

## La educación victimada: Aproximación a la "educación comunitaria tradicional" propia de los pueblos indios de México

---

PEDRO GARCÍA OLIVO - LA HAINE :: 30/05/2007

Este es el marco general de la discusión: el enfrentamiento contemporáneo de la Escuela, como fórmula educativa que corresponde a una sociedad de clases, biselada por la antítesis entre el Capital y el Trabajo, alimentada por la propiedad privada de los medios de producción, reforzada por una ideología individualista y un sistema político opresivo de índole "indirecta-representativa", y el modelo del autogobierno indio, democracia directa, participativa, de índole asamblearia.

### Intangible por informal

1)

La mejor manera de profundizar la crítica de las escuelas mejicanas consiste en presentar la formación autóctona que éstas pretenden arrumbar, caracterizar a su competidor tradicional: la educación comunitaria indígena. No es sencillo hablar de ella, pues, en razón de su "informalidad", de su no-institucionalización, aparece como un objeto creado *a posteriori*, con fines expositivos. Las poblaciones de las comunidades indias no contaban con un "aparato educativo" definido, dentro del cual se diera un reparto de las funciones, ubicado, estructurado en sus objetivos, etc. Todos estos conceptos pertenecen a la lógica escolar... Probablemente, en ninguna lengua indígena existe una expresión particular para aludir a esos procesos de elaboración y transmisión cultural. En cierto sentido, la "educación comunitaria indígena" la hemos creado nosotros, la hemos inventado para "encerrar" conceptualmente el conjunto heterogéneo, amplio, difuso, de prácticas sociales, de formas de interacción, de procesos de intercambio, en ocasiones superpuestos, imbricados, *de los que se seguía de hecho la socialización de los jóvenes y la transmisión de la cultura*.

Occidente ha llevado hasta extremos patéticos la manía de la separación y de la definición. A lo largo de su proceso histórico, ha ido distinguiendo parcelas, campos, sectores,..., inventando nombres para designarlos; se ha ido desgastando en el insensato afán de trocear y re-denominar sin descanso el caudal originario de la vida. *En gran medida, Occidente son los logros de un hombre que, hacha en mano, se empeña en descuartizar el agua fluyente de un río*. Subyace, por supuesto, en esta obsesión separadora y especificadora, llevada a su paroxismo en la Modernidad, una tecnología de poder, una modalidad del control social, a la que se han referido, entre otros, Michel Foucault y Gilles Deleuze.

Pero no ha ocurrido así en las comunidades indígenas; de algún modo, las cosmovisiones indias *repudian* la separación arbitraria entre "política", "cultura" y "religión": verbigracia, los Usos y Costumbres, que con tanto ardor se defienden en algunas comarcas, pertenecen notoriamente a la esfera de *lo sagrado*, erigiéndose como antaño en objeto de *veneración*,

cuando nosotros diríamos que su cometido es estrictamente *político-jurídico*. Lo que denominamos "educación comunitaria indígena" aparece, pues, hemos de reconocerlo, como el desprendimiento de una cierta forma de violencia hermenéutica, como un artefacto conceptual creado por los occidentales, un recorte ilegítimo dentro del "todo" indivisible de la cultura indígena. *Responde, a su manera, a la conciencia occidental de que algo se estaba destruyendo con la implantación de nuestra modalidad educativa*; designa el hueco que la "imposición" ha abierto en el continuum cultural de los pueblos indios para alojar el cuerpo extraño de la Escuela. Nosotros utilizamos la expresión con fines polémicos, logísticos: para prolongar la crítica de la organización escolar, para demoler el prejuicio de que, sin clausura, no hay socialización del saber, transmisión cultural, proceso de subjetivización...

*Por ello, es arduo hablar de la "educación tradicional india", significante desnudo, furtivo, que sólo encuentra un referente en el proceso de denegación e inversión de la Escuela, en la forma de suicidio metódico inducida por la auto-crítica de la cultura occidental, la manera contemporánea en que la Razón de los poderosos se devora a sí misma ante el espejo roto del Otro.*

## **En la ausencia del "profesor"**

2)

Lo que más nos interesa destacar de la "educación comunitaria indígena" es que en ella no hay *maestros, profesores, educadores...* Pensándolo hasta el final, el mal profundo de la Escuela occidental reside en la figura del "profesor". Sin él, el edificio que llamamos "escuela", con sus libros, sus videos, sus recursos de distinto tipo, hace *menos* daño: se desublima en almacén de abastos culturales...

