La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas. *Punto Cunorte*, 7(13), 20-44.

Fechas de recepción: 26 de octubre de 2020.

Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2020.