

Escuelas contra la diferencia

Pedro García Olivo

Esta obra parece en el dominio meramente indicativo; sobrevuela el conjunto de impresiones, sospechas y tesis incipientes que están acompañando el desarrollo de una indagación *lenta* sobre la función “altericida” de la Escuela. Nos hallamos *en medio* de un proyecto de investigación, no *después* del mismo: de ahí la provisionalidad y la “afición al fragmento” de este escrito.

1)

Partimos de una intuición teórica que nuestras experiencias de cooperación con organizaciones campesinas e indígenas del área centroamericana han corroborado plenamente: la existencia de “tradicionalismos revolucionarios”...

2)

Andrei Tarkovsy hizo decir al protagonista de su película “El sacrificio” unas frases muy bellas en su aparente paradoja, que subrayan el circunstancial valor *transformador* del inmovilismo, la eventualidad de que *también la tradición* pueda revestirse de un potencial revolucionario:

“Sabes, algunas veces me digo a mí mismo que, si cada día, exactamente a la misma hora, realizara el mismo acto siempre, como un ritual, inmutable, sistemático, cada día a la misma hora, el mundo cambiaría. Sí, algo cambiaría, ¡a la fuerza!”

La Modernidad puede verse, de hecho Henri Lefebvre quiso verla así, como un “rodillo compresor”, un rodillo que oprime y aplasta la alteridad. Donde subsiste una peculiar especie de lo no-moderno, a un tiempo pre-moderna y anti-moderna, *resistencia* pos-moderna

grávida de un futuro impensado, palpita también una forma de *diferencia* que el poder teme y persigue: no son “modernas”, por ejemplo, las *Comunidades indígenas “en Usos y Costumbres”* que persisten en varios estados de México; se apegan, de hecho, a unos valores y unas formas de organización “tradicionales” contra los que se dispone en nuestro tiempo el *rodillo homogeneizador* del Capitalismo tardío.

3)

No toda tradición es peligrosa de cara al orden social general, por supuesto. Cuando el presente puede ver en el pasado su “germen”, astillas proféticas, lo que “era” antes de “ser”, la tradición correspondiente se empolva y conserva, se mima, se cuida; se nos enseña a amarla como a una madre, a perdonarle sus inevitables caducidades, a venerar su sabia vejez. Pero cuando el presente tropieza con un pasado que apuntaba en otra dirección, donde no reconoce *semillas* de su ser; un pasado sin retoños o con retoños extraviados, un pasado hostil que lo cuestiona y deslegitima; un pasado *eterno* que, como apuntara incisivo Benjamin, sólo podría redimirse en un futuro escapado del *continuum* de la historia, entonces pone en marcha su pesada maquinaria compresora.

Sólo es capaz de percibir en esa *tradición* esquiva, en esa *diferencia* añosa, un objeto que doblegar o que aniquilar -así lo exige la *lógica del interés* que lo constituye. Desplegará ante ella aquellas poderosas estrategias inclusivas y exclusivas, “fágicas” y “émicas” diría Z. Bauman, a las que nos hemos referido en otra parte. Este es, exactamente, el caso de las comunidades indias de México regidas por “autoridades tradicionales” y organizadas política y económicamente en el respeto de la consuetudinaria “ley del pueblo”.

No es irrelevante que la “democracia directa”, bajo una versión no-occidental, y la “propiedad comunera” de la tierra, entendida de un modo que tampoco cabe en los idearios colectivistas o cooperativistas clásicos del utopismo europeo, ocupen un lugar muy destacado en los *Usos* que estos indígenas defienden con tanta

tenacidad. No es irrelevante que el modelo de “transmisión cultural” sancionado allí por la costumbre, que podríamos denominar “la educación comunitaria”, en todas partes herida y en todas partes desfalleciente, nada tenga que ver con el consentido horror de nuestras Escuelas, con el crimen cotidiano de la Enseñanza Moderna.

4)

En ocasiones no es caprichoso reparar en el origen de una tradición. El modelo político-económico de la “comunidad indígena” (como la que nos acogió en febrero-marzo de 2006: la oaxaqueña *Juquila Vijanos*), combatido hoy por la administración estatal y federal de México, como quiere el neo-liberalismo dominante, combatido en esencia por contrariar pujantes intereses capitalistas, por no dejar resquicio para la propiedad privada de la tierra, por no tolerar el despotismo encubierto de la democracia representativa occidental; esa forma de organización político- económica “india”, con la que tanto han podido simpatizar las minorías anti-globalización de Europa, no constituye, en rigor, una “herencia prehispánica” (tanto en el período clásico como en el posclásico, las sociedades del valle de Oaxaca en particular, casi como el resto de las civilizaciones mesoamericanas, hallaban en la “jerarquía” y en la “desigualdad” dos de sus rasgos característicos, ajustándose a lo que algunos arqueólogos llamaron “culturas de élite”), aunque sí retiene como un soplo de ese pasado fabuloso –el apego a la localidad, al pueblo, y la identificación con ese marco geográfico reducido en detrimento de presumibles solidaridades étnicas o vínculos *impuestos* con la sociedad política mayor, como subrayó Whitecotton hace años). Tampoco reproduce sin más el patrón de organización municipal implantado por la Corona de España en la etapa colonial, el cabildo (que servía para asegurar a los privilegiados, a la nobleza fundamentalmente, el control del gobierno local), aunque no puede negarse que extrae de él algunas de sus notas distintivas –el carácter electivo y rotativo de los cargos, por ejemplo.

