

Benjamín Maldonado Alvarado

**LOS INDIOS EN LAS AULAS:
DINÁMICA DE DOMINACIÓN Y RESISTENCIA EN
OAXACA**

Centro INAH Oaxaca

2000

ÍNDICE

INTRODUCCION	5
I. DOMINACIÓN-RESISTENCIA-LIBERACIÓN: TRES ASPECTOS INSEPARABLES DE LA HISTORIA POLÍTICA DE LOS PUEBLOS INDIOS	7
A. La comunalidad, base y razón de la resistencia india	16
B. El contexto de la tensión: Oralidad y escritura como formas de expresión de la organización social	20
1. Lo oral	20
2. Lo escrito	22
3. Oralidad, escritura, dominación y resistencia	23
II. LOS PUEBLOS INDIOS DE OAXACA	29
A. Comunalidad de las mayorías	29
1. El futuro comunal de estas mayorías: la autonomía	31
B. Marginalidad y tendencias lingüísticas	37
III. LA DINAMICA DE LA DOMINACION: LAS TRES CONQUISTAS ENFRENTADAS POR LOS INDIOS OAXAQUEÑOS	47
A. La segunda Conquista (mediados del siglo XIX)	47
B. La tercera Conquista (mediados del siglo XX)	52
1. Las dos formas de movilización social india ante la tercera Conquista	54
a. La respuesta individual: La migración	56
b. La respuesta colectiva: El movimiento campesino e indígena ...	57
2. Impactos de la tercera Conquista	58

C. Las tres conquistas y la resistencia india	64
IV. LA DINAMICA DE LA RESISTENCIA INDIA	67
A. Las antiguas estrategias de resistencia	67
1. La simulación de la derrota	67
2. Resimbolización de las estructuras de dominación	72
3. El enfrentamiento directo desde la clandestinidad	74
4. Un caso excepcional: el culto a los muertos	77
5. Estrategias de resistencia y autonomía	80
IV. EL ESTADO Y LA ESCOLARIZACION EN OAXACA	81
A. La educación como acto de conquista del Estado postrevolucionario	81
B. Los números de la invasión escolar en Oaxaca	86
C. Esfuerzos y debilidades del magisterio oaxaqueño	94
V. LA ESCUELA Y LA RESISTENCIA INDIA	101
A. Una institución contradictoria: La escuela y sus efectos	102
1. La escuela indígena como productora de doble ignorancia	102
2. El autorreconocimiento como analfabeto-ignorante	106
3. La escolarización: presencia inevitable de un espacio ajeno fuera de control	111
a. Los saldos de la invasión: de lo ajeno apropiado a lo propio defendido	113
4. La apropiación de sus posibilidades	115
a. La expansión de las redes de parentesco a través de la escuela .	116
b. Las culturas indias como culturas totales: el programa de apoyo a la recuperación cultural	124

c.	Cercar a la escuela desde la comunidad: la Casa del Estudiante Indígena Comunero de Yalálag	129
B.	Propuestas educativas de organizaciones indias	132
1.	Organizar y formar al maestro indígena en el compromiso etnopolítico: la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca	133
2.	Intervenir los medios y las instituciones: el Centro Cultural Driqui	137
3.	La autocapacitación para el proyecto propio: la Academia de derechos Indios de la ASAM	141
VII.	CONCLUSION:.....	147
A:	La resistencia india y la escuela de cara al futuro	147
B.	Hacia la formación de maestros para sociedades autónomas	153
Pensar	la realidad para descolonizar el pensamiento	155
Conocer	la realidad para explicarla y transformarla	156
Intervenir	la realidad para recuperarla	157
BIBLIOGRAFÍA	157

INTRODUCCION

Una de las principales debilidades del movimiento indio en México es la escasa ubicación de sus acciones en una perspectiva histórica propia. A veces se recuerdan los antecedentes de movimientos, pero casi nunca se les sitúa en un horizonte propio, el cual tiene que ver con la historia política del grupo y no sólo con sus orígenes. Esto significa reconocer en el pasado una matriz que --en algunos casos con vigor, en otros ya no y en la mayoría con altibajos-- da coherencia a las acciones del presente en la construcción de un futuro diferente. Incluso, una de las propuestas etnopolíticas actuales más importantes en Oaxaca, que es la vinculación de las comunidades integrantes de cada grupo lingüístico en un órgano intercomunitario, es denominada reconstitución de los pueblos indios, apelando a un pasado de unidad que se quiere rehacer.