En la educación comunitaria indígena no hay "sujeto" institucionalizado. Los niños de los pueblos indios aprendían, se formaban, adquirían tanto los conocimientos *imprescindibles* para sobrevivir en su medio como los saberes *prescindibles* que los constituían en "entidades morales" (tan difíciles de percibir desde la óptica materialista occidental) a través de una dinámica que no contemplaba el reparto rígido de los papeles, que no exigía la figura *normativizada* del "profesor". El pueblo en su conjunto se hacía cargo de todo el proceso: padres, abuelos, vecinos, autoridades municipales, ancianos del Consejo,... ponían un especial cuidado en la relación con los jóvenes, concientes del "efecto de su palabra" y de la prioridad de una tarea colectiva que se cifraba en la "salvaguarda de la comunidad". Los "ritos" que envolvían la mayor parte de las actividades económicas y sociales fundamentales, grávidos de sentido *pedagógico*, aparte de su innegable riqueza conceptual, "ideológica"; las leyendas y mitologías en que se condensaba una experiencia secular; las danzas, dramatizaciones y ceremonias varias en que se prodigaban las aldeas con motivo no sólo de sus festividades, depósito de la memoria histórica e instancia de moralización de las conductas; etc.; se erigían en herramientas privilegiadas para tal labor, recursos y procedimientos de la empresa culturizadora informal. Si todos eran "educadores", queda claro que no existía, ni como cargo ni como oficio, la figura del "profesor". Esto no excluye que, dentro de la comunidad, un sector particularmente apreciado de la misma, que se había ganado el respeto y el prestigio, sintiera como *incumbencia especial* suya atender con un esmero mayor las solicitudes de los jóvenes y aprovechar, con una carga máxima de

intención, las oportunidades de dialogar con ellos. Así lo sentían los más viejos, el Consejo de Ancianos, las autoridades que el pueblo había elegido y los padres, sobre todo.

No habiendo *sujeto* formal de la práctica educativa, tampoco se puede identificar un *objeto* definido: nada parecido a una *administración según la edad*, nada semejante al establecimiento de unos límites o confines obligatorios y de un itinerario trazado de antemano, ninguna exigencia de *reclusión* policialmente garantizada. Todos los ciudadanos reciben, hasta el final de sus vidas, el aporte "cultural" de la comunidad; se exponen de forma continuada, permanente, sin relajo ni vacación, a los procedimientos consuetudinarios de subjetivización, socialización y culturización. Es por ello por lo que el laurel de la "sabiduría" distingue a los mayores, a los ancianos: les cabe el privilegio de haber bebido durante más tiempo de las fuentes del conocimiento.

Más adelante señalaremos algunos de los mencionados "procedimientos consuetudinarios" de la educación comunitaria. Nos interesaba subrayar, desde este primer momento, la *tradicional* ausencia de "profesores" y "alumnos" en los pueblos indios, condición primera de una educación libertaria en tanto "educación sin subordinación".

### **Corrupción "por el ejemplo": la funcionalidad cotidiana del nuevo magisterio mercenario**

3)

Con las escuelas, llegaron los maestros, forzosamente "de fuera", extra-comunitarios, en su mayoría mestizos, remunerados por un patrón no-indio, el Estado... La mera *presencia* de estos hombres y mujeres, su desenvolvimiento cotidiano, su exposición a la mirada indígena, por las calles, en las plazas, a las puertas de las escuelas, su interacción con los vecinos,... todo ello ejerce de por sí un influjo desestabilizador y emponzoñador sobre los principios y valores en los que descansaba la armonía tradicional de la comunidad. Se trata de una verdadera "corrupción por el ejemplo", envenenamiento progresivo de la comunidad por la relación con una forma distinta de subjetividad, por el "tener que ver" con hombres que creen en otras cosas, aspiran a otras cosas y viven de otro modo sus días y sus noches. Nosotros lo comprobamos en Juquila Vijanos: en una comunidad donde el dinero juega un papel muy reducido, pues las formas de "ayuda mutua" y de "reciprocidad cooperativa" lo hacen innecesario ("gozona", "tequio", "guelaguetza",...), los maestros pagan por todo; en un pueblo donde la gente es humilde y parece llevar con alegría su pobreza, los educadores disponen de medios sobrados y se hunden en la amargura por no ser tan ricos como otros; en un lugar donde nadie se hace servir, donde nadie se arrodilla ante un vecino ni permite que un hermano se le postre a sus pies, donde todos son autónomos y la igualdad es la norma, los profesores no desaprovechan la menor ocasión de que el indígena trabaje para ellos, les haga la comida, les limpie la casa, les acerque la leña...; en un ámbito donde la población consume sus días en una actividad que no cesa, en el trabajo dilatado para uno mismo y para todos, para la familia y para la comunidad, en el cuidado exhaustivo de las tierras y de los ganados,... a los maestros se les ve a todas horas, porque su jornada es reducida, paseando despreocupadamente por calles y caminos, tomando el sol en los porches de sus casas, apostados en el bar, se diría que agobiados por el exceso y la desvergüenza de un tiempo de ocio incomprensible; en parajes donde el hombre y el animal