Nos importa mucho subrayar, ante este asunto, que las radicalmente *insumisas* comunidades indígenas “en Usos y

Costumbres” de Oaxaca, Puebla, Guerrero, Chiapas,... (con su defensa de la “reunión de ciudadanos”, la Asamblea, como eje de la vida política, su concepto comunal de la inalienabilidad de la tierra, su derecho consuetudinario, etc.), opuestas hoy a proyectos liberalizadores como el del PROCEDE, que apuntan a la desamortización y privatización de los bienes ejidales y colectivos, devienen como una *conquista* de los campesinos, llamados a veces macehuales, una conquista de los más humildes, de los no-poderosos, del “estado común”, tras una larga y dura *lucha social*, tras un enfrentamiento multiforme con los caciques locales, con la nobleza india “españolizada”, con los administradores y propietarios españoles, con los hacendados...

A finales del período colonial se generaliza la “comunidad indígena” como forma peculiar de organización política y económica, resultado de esa batalla campesina en un contexto histórico que, por otro lado, le garantizaba opciones de victoria (el interés “protocapitalista” en asegurar un *vivero* de mano de obra barata: el ‘pueblo de indios’, que retiene a su población en condiciones de infrasubsistencia, a la espera del trabajo ocasional o estacional en la hacienda, la mina, la ciudad...; la crisis económica y de prestigio de la nobleza india adherida a los colonizadores; el pulso que la Corona de España libraba con las fuerzas descentralizadoras y escasamente ‘controlables’ del Nuevo Continente; el “paternalismo” de un sector de la Iglesia, etc.); se forja así una estructura que, manteniéndose fiel a sí misma en lo sustancial, atravesará el espesor de los siglos y llegará hasta nuestros días como un “aspecto tradicional”, como una reificación del pasado, sobre todo como un *inmovilismo estrictamente revolucionario*.

Corresponsable de esa ‘permanencia’, condición innegable de las formas de subjetividad que la protegieron, sustento y aliento de las luchas por su preservación, hallamos una y otra vez la “educación comunitaria indígena”, la educación *tradicional*, unos modos de socialización incompatibles con la menor exigencia de “clausura”,

irreconciliables con la tecnología del “encierro educativo” que la Escuela *originariamente occidental* define y sanciona.

5)

La lucha contemporánea de las organizaciones indígenas que defienden, contra el neo-liberalismo hegemónico, la subsistencia de las “Comunidades en Usos y Costumbres”, el CIPO-RFM entre ellas (Consejo Indígena y Popular de Oaxaca “Ricardo Flores Magón”, con quien tuvimos el privilegio de cooperar), recuerda, mantiene viva y reproduce en sus rasgos de fondo y en sus objetivos aquella otra lucha *inicial* de los macehuales, de las gentes “del común”, contra los poderes caciquiles y colonialistas: un *anhelo igualitario* de raíz genuinamente campesina y popular; una *defensa de la tierra* como “valor” cultural y hasta ‘religioso’, en contra de aquellos que sólo piensan en ‘explotarla’ y ‘rentabilizarla’, degradándola de paso, hiriéndola de muerte; una *concepción radicalmente democrática del “cargo político”*, entendido como ‘servicio’ no-remunerado a la colectividad, fuente de ‘prestigio’ si se desempeña con honestidad y dedicación, exigiendo de por sí un considerable “sacrificio personal”, siempre rotativo, siempre electivo, siempre bajo la supervisión y el control de esa Reunión de Ciudadanos, de esa Asamblea del Pueblo, que constituye el verdadero corazón político de la Comunidad; una *insólita capacidad de reivindicación y de movilización*, que agota prácticamente ‘todas’ las vías conocidas, desde la “petición” o “solicitud” formal y el recurso administrativo-judicial (que algunos traslumbrados de Occidente podrían execrar como “reformismo”) hasta la manifestación encorajinada, la ocupación audaz, el acto público temerario (causa de cárcel, exilio o desaparición para muchos de estos hombres), pasando por la infinitas variantes del apoyo mutuo, la solidaridad resistente y la imaginación combativa. Todas estas formas de lucha, que sorprenden por su abigarramiento y continuidad a muchos observadores del Primer Mundo, así como los propósitos manifiestos a que obedecen, hunden sus raíces en la tradición. Basta con repasar la historia de los siglos XVII, XVIII y XIX

para comprobarlo. Se trata, también, de un *tradicionalismo irreparablemente revolucionario*...

Para que esta tradición se extinga, la “revolución hecha gobierno”, como gusta de escribir Armando Bartra, las administraciones pos-revolucionarias del siglo XX, contarán con un aliado de excepción, con una herramienta idónea, con un expediente ‘universal’ de probada eficacia: la Escuela, dispuesta a resolver, como en cualquier parte y en todo tiempo, un “problema de orden público”. Sólo hizo falta una cosa, para redondear la estrategia: que el propio indígena la demandara, que pudiera aparecer como una aspiración popular, como un reclamo campesino...

¿Un nuevo candor, medio milenio después?