La historia política de los pueblos indios en los últimos cinco siglos ha sido una historia de tensión entre la dominación etnocida y la resistencia étnica que ha adoptado distintas formas, desde complicidades y asimilaciones hasta rechazo y rebeliones. En esta historia la dominación triunfó en muchos casos hasta lograr hacer que desaparecieran las especificidades culturales de grupos etnolingüísticos (como los papabucos, en Oaxaca) o parte de ellos (como los zapotecos de Zimatlán, los nahuas de Huatulco, los mixtecos de Tututepec, los cuicatecos de Teutila, etc.). Pero en muchos otros casos la resistencia fue eficaz y posibilitó la continuidad cultural de los pueblos indios.

Hoy, en Oaxaca, la dominación está en un nivel alto y la resistencia no creció al parejo. Algunos grupos están extinguiéndose, como los ixcatecos, y en otros hay algunos miembros que están haciendo grandes esfuerzos por lograr que su especificidad no desaparezca, como los chochos. Pero hay varios grupos, como los mixes, mazatecos, chatinos, triquis, zapotecos y chinantecos, que tienen una dinámica demográfica y cultural ascendente. Sin embargo, esta dinámica, que les ha permitido superar la crisis de la conquista, el peso de la colonia, el despojo de los mexicanos y seguir siendo indios, está amenazada por el incremento de la agresión reduccionista. Las estrategias de resistencia incluso de estos grupos no están resultando suficientes, porque ya no son llevadas a cabo por todos, porque ya no abarcan todos los aspectos de la agresión y porque no parecen estar tan íntimamente ligadas al objetivo de la resistencia: incubar la liberación. Además, se enfrentan al problema del ámbito de la tensión, pues resistir desde cada comunidad ya no es suficiente; por eso se busca construir unidades políticas más allá de la comunidad, es decir actuar como pueblos.

Este trabajo, que debe mucho en su realización y publicación al doctor Miguel Alberto Bartolomé, aspira a ser una contribución a la reflexión para las comunidades y organizaciones indias de Oaxaca. Por ello, se propone ubicar la historia política de los pueblos indios en su dinámica de dominación y resistencia, observando las viejas y nuevas estrategias de resistencia, tomando como hilo conductor de la situación actual y sus perspectivas a la escuela, concretamente a la escolarización como política desculturizadora del aparato de dominación. No es el objetivo analizar el problema de los contenidos de los programas de estudios ni las políticas educativas sino a la presencia de la escuela en las comunidades indias y los efectos de la escolarización. Por escolarización se pretende caracterizar un proceso de colonización de lo real y lo imaginario a través del cual la cultura hegemónica impuso una institución --su institución escolar-- acompañada de una ideología totalitaria que niega su coexistencia con otras formas y

espacios educativos posibles, para erigirse, con el respaldo del poder, la ciencia y del prestigio que ello le supone, en lo pedagógico, es decir, en el único espacio e ideología educativos válidos y valiosos.

La escuela es un espacio ambiguo que lo mismo ha sido la más virulenta institución etnocida y el principal agente formador de los actuales dirigentes e intelectuales étnicos. Esta contradicción propia del aparato está tratando de ser utilizada e intervenida sistemáticamente por algunas organizaciones en su provecho. Por otra parte, se propone a la oralidad y la escritura como contexto de la tensión entre dominación y resistencia, buscando dilucidar los efectos de las propias estrategias de resistencia lingüística actuales.

Para todo esto, se revisaron experiencias concretas de diversa índole con el objetivo, además de fundamentar el análisis, de darlas a conocer a quienes no las conocen.

A la fecha han surgido nuevos intentos civiles y gubernamentales por avanzar hacia la recuperación educativa, por ejemplo la "Marcha de las identidades hacia una educación bilingüe intercultural" que impulsan antropólogos indios en la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; o la creación de un Instituto Tecnológico *Ayuuk* en la zona mixe; o la constitución de la Normal de Educación Indígena. Todas estas nuevas formas de viejos esfuerzos, sumados a los que aquí se tratan, habrán de ser analizados posteriormente a la luz de las luchas actuales por la autonomía india.

Capítulo 1. DOMINACIÓN-RESISTENCIA-LIBERACIÓN, TRES ASPECTOS INSEPARABLES DE LA HISTORIA POLÍTICA DE LOS PUEBLOS INDIOS

Los indios son una realidad inobjetable. Siguen existiendo a pesar de que la cultura criolla y mestiza en el poder ha gastado gran cantidad de recursos para hacerlos desaparecer como tales. Por tanto, una pregunta simple servirá para iniciar y guiar esta exposición: ¿Por qué los indios siguen siendo indios? ¿Por qué las comunidades indias siguen siendo habitadas por sociedades que se reconocen indias?.