conviven *abrazados* a la madre tierra, los enseñantes se aíslan de la naturaleza para enloquecerla con el ruido de sus vehículos y la depredación de sus hábitos urbanos; etc.

Ante la invasión magisterial, la educación tradicional indígena retrocede y retrocede. Se "encoge", pues los más jóvenes han de pasar muchas horas, cada día, entre las paredes de la escuela, sustraídos a la interacción comunitaria. Los niños estarán menos tiempo que nunca *al lado de* sus mayores, al lado de esos ciudadanos que encarnan los valores "locales", étnicos; y más tiempo que nunca *bajo el poder* de estos extraños que difunden los principios "nacionales", occidentales. Pierre Bourdieu señaló hace años que sólo la "dilatación" calculada del tiempo de encierro, la "prolongación" del secuestro educativo, permite a la práctica escolar disponer de la "duración" y la "intensidad" que requiere para crear "habitus", para solidificar "estructuras de la personalidad", para forjar "disposiciones carateriológicas", para *moldear la sensibilidad* -por decirlo llanamente. Abundando en la misma idea, Querrien definió la Escuela como "anti-calle", expediente para que el Estado monopolice las instancias susceptibles de influir con mayor eficacia en el perfil psicológico de las poblaciones. En el medio rural mejicano la "calle" se llama "comunidad"; y, por eso, los nuevos educadores, que se incrustan en el tejido social indio para desgarrarlo, *arrancan* de inmediato a los niños de las casas, de las milpas, del bosque, de la plaza pública, de la relación sosegada y constante con los mayores, padres, ancianos, adivinos, curanderos, autoridades municipales,..., de las ocasiones del "ritual" y de los escenarios en los que el mito se transmitía y se recreaba, de los contextos que facilitaban el aprendizaje de las danzas, los bailes, los cantos, la recitación de los poemas tradicionales,... Arrancan a los niños de la vida real, de la relación cotidiana con el medio, del trabajo cooperativo, de las actividades grupales, de los tiempos y lugares en los que la Comunidad se recogía para fortalecerse y enjoyarse,... El ejército mercenario de los escolarizadores, en definitiva, atenúa la incidencia de los procedimientos consuetudinarios de culturización indígena por la vía de un extrañamiento y una confinación institucional de la infancia y de la juventud.

De la mano de estos corruptores *por el ejemplo* se extiende además aquella "fascinación de los modelos aristocráticos" que G. Duby apuntó como característica de las sociedades campesinas. Ejercen un indudable poder de atracción sobre sectores de la juventud preparados por los medios de comunicación para *alienarse* culturalmente e imitar las pautas ciudadanas. Propician la avidez y un cálculo de beneficio egoísta que no se conocían en las comunidades: en Juquila, una familia campesina ha construido un "comedor" para obtener ingresos-extras de los almuerzos, comidas y cenas de los maestros; han surgido varios comercios para surtirlos de artículos básicos, ya que ellos, al no tener tierras, deben comprarlo todo; cerca de la escuela, una joven zapoteca regenta una tienda con refrescos, pasteles y golosinas para los escolares y sus tutores; hay quien medra económicamente hospedando a estos "inmigrantes" acomodados o alquilándoles alguna vivienda, algún cuarto,... El efecto *desvertebrador* de la presencia magisterial rebasa así la esfera psicológica, para incidir en los ámbitos económicos y hasta políticos. Por añadidura, los educadores no están solos en esta labor de contaminación: se les suman los médicos, los enfermeros, autoridades "externas" en ocasiones, hasta constituir una "quinta columna" occidentalizadora, indigenófoba, verdaderamente temible...