6)

Una literatura historiográfica simplificadora y experta en levantar cortinas de humo ante las atrocidades de los occidentales allende los mares habló de “candor” para señalar la actitud en ocasiones patéticamente bondadosa, crédula, bienpensante, de los indígenas americanos ante los españoles armados en los prolegómenos de la Conquista. Como si no pudieran imaginar lo que les iba a ocurrir. Como si no fueran capaces de adivinar la perversidad en las intenciones del Otro... Cabe dudar de ese cuadro; y habría que evaluar su *cuota de verdad* para cada caso concreto, en cada contexto específico. Consideramos, sin embargo, que sí se ha dado un segundo candor, un *nuevo candor*, una actitud peligrosamente acrítica, benevolente, idealizadora, en la relación de los indígenas con la Escuela, con el modo occidental de “administrar” (en el sentido fuerte, politológico, del término) la Educación. *Candorosa* está siendo también, en nuestra opinión, y como argumentaremos en los últimos desarrollos de este trabajo, la actual práctica escolarizadora que promueve el zapatismo en sus territorios autónomos.

7)

La demanda indígena de “escolarización” se fragua en la *arena económica* y es inseparable del proceso que convierte a la comunidad campesina en condición del desarrollo industrial nacional mejicano. Como “vivero” de mano de obra, la comunidad campesina relativamente autónoma, relativamente ‘autosuficiente’, proporciona a los sectores modernos de la economía *fuerza de trabajo barata*, pues el indígena obtiene “a su manera” los medios fundamentales de subsistencia (con el cuidado familiar de las parcelas que le surten de maíz, frijol, chile, calabaza,...). Cuando el campesino de la comunidad indígena se desplaza a la plantación, a la mina, a la factoría industrial, a la ciudad, en busca de un “complemento” para su economía personal, no será necesario retribuirle con un salario apto para cubrir *toda* su reproducción en tanto fuerza laboral –la lógica material de la comunidad *libera* al Capital de esa exigencia y permite sueldos literalmente irrisorios.

Esta increíble baratura de los bienes-trabajo de origen campesino, inconcebible sin el tradicional policultivo indígena de autoconsumo, se erige, así, en premisa de la acumulación de capital en los sectores sobreprotegidos de la economía mejicana: agricultura de exportación, empresas agro-industriales, enclave energético,...

Por otra parte, el variable excedente agrícola de las comunidades, de una fracción de ellas al menos, así como el monto de sus producciones circunstancialmente especializadas (café, azúcar, cacao, jitomate...), constituyen una fuente primordial de materias primas para determinados ramos industriales y de alimentos básicos para la hacinada población urbana; y, repercutiendo también en la índole de este aporte estratégico, la tradicional “economía de subsistencia” campesina, preservada por la comunidad y preservadora de los hombres de la comunidad, permite el mantenimiento de *precios bajos* para tales productos agrícolas, proporcionando especialmente maíz y frijol ‘devaluados’ con que alimentar, a bajo costo, a las masas de trabajadores de la industria y de los servicios, que de este modo presionarán menos sobre el nivel de los salarios. El incremento de la tasa de ganancia capitalista

proviene, pues, no sólo de la depreciación permanente de las materias primas, sino de la estabilidad asegurada en el coste de la reproducción de la mano de obra por la provisión de alimentos y artículos de primera necesidad indefectiblemente baratos – favoreciendo el descenso, la congelación o en todo caso el alza moderada de las remuneraciones.

De esta inserción *inducida* de la comunidad en el desarrollo económico de México arranca también la “demanda” campesina de *instrucción* y el interés gubernamental en la escolarización de la población rural. Los indígenas que salen a trabajar fuera de la comunidad, que venden sus productos a intermediarios ‘ciudadanos’, que se integran de un modo u otro en la economía estatal y federal, y por fuerza han de solicitar créditos, asesorías técnicas, insumos urbanos, etc., sienten como una necesidad acuciante el dominio de determinadas facultades y destrezas (la expresión oral y escrita en lengua castellana, la familiaridad con determinados aspectos contables y matemáticos elementales, el conocimiento somero de la historia y de la organización político-económica regional,...) a fin de defender cabalmente sus intereses, evitar fraudes, abusos y discriminaciones de todo tipo, desenvolverse mejor en un medio extraño y a menudo hostil. La Escuela aparece como el medio más sencillo y más rápido de subvenir a esas necesidades... Y la clase política no dejará pasar la ocasión de injertar, en el tejido extraordinariamente tupido de la comunidad, ese “cuerpo extraño” capaz de desgarrarla, deshilarla, descomponerla y recomponerla a voluntad. Cuerpo extraño de la Escuela occidental, avezado en las artes de la domesticación social, de una *pacificación* interna resuelta como docilidad y mimetismo.

Cuando la comunidad mira hacia fuera, cuando el exterior a su vez vuelve hacia ella la mirada y discierne la forma de explotarla, de incluirla en una estrategia *parasitaria* de crecimiento económico, cuando se produce ese cruce de miradas, que durante décadas fundó un modelo de desarrollo industrial basado en la agricultura, una agricultura paradójicamente ‘desatendida’, exprimida hasta el agotamiento, surge una y otra vez la sensación de una carencia

(carencia de “educación”) y el postulado de que sólo hay una manera de subsanarla: sembrando Escuelas en el campo...

8)

La historia contemporánea de México nos muestra que esta “demanda de educación” y aquel interés estatal-empresarial en satisfacerla bajo los modos de la Escuela se acentúan en los períodos en que las fuerzas políticas de izquierda, socialistas, reformistas radicales o populistas, acceden al gobierno de la Nación...