Para esta pregunta, a un nivel de generalización esquemática, existen dos respuestas posibles:

1. Porque no se les ha podido exterminar como indios;
2. Porque han decidido preservar sus culturas.

La primera respuesta implica pensar que a partir de la invasión europea los indios dejaron de ser artífices de su historia para ser desde entonces sólo náufragos de ella; por tanto, dado que los indios viven de acuerdo a culturas desarticuladas e ineficientes, es necesario que adopten la única cultura que es cultura: la occidental. Si no lo han logrado, ello se debe a su desidia o incapacidad para hacerlo, así como al hecho de que sus dominadores no han sabido imponerse con la suficiente fuerza. Esto implica pensar por ejemplo que los indios no hablan español ni saben leerlo debido a su torpeza innata o porque no hay aún suficientes escuelas para que aprendan. En suma, los indios siguen siendo indios no porque quieran seguir siéndolo sino porque no se les ha podido dotar de los medios adecuados para que dejen de ser indios o porque tienen miedo de dejar de serlo. En todo caso, no hay voluntad firme y explícita de defender sus culturas, sino ineficiencia para abandonarlas u obligarlos a abandonarlas.

La segunda respuesta implica lo contrario. Pensar que los indios siguen siéndolo porque se han organizado para defender sus culturas significa reconocer en ellos deseo, vida, inteligencia, voluntad de ser lo que quieren ser. Significa pensar que a partir de la invasión europea, buscaron la manera de sobrevivir y, una vez logrado su objetivo, buscaron la manera de seguir siendo indios, es decir, de continuar practicando sus rituales, creyendo en sus creencias, hablando sus lenguas, curándose con sus conocimientos, viviendo según las formas en que reacomodaron su vida comunal. A diferencia de la respuesta anterior, los indios enfrentaron de diversas maneras a los invasores y lo siguen haciendo; por tanto, no son náufragos, no son desahuciados de sus propias culturas sino herederos, preservadores y reelaboradores de viejas sabidurías y de una historia difícil, incluso contradictoria, pero vigorosa.¹

¹ Una forma distinta de esta segunda respuesta sostiene que, más que resistir, los indios se han adaptado a los cambios. Esta adaptación no se plantea entonces como una estrategia de resistencia sino como una forma de supervivencia, es decir, que ante la presión o las oportunidades para cambiar, los indios lo hicieron. Si se han ido adaptando a las condiciones nuevas, y por lo tanto sólo han sobrevivido las culturas que han sabido adaptarse, ello implica que por su mente no pasa la idea de liberarse de una estructura colonial opresora en la que no es posible vivir la vida libremente. La estructura colonial aparece como invencible y por lo tanto sólo quedan como opciones la rendición o la muerte.

En esta perspectiva de la adaptación, un ejemplo claro sería el sincretismo religioso. La idea más común al respecto consiste en que los indios adoptaron el catolicismo y lo adaptaron física y

La primera respuesta es la más frecuente entre los mexicanos porque corresponde a la imagen comunmente aceptada del indio: un ser pobre porque "no ha sabido abrirse paso en la vida", lo cual no logra por ignorancia. La segunda respuesta muestra un indio distinto, hábil, que ha sabido conservar su vida física y cultural y que, por lo mismo, no está inmóvil, no es un volcán ya apagado sino que mantiene latente el momento de su erupción. Sufre la opresión y la explotación, pero no se resigna ni se acomoda para vivir permanentemente en esas condiciones.²

La resistencia ha sido cotidiana porque cotidiana ha sido la agresión; por ello, ha sabido ser pacífica para poder ser permanente y eficaz, para poder enfrentar a la agresión colonialista y reducirla a dimensiones menos letales. Las rebeliones han sido intentos por lograr la liberación o por sacudirse un poco el peso del yugo opresor, es decir reacciones ante sus excesos; se trata de acciones violentas que por lo mismo no pueden ser permanentes. A través de las armas, los indios han mostrado su disgusto y desesperación contra lo agobiante de la opresión y las han utilizado como recurso para lograr mejores condiciones de vida, pero no es a través de las armas como han defendido cotidianamente sus culturas de la agresión. Las insurrecciones indias no han triunfado, pero la resistencia continúa, pues es la resistencia cotidiana la matriz que incuba a las luchas de liberación.³

espiritualmente a su cosmovisión y costumbres. Independientemente de lo real o falso que pudiera tener esta afirmación, resulta que los indios participan de un sistema de creencias nuevo, el catolicismo popular. La defensa y continuidad de sus rituales y conjuntos míticos no aparece en esta propuesta pues implica que lo antiguo se cambió por lo nuevo adaptado, es decir, que lo propio cedió ante lo ajeno apropiado.