**La elección zapatista. ¿Para qué escuelas en la selva?**

4)

A la hora de evaluar las *consecuencias* de la escolarización forzosa de los niños de los territorios autónomos zapatistas hay un prejuicio que debemos dejar definitivamente de lado: la idea de que *antes* de la Escuela, y en lo referente a la educación, no había "nada" en los pueblos indios, y era todo un *hueco*, un *vacío*, una *carencia*, que afrontar y superar. Este prejuicio supone que la Escuela, en su filantropía universal, acude para satisfacer esa demanda, llenar ese hueco, colmar el vacío. Pero constituye una mentira descarnada, una farsa ideológica, detrás de la cual *ríe incontenible Occidente*. Lo cierto es que, desde hace milenios, ha existido la "educación comunitaria indígena", una educación *informal*, que no se parece a la euro-americana moderna, educación sin aulas, sin profesores y sin alumnos. Ha existido y existe una educación *por y para* la Comunidad que los intereses hegemónicos en México y en el resto del planeta quieren destruir, ahuyentar *incluso de la memoria*.

En otra parte, hemos intentado caracterizar esta forma de educación tradicional, mostrando la solidez de sus componentes, su carácter extremadamente *significativo*, adaptado al medio, su relación casi *nutricia* con la propiedad comunera de la tierra, condición del igualitarismo social, y con la democracia india, que un europeo designaría "directa" o "participativa", soporte de la autogestión local. Nos hemos referido a sus "objetivos": la *vida buena* (el "lekil huxlejal" de los tseltales), la armonía eco-social, la *paz* comunitaria. Hemos descrito sus "procedimientos", entre los que destaca el propio "sistema de cargos", la jerarquía cívica tradicional, que recogen los "usos y costumbres", con su exigencia de un desempeño de las funciones *rotativo*, por *elección* y *no remunerado*; la propia organización económica, el comunismo indio, que excluye los privilegios *de clase*, el trabajo alienado, la plusvalía, y verdaderamente *forma* a los ciudadanos en el concepto de una convivencia con la tierra (no una *explotación* de la tierra) y de una labor colectiva, horizontal, solidaria; y, por último, una dinámica de la vida cotidiana regida por formas de interrelación social que sitúan la *ayuda mutua* y la *identificación local* entre sus principales rasgos definidores y que se concreta en usos cooperativos ancestrales, como el *tequio*, la *gozona*, la *guelaguetza*... Hemos aludido a sus "materiales", ese universo abigarrado de "mitos", "leyendas", "historias", "cuentos", etc.; a sus "didácticas", entre las que cabe reseñar los rituales, las ceremonias, las danzas, las charlas vespertinas de los padres, la intervención de las "autoridades tradicionales", el recurso a los Ancianos,...(1)

Desatiende una parte fundamental del formidable organismo comunitario indígena quien menosprecie el papel de esta modalidad inveterada de educación, de estos procesos informales de elaboración de la cultura y transmisión del saber. Sin el influjo continuado, profundo, *constituyente* (en primer lugar, de sujetos), de esta "educación comunitaria tradicional", que la Escuela de planta occidental pretende devastar, no se pueden entender las insurrecciones indígena-campesinas de los últimos siglos, la testaruda resistencia de los pueblos indios, el **aliento popular** del zapatismo contemporáneo. Y sólo desde la malevolencia o la necedad se puede negar hoy que las Escuelas modernas, en lugar de subsanar una falta, de tapar un hueco, de colmar un vacío, se despliegan *por encima* de ese legado educativo tradicional, descomponiéndolo, arrasándolo, sepultándolo... La Escuela occidental se ha injertado en el tejido de la educación comunitaria para deshilarlo, desgarrarlo, destruirlo. Sobre ese cuerpo de los modos y de los usos tradicionales, crece tal un cáncer; y lo triste es que muchas de sus *víctimas* la hayan confundido con una

"medicina".