Tanto el cardenismo (1934-1940) como el echeverrismo (1970-1976) se caracterizaron por proteger y rearmar el ejido, la propiedad colectiva, los bienes comunales, hasta el punto de erigir la *explotación comunitaria de la tierra* en un nuevo polo de desarrollo económico nacional. Mientras los gobiernos “conservadores” o “de derechas” favorecen exclusivamente la iniciativa privada, bloqueando y ralentizando el reparto agrario, mimando el sector ‘moderno’ agro-exportador y de producción de artículos para las clases de alto poder adquisitivo, etc., y no esperando de la comunidad indígena otra cosa que aquella reserva de mano de obra explotable y aquel suministro de materias primas y alimentos baratos, aumentando incluso la presión y las exacciones sobre el ya de por sí deprimido medio rural, los gobiernos “de izquierdas” propugnarán otro modelo de desarrollo económico, en el que al ejido y a las formas de propiedad comunitarias se les confía un papel de protagonista. Se quiere crear un sector ejidal “moderno”, dotando a las comunidades, sobre todo durante el cardenismo, de parcelas de regadío, de zonas de plantación, de “buenas tierras productivas”, en definitiva; y se acrecentará la presencia del Estado en el agro, su intervención en los procesos de financiación, producción y comercialización. Sobre el campo llueven entonces las “ayudas”, los “programas de desarrollo”, las “subvenciones”, los “créditos”,... Se multiplican los trámites legales, las ocasiones para la solicitud, los documentos en circulación, las oficinas, agencias, asesorías, pequeñas burocracias...

Esta mayor “dependencia” del sector comunitario, que va a mirar más que nunca hacia el exterior, esta intensificada y más fluida relación con el Estado y sus instituciones de crédito, de asistencia técnica, de comercialización, de supervisión,... y el surgimiento consecuente de un nuevo tipo de ejidatario, de un colectivo social forzado a desenvolverse en un mundo donde la competencia es ley (competencia con la pequeña y mediana propiedad privada, con los restantes agentes económicos agrarios, por los créditos, por los insumos, por los recursos hidráulicos, por las infraestructuras de comunicaciones, por los mercados,...), revigorizarán las “demandas” campesinas de educación, el reclamo popular de “formación”, la petición de esas “escuelas rurales” y esos otros centros culturales *para* indígenas (imprescindibles si se conserva la esperanza de sobrevivir en el nuevo escenario económico) que, por otro lado, el gobierno está deseando multiplicar y generalizar.

Distingue a las formaciones políticas *clásicas* de la izquierda, partidos y sindicatos soldados al aparato del Estado, el “robo” sistemático de las banderas populares. En ello radica la especificidad de su estrategia de *pacificación* social: mientras la derecha conserva su propensión atávica a la medida represiva directa, aderezada en México con la paramilitarización y el terrorismo de Estado, la izquierda, sin renunciar nunca por completo al momento de la inmediatez represiva (policial, militar), prefiere las tácticas *integradoras* del reformismo (a menudo espectacular aunque siempre insuficiente), el control institucional de las organizaciones obreras y campesinas (subvenciones, prebendas, dotación de infraestructuras, regulación legal, normalización jurídica,...), la demagogia y el robo de banderas. Como parte de su logística integradora, de su proyecto para restablecer el orden en beneficio de las fracciones de clase dominantes y de los intereses económicos hegemónicos, pretenderá ganar de una vez por todas la “batalla de la Educación”, esa guerra que enfrenta a la Escuela con la Calle y con todos los dispositivos tradicionales, con frecuencia informales, de transmisión del saber y socialización de la cultura.

Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado que penetra por fin la *intimidación* indígena; el Estado y su proyecto de “ciudadano”; el Estado con su concepto particular de Progreso, de Desarrollo, de Justicia; el Estado y los intereses que, para preservar mejor, vela y no nombra. Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado; es decir, el principio del fin de la autonomía indígena. El “deseo de saber”, la “necesidad de educación”, es una bandera popular, obrera y campesina, robada por estos gobiernos *reformistas* como robaron también, desde un primer momento, la bandera de la “reforma agraria”, del “derecho a la tierra”.

9)

La “petición de Escuela” surge en la medida en que se desdibuja la comunidad indígena tradicional, autónoma y casi autárquica. Cuando la comunidad deja de ser ella misma y empieza a asemejar un híbrido, cuando, en nombre de la modernidad y del progreso y víctima de intereses “externos”, la comunidad renuncia a su sustancial autosuficiencia económica y podría decirse que su corazón se ha extrañado, que no es suya la sangre que recorre sus órganos, entonces, alcanzado ese umbral, se hace evidente que la “educación comunitaria tradicional”, la “educación indígena” por antonomasia, un medio admirable de producir y difundir saberes significativos, de socializar la cultura autóctona y promover subjetividades *particulares*, empieza a declinar por no poder servir, por no querer servir, a una Causa que nunca fue la suya, por revelarse disfuncional, periférica, atentatoria contra los nuevos requerimientos político-sociales “inducidos”. *Desde ella no se puede “castellanizar” con eficacia; desde ella no se puede imbuir a nadie de “espíritu nacional”; desde ella no se pueden forjar jornaleros dóciles, votantes crédulos, consumidores compulsivos, individualistas viscerales; desde ella no se puede vaciar la conciencia comunitaria hasta el punto de generar “emigrantes”, hombres sentimental e intelectualmente ‘disponibles’,...*

Desde la educación tradicional indígena no se puede llevar la Comunidad al lugar que, en secreto, anhelan todas las fuerzas políticas del país: el lugar de un “residuo”, de un “resto”, de un

“sobrante”, reminiscencia del pasado que se mantendrá con vida *si y sólo si* no concurre un interés económico concreto por el territorio que ocupa (explotación de la biodiversidad, minas, negocios madereros, proyectos turísticos, canales de paso, ubicación de maquiladoras,...), y que se mantendrá, además, con una vida ‘alterada’, tiznada de modernidad y de alineación cultural, una vida ‘para el afuera’, como correspondería a un mero reservorio desnaturalizado de mano de obra empobrecida.

Como la educación comunitaria tradicional no puede empujar en esa dirección, las sucesivas administraciones mejicanas, no menos las de izquierdas que las de derechas, arriman el hombro en la gran tarea nacional de una escolarización absoluta de los niños de los pueblos indios, una escolarización ciertamente ‘demandada’ por los mayores, pero no por ello menos ‘forzosa’ para los infantes. De esta Escuela por fin ‘universal’ sí se podría esperar la tan ansiada postración política y económica de las comunidades indígenas, ocaso de unos pueblos indios todavía hoy, y en considerable medida, resistentes e insubordinados.

10)

En 1963, asimilada ya a nivel teórico la experiencia cardenista, pero antes de que algunos de sus aspectos se reeditaran, con trazos menos gruesos y cierto desplazamiento de los acentos, en el sexenio echeverrista, Susan Lees anotó, certera y casi premonitoria, lo siguiente:

“A través de programas de desarrollo el Estado puede modificar la estructura de la comunidad más que cualquier acontecimiento histórico, ley o decreto de los últimos 450 años. Al obligar a la comunidad a buscar fuera de sí misma soluciones para problemas internos, esos programas empiezan a eliminar las funciones de la organización tradicional y así a minar su eficacia.”

A modo de apostilla, Joseph W. Whitecotton, de quien hemos recogido la cita, añadía una observación no desdeñable:

“Aun cuando es difícil predecir los efectos precisos de los programas de desarrollo gubernamentales sobre la organización local de las comunidades, cabe suponer que la autonomía de la comunidad, y las formas de organización social y política que la promueven, sufrirán cambios en el futuro a medida que el campo sea bombardeado con una creciente burocratización emanada del nivel federal.”

La exactitud de estas valoraciones se refleja hoy con dramatismo, cuando supuestos planes de desarrollo de las comunicaciones encubren torpemente objetivos *contrainsurgentes* en Chiapas (donde “*insurgencia*” significa lucha por la dignidad y la autonomía indígenas), cuando el llamado Programa de Certificación de Derechos persigue explícitamente la partición y privatización de las tierras comunales (la desaparición de la base territorial de las comunidades) o cuando para conceder el disfrute de una beca de estudios, o la inclusión en algún programa de ayuda a la escolarización media o superior, la administración estatal exige, como contrapartida, el cumplimiento de normas y orientaciones incompatibles con el derecho consuetudinario indígena, contrarias a los hábitos y costumbres tradicionales.

Y debe recordarse que, en el entorno de todos estos programas, antecediéndolos o acompañándolos, está siempre el proyecto de la extensión y ampliación de la red escolar: la escolarización integral de los niños indios es el programa número uno, la base, la precondition, el suelo sobre el que descansarán a continuación una multiplicidad de proyectos, de orden sanitario, económico, cultural,... Paradigmático es el caso de Chiapas, donde se privilegió la escolarización para saltar enseguida a un enorme gasto social en infraestructuras (utilizables militarmente, como quiere toda estrategia *contrainsurgente*) (1).

Los indígenas zapotecos de Juquila Vijanos, comunidad de la Sierra Juárez de Oaxaca, rechazaron, en asamblea, la invitación estatal a sumarse al PROCEDE (Programa de Certificación de Derechos). Felipe Francisco Santiago, nuestro amigo de Juquila, nos

reitera el argumento decisivo que sirvió para desestimar la propuesta:

“Vimos claro que, en lo que toca a cada uno por separado, podía beneficiarnos ser propietarios de las tierras que trabajamos. Pero eso no era lo más importante... Hemos dicho que no porque también podía pasar que, por algún problema, uno u otro de nosotros decidiera vender a un extraño; y entonces la Comunidad se vería perjudicada.”

Nos relata asimismo, en el seno de una entrevista, las razones por las que no le cabe aspirar, como indígena defensor de los Usos y Costumbres, a la obtención de una beca de estudios para su hijo mayor:

“- ¿Y hay becas para que puedan estudiar los hijos de los campesinos?”

- De hecho existen programas... Ahorita está el programa de Oportunidades. Pero siempre el gobierno te pone muchos obstáculos, te dice muchas formas de cómo tienes que trabajar, cómo tienes que hacer, para que puedas recibir ese dinero; porque si tú no cumples con tales requisitos sabes que no puedes recibir un tal dinero...

- Y son condiciones que al final te ofenden como indígena, te dañan, ¿verdad? Te hacen más parecido a la gente de las ciudades.

- Ah, claro. Sí, porque te separan de la norma que tú llevas en el trabajo, de la forma en que tú participas como ciudadano en la comunidad; te aparta a las normas que él te pone...”

11)

La inveterada demanda campesina de “educación” (escolar) constituye, en este contexto -caracterizable regionalmente como “guerra de baja intensidad” contra la diferencia indígena, lento

genocidio de los pueblos indios- una expresión *candorosa*, sorprendente, de fe en el aparato del Estado.

En el marco reformista-radical o populista del echeverrismo se celebra, en 1975, en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. Del Congreso se desprende (como si concurriera con el proyecto gubernamental de debilitar la autonomía de las comunidades para hacerlas más manejables, dúctiles a los intereses privados, y de extraer de su seno una mano de obra más preparada, apta para las exigencias laborales del momento) una “Carta de Pátzcuaro. Declaración de principios del *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas*”, texto inaugural del CNPI, que, al lado de las demás ‘banderas robadas’ por la administración progresista, enarbola también el estandarte de la Escuela. Recogemos aquí algunos de sus pasajes, como expresión máxima del mencionado candor:

“Exigimos el respeto a la autodeterminación y a todo lo que configura nuestra personalidad como pueblos; aceptamos lo positivo que la sociedad nacional nos ofrece (...).

Reclamamos nuestro lugar en el proceso reivindicativo de la Reforma Agraria y en todos los programas de desarrollo nacional, porque de esta manera será posible sustraernos de la explotación, del hambre y de la miseria.

Máximo impulso a la acción educativa en todos los grados que exija el desarrollo de nuestros pueblos y con métodos bilingües, pues en nuestras propias lenguas aprenderemos mejor la historia de México y de los grupos étnicos a que pertenecemos; nos capacitaremos mejor en el conocimiento de las leyes que nos protegen y en el dominio de las técnicas para superar el atraso en que vivimos.”

Candor que lleva a percibir sólo el lado supuestamente “benéfico” de la Escuela, ignorando su dimensión homogeneizadora y su funcionalidad político-social; candor que induce a suponerle

aportaciones positivas para la causa indígena: conocimiento de la historia particular de cada etnia (hasta el día de hoy, absolutamente ‘evaporada’ del currículum escolar), conocimiento de las leyes que protegen a las comunidades indígenas (mencionadas, muy de vez en cuando, en las escuelas rurales, sin lugar específico en el temario de ninguna asignatura), dominio de las técnicas para superar el atraso en que vivimos (como si el pretendido “atraso”, a menudo rigurosa “diferencia”, opción *cultural* consciente, respondiera meramente a causas técnicas, en la abstracción de todos los determinantes socio-políticos). Candor que lleva, en definitiva, a esperar de la Escuela lo que ésta nunca les dio ni les dará.

Que los mismos indígenas que están siendo reprimidos por el gobierno por el solo hecho de defender su idiosincrasia, hombres y mujeres que durante décadas han padecido un hostigamiento sistemático, casi ‘tipificado’ en su metodología, muchos de los cuales han conocido la cárcel, la tortura, la desaparición de familiares,..., quieran todavía “creer” en la bondad de una institución que forma parte del aparato del Estado, plegada siempre sobre las intenciones de los sucesivos Malos Gobiernos mejicanos, etc., puede parecer paradójico, insólito, inexplicable. Se diría que también por estos parajes mesoamericanos la Escuela ha sido

“naturalizada”, situada más allá del Bien y del Mal, al margen de los grupos sociales dominantes y de los poderes establecidos, evadida de la historia; se diría que también aquí ha sido “reificada” como institución cultural desprovista de segundas intenciones políticas, ideológicas, socio- económica, psicológicas... Sólo por contar con los favores de lo que Lukács llamó “el maleficio de la cosificación” puede la Escuela *oficial, estatal, gubernamental*, erigirse en objeto de demanda indígena-campesina precisamente cuando ese mismo colectivo social está siendo hoy atacado desde las instancias *oficiales, estatales, gubernamentales*, con las tácticas socorridas de toda “guerra de baja intensidad”: “Amenazas, robos, saqueos, intimidaciones, represiones, humillaciones, encarcelamientos, desplazamientos, asesinatos y desapariciones *contra hombres y mujeres cuyo “único delito” fue organizarse para*

defender sus derechos.” (Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas).

Desde 1995, y justamente para dividir y debilitar a unas comunidades sublevadas en defensa de sus usos tradicionales y de su histórica reivindicación territorial, los poderes estatales y federales despliegan en Chiapas (y, graduando su intensidad, en Oaxaca, Guerrero, Puebla,...) una ofensiva *doble*, integradora-exterminadora, que situará, en el mismo plano de la contrainsurgencia y de la eliminación de la “diferencia” indígena, el *esfuerzo escolarizador* y la *guerra de baja intensidad*. Así como las misiones y los *evangelizadores* acompañaron a los guerreros en los tiempos del primer asomo de Occidente por estas tierras, cuando se inauguró lo que Dussel llamó “el encubrimiento del Otro”, hoy las escuelas y los *educadores* acompañan a los soldados, en una nueva acometida occidentalizadora y anti-indígena. Nunca estará de más recordar el alcance de la guerra, el terror impuesto por las policías, las guardias blancas y los militares, *vanguardia* y *retaguardia de la invasión “escolera”* (por utilizar el término que José María Arguedas recogió de los pueblos originarios del Perú) (2).

La historia no se repite; pero, así como debiera haber un aprendizaje por las experiencias de las luchas libertarias, es indudable que existe un aprendizaje por el ejercicio de la represión: la tecnología contrainsurgente utilizada sin freno durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) y, bajo una cierta discrecionalidad, en el mandato de Fox (2000-2006), recupera los procedimientos *duales* de Cárdenas (1934-1940) contra la segunda insurrección cristera (agrarista libertaria al modo zapatista, según A. Bartra) y las estrategias también *desdobladas* de Echeverría (1970- 1976) contra las luchas indígenas y campesinas de Sonora, Sinaloa, San Luis de Potosí, Guanajuato, Hidalgo, Colima y Chiapas. En todos los casos, un momento represivo directo que incluye las amenazas, las intimidaciones, los robos, los saqueos, los registros ilegales, las torturas, la quema de casas y de cosechas, las violaciones de mujeres, los asesinatos de líderes y personas destacadas, las masacres ocasionales, los desplazamientos forzados, la ocupación

militar de las comunidades,... Y, completando la estrategia, un momento “integrador”, “negociador”, incluso “reformista”: mesas de negociaciones, acuerdos que no siempre se cumplen, iniciativas ‘agraristas’ para agilizar el reparto o desbloquear expedientes en casos puntuales, reconocimiento jurídico de determinados aspectos de los Usos y Costumbres indígenas, diseño de programas de desarrollo para las zonas deprimidas, *relanzamiento de las campañas de escolarización rural e indígena*.

Al final, la Escuela, siempre la Escuela... Entre los diversos hilos secretos que unen el neoliberalismo mejicano del último cuarto de siglo con el reformismo populista de Cárdenas en los años 30 y Echeverría en los 70 hay uno que nos atañe particularmente: la consideración de la Escuela como “mano izquierda” de la Represión; su instrumentación como herramienta de “pacificación social”; el reconocimiento de su papel decisivo no sólo a la hora de modelar la fuerza de trabajo y lubricar las estructuras sociales, sino también ante el requerimiento psico-político de conformar disposiciones de la personalidad ‘sumisas’, homologables en su irrelevante diversidad, muy distintas a las del campesino tradicional, a la del indio levantisco que defiende *incluso por las armas* su diferencia y su ideal de vida.

Como veremos más adelante, la historia de los afanes escolarizadores mexicanos debe contemplar bajo un registro particular los muy significativos “avances” que se acusaron en estos tres períodos, aparentemente irreconciliables: neoliberalismo. cardenismo, echeverrismo y

12)

Ciertamente, los campesinos, excluidos durante mucho tiempo de la esfera de la cultura oficial, no podían atisbar, desde su gestionada desprevención, la *cara oculta* de la Escuela y sí eran dolorosamente conscientes de las consecuencias negativas, sobre su economía y hasta sobre su integridad, de su mil veces señalada “ausencia de ilustración” (entendiendo aquí por “ilustración” la asunción del pensamiento burgués tal y como se configura desde fines del siglo

XVIII y a lo largo del siglo XIX en Europa, lo que algunos editores latinoamericanos prefirieron nombrar “iluminismo”).

Pero lo lamentable es que *tampoco la intelectualidad progresista*, la intelectualidad de izquierdas, haya sido en México suficientemente crítica con la Escuela. Este “trato de favor” concedido al sistema de enseñanza occidental por buena parte de la investigación y la filosofía contestataria latinoamericana explica que el *prejuicio escolar* (la sacralización del *confinamiento* educativo) siga imperando hoy incluso en organizaciones manifiestamente anticapitalistas, en principio bien armadas conceptualmente, como el FZLN, que sigue alentando la *escolarización* en los “territorios autónomos” chiapanecos...

13)

Una forma sofisticada del “candor”, forma perversa, si no clínica, es la que se manifiesta en los testimonios de ciertos intelectuales indios, prácticamente *reclutados* para los fines del Mal Gobierno y que, de hecho, trabajan o colaboran en alguna de sus instituciones. Este es el caso de Natalio Hernández, quien, por cierto, acompañó a Rigoberta Menchú cuando le fue concedido el Premio Nobel de la Paz, y que se presenta como ferviente *indigenista*, militante de la causa transnacional de los pueblos indios (3).

Así se expresaba, en 1988, la ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.), cuyo primer presidente fue Natalio Hernández, rea no tanto de la hipocresía como del cinismo, si pensamos mal, o presa absoluta de un “candor” sublimado, un “candor” insuperable, si pensamos bien:

“Juntos promotores y maestros indígenas bilingües con nuestros pueblos y con el apoyo de nuestros hermanos indígenas del mundo, juntos y unidos escribiremos la historia del hoy y del mañana, para que nuestros hijos no vivan avergonzados de nuestra cultura y de nuestra lengua; para que enfrenten orgullosos y altivos el presente y el futuro; para que sean capaces de diseñar su propio desarrollo; para que no abandonen el campo y huyan a las ciudades, en donde

también y de peor forma los exploten y los humillen los no indígenas; para que recobren la relación espiritual con la madre tierra y con la naturaleza (...). El mundo cada día avanza con pasos agigantados hacia la destrucción de la humanidad; pensamos por ello que necesitamos nuevas alternativas de vida, enfocar de diferente manera el desarrollo: la filosofía indígena, las formas nuestras de vida y de organización, nuestra experiencia histórica, deben hacerse presentes en el concierto mundial de las ideas y tal vez motiven, inspiren, otros caminos porque en fin, hombres nosotros y hombres ellos, todos tenemos la responsabilidad de construir un mundo más humano.”

(Convocatoria del Primer Congreso Nacional de la ANPIBAC, junio de 1988)

Y así se expresan hombres que se sumaron al proyecto de la “escuela rural mexicana”, intelectuales indios que en algunos casos compartieron mesas de trabajo con los ‘pioneros’ de aquel sombrío esfuerzo escolarizador.

Gregorio Torres Quintero, José Vasconcelos y Rafael Ramírez, educadores que, junto a otros, dieron alas a la escuela rural, en verdad preferían ‘orientar’ a promotores y enseñantes no-indígenas; pero su discurso “integrador”, “incorporador”, partidario del método directo (empleo exclusivo del castellano en las aulas), pudo flexibilizarse sin problemas ante las nuevas hornadas de maestros bilingües –que se servían de las lenguas indígenas para enseñar el castellano y difundir exclusivamente la cultura ‘nacional’, de matriz occidental. Las siguientes palabras del maestro Rafael Ramírez reflejan muy bien el espíritu que animaba a los pioneros de la escolarización rural, aliento que se propagó más tarde entre sus discípulos y que apenas tuvo que mezclar nuevos aires para impregnar asimismo a los *kapos* del Auschwitz indígena, los promotores culturales bilingües:

“Si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma (decía Rafael Ramírez a los maestros), perderemos la fe que

en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente tú mismo te convertirás en un indio, es decir una unidad más a quien incorporar... Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria.”

Como veremos en un próximo desarrollo, las metodologías bilingües- biculturales, aplicadas por maestros indígenas, sorteando el peligro de la *indigenización* del docente e incluso invirtiéndolo (*occidentalización* del enseñante indio), optimizaron enormemente la eficacia “incorporadora”, “asimiladora”, de las muy expansivas escuelas rurales...

14)

Cabe la posibilidad de que, en tanto occidentales, estemos haciendo, como anotó Boaventura de Sousa Santos, “la cuenta de los vencedores”, una cuenta en la que la partida estaría ya definitivamente perdida para las víctimas de la globalización, de modo que acabaríamos borrando del mapa toda resistencia real, toda posibilidad de involución o rectificación. En sus palabras: “Con más frecuencia de lo que parece, el discurso de la globalización es el recuento de los vencedores en su propia versión. En ésta, su victoria es aparentemente tan absoluta que los vencidos terminan desapareciendo del cuadro por completo.”

Cabe también la posibilidad de que no seamos lo bastante ‘receptivos’ a las teorías de la “transculturación” y la “neoculturación” que tan importante lugar ocupan en algunas tradiciones del pensamiento crítico latinoamericano (pensemos, por ejemplo, en el cubano Fernando Ortiz, en la década de los cuarenta, o en el brasileño Darcy Ribeiro, desde los noventa) y que seguramente plantearían *de otra forma* el debate sobre la escolarización: la inserción del aparato escolar en las comunidades, así como la del aparato médico-higiénico, no tiene por qué aniquilar de raíz las culturas autóctonas indígenas -nos dirían-; más bien

abocará a un proceso de “transculturación”, de “aculturación” seguido de “neoculturación”, que alumbrará “nuevas formas de subjetividad y de socialidad”, un nuevo “microcosmos cultural” no exento de rebeldía política, de resistencia al imperialismo civilizatorio occidental (4).

Afín a esta percepción se nos antoja asimismo el “sentimiento” del poeta brasileño Osvaldo de Andrade, con su “Manifiesto antropófago”, publicado en 1928: por *antropofagia* entendía la capacidad americana para devorar todo lo ajeno, para asimilar al enemigo, incorporar lo extraño e impuesto hasta crear una identidad compleja, una nueva y cambiante identidad.

Enlazando con estos planteamientos, partiendo también de una re-lectura de José Martí, Boaventura de Sousa Santos ha podido ‘cantar’ a las posibilidades *contrahegemónicas* de “Nuestra América”, estimándola como un freno y casi un antídoto ante la voracidad de la globalización capitalista. Santos no está solo en esa tarea, bella sin duda (5).

Habiendo seguido con interés la pista de esta literatura, habiéndola ‘disfrutado’ casi corporalmente, hemos terminado conceptuándola, sin embargo, como *la forma rebajada, culta, poética, ponderada, del “candor”, candor ante Occidente, candor ante la escuela occidental*. No podemos compartir el aliento neo-romántico (Santos preferiría escribir “neo-barroco”), neo-patriótico (aunque se trate de una patria *ampliada*: “Nuestra América”), neo-humanista, optimista, esperanzado, que exhalan esos autores. Quizás porque, como occidentales, hacemos “la cuenta de los vencedores”. O, con más probabilidad, acaso porque, como occidentales, vivimos en las entrañas del monstruo...

Pedro García Olivo: historiador de las ideas y poeta en la práctica, ensayista crítico y activista desescolarizador, incansable viajero libertario. Nació en España, fue profesor universitario pero se redimio y ahora es pastor que habita una cueva en las montañas. Lector atento y divulgador consecuente por el mundo de la obra de Iván Illich.