Una particularidad más de la tesis de la adaptación es que el futuro tiene sin cuidado a los indios y, lo que es peor, lejos de movilizarlos sólo crea conflictos. Su historia a partir del contacto con una sociedad dominante sería la de su constante transformación pasiva, lo que significa que ellos no toman en cuenta al futuro mas que cuando éste se hace presente y los presiona. Por tanto, son un pueblo sin proyecto propio y sin otro objetivo que el de sobrevivir. Al presentarse una ruptura en su orden de vida los indios lo resolverían esquivando el enfrentamiento y transformándose de manera que pudieran evitar al máximo el resurgimiento de ese conflicto.

Hay que decir, sin embargo, que la adaptación existe y se da en ellos, pero es más un recurso de la resistencia que una forma de supervivencia. Esto lleva a pensarla como adaptabilidad estratégica y no sólo como acomodamiento.

² Aunque de manera indirecta, la primera respuesta sugiere que la vida de los indios debe ser estudiada porque está en proceso irreversible de desaparición. La segunda respuesta sugiere que el estudio de las sociedades indias es importante para alimentar las formas en que seguirán abriéndose paso hacia su liberación.

³ Al referirse a lo que llama los senderos de la sobrevivencia india ante la colonización, Guillermo Bonfil ubica tres aspectos principales: la violencia india intermitente (las rebeliones), las estrategias cotidianas y los nuevos frentes de lucha. Las rebeliones estallan cuando los excesos de la opresión lo provocan o cuando existen condiciones favorables para impulsarlas (el ejemplo del EZLN es su expresión más reciente). En ellas se percibe, junto con el reclamo de respeto a sus distintos derechos, un deseo de recuperación de lo propio, lo que implica que los indios, en general, no se concibieron como conquistados sino como invadidos, dominados, es decir, que su nueva condición no era permanente y definitiva sino transitoria. Recuperar la libertad de vivir de acuerdo a su propia dinámica es su utopía: "En torno a las rebeliones se reelaboran muchos aspectos de las culturas indias. La memoria histórica se convierte en un recurso fundamental que permite, por una parte, mantener vivo el recuerdo de los agravios y las desventuras y, por la otra, colocar la etapa de sometimiento como una situación transitoria, reversible, que será cancelada definitivamente con el triunfo de la sublevación. La vuelta al pasado se convierte en un proyecto de futuro. La conciencia de que existe una civilización recuperable permite articular firmemente la subversión" (Bonfil 1990:189).

Divide en tres las estrategias cotidianas: la resistencia, la apropiación y la innovación. Por

En el terreno militar la resistencia india fue finalmente vencida en todos los casos, aunque esa derrota haya ocurrido a veces tras siglos de lucha permanente. Vencidos por la fuerza, los pueblos indios, sin embargo, han resistido: permanecen como unidades sociales diferenciadas, con una identidad propia que se sustenta en una cultura particular de la que participan exclusivamente los miembros de cada grupo. Casi cinco siglos de dominación, de agresión brutal o sutil contra la cultura de los pueblos indios, no han logrado impedir la sobrevivencia histórica del núcleo fundamental del México profundo. Los caminos de la resistencia forman una intrincada red de estrategias que ocupan un amplio espacio en la cultura y en la vida cotidiana de los pueblos indios.

Puede hablarse aquí de una cultura de resistencia, para caracterizar la orientación de las culturas indias hacia la permanencia, que no es inmovilidad sino adopción de los cambios indispensables con el fin último de permanecer (Bonfil 1990:190-191).

Por resistencia no entendemos solamente fortaleza o cualidades desarticuladas y pasivas, sino la “lucha de un pueblo para no ser absorbido por sus dominadores” (Bartolomé y Barabas 1981:9). Una tabla de madera, por ejemplo, tiene una constitución resistente al agua que le permite no hundirse en ella, pero va hacia donde las olas la llevan sin poder librarse de su inercia. En cambio, para los indios, resistencia no significa sólo que