Son conocidas las maneras usadas por el sistema escolar para suplantar a la educación comunitaria, usurpando sus prerrogativas socializadoras y moralizadoras: el rapto y secuestro de la infancia y su confinación en "aulas" durante un número considerable de horas al día, sustrayéndola así a las ocasiones seculares de la formación indígena tradicional, que tenían por escenario o contexto la casa, los campos, la plaza, la relación prolongada con los padres y familiares, el diálogo con las autoridades democráticas y los Ancianos, los trabajos cotidianos y los aprendizajes agrarios, un ocio dilatado rodeado de mayores, los ámbitos en los que se ensayaban las danzas y las dramatizaciones, se recitaban los poemas, se recreaban los mitos,...; el efecto infinitamente "corruptor" de los modos cotidianos de desenvolvimiento de los maestros y profesores, agentes indudables de la alienación cultural con su solo "acto de presencia", con sus semiconscientes hábitos sociales, sus pautas de comportamiento entre los vecinos, en las tiendas, los bares, los caminos, las calles...; etc.

Este es el marco general de la discusión: el enfrentamiento contemporáneo de la Escuela, como fórmula educativa que corresponde a una sociedad de clases, biselada por la antítesis entre el Capital y el Trabajo, alimentada por la propiedad privada de los medios de producción, reforzada por una ideología individualista y un sistema político opresivo de índole "indirecta-representativa", y la "educación informal indígena", pauta subjetivizadora y de transmisión cultural propia de una sociedad igualitaria, basada en la propiedad comunera de la tierra y reforzada por una cultura "localista" que ensalza los vínculos colectivos y por el modelo del autogobierno indio, democracia directa, participativa, de índole asamblearia. Escuela de planta occidental versus educación comunitaria indígena. Y, por detrás de esta polémica educativa, los intereses del Capital nacional y multinacional, hermanados a la cultura occidental y al pensamiento único demo-liberal *versus* el derecho a la diferencia de los pueblos indios, sustentado por sus culturas étnicas y locales y el pensamiento crítico anti-capitalista y anti-liberal. ¿De qué parte se ha situado, en este pulso entre propuestas educacionales, el zapatismo contemporáneo?

Configurado el proyecto de la autonomía territorial indígena, con su desvinculación arrogante de los aparatos del Estado, de la administración estatal y federal, en esa especie de "oasis" libertario e igualitario, terreno abonado para la afirmación de las culturas autóctonas, al zapatismo le cupo una "elección": defender y revigorizar la educación comunitaria indígena, que no requiere edificios, gentes especializadas en la divulgación del saber y gentes condenadas a soportarlos, horarios, programaciones, temarios, disciplinas más o menos disimuladas, procesos de evaluación, etc. o promover la escolarización, extender el imperio de la Escuela occidental, que conlleva, por sí misma, por su propia estructura, por la pedagogía implícita inherente a todo *reparto de las funciones* educativas, la disminución y marginación de las formas consuetudinarias de socialización y culturización, el asalto a la tradición subjetivizadora y formativa de los pueblos indios. A la altura de esta primera década del siglo XXI, parece evidente que los Caracoles, las comunidades de base, los voceros y coordinadores de la resistencia zapatista, se han decantado por la Escuela. Tuvimos ocasión de comprobarlo, como integrantes de una expedición que recaló en las comunidades recónditas de la Selva y de los Altos chiapanecos en las que se habían puesto en marcha proyectos escolarizadores. Siendo así, surge una

pregunta: *¿Para qué Escuelas en la Selva? ¿A qué obedece la "elección" zapatista?*

---

(1) La bala y la escuela (Holocausto indígena). Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policiaco-militares en las comunidades indígenas de México, obra en vías de edición. De los tres capítulos que la componen, el primero apareció publicado en la revista colombiana "Aquelarre", con el título "Escuelas contra la Diferencia. A propósito de la escolarización forzosa de los niños de los pueblos indios de México". Para acceder al texto: Revista Aquelarre N° 10. Revista de filosofía, política, arte y cultura del Centro Cultural de la Universidad de Tolima .

[www.pedrogarciaolivoliteratura.com](http://www.pedrogarciaolivoliteratura.com)

---

[https://www.lahaine.org/est\\_espanol.php/la\\_educacion\\_victimada\\_aproximacion\\_a\\_la](https://www.lahaine.org/est_espanol.php/la_educacion_victimada_aproximacion_a_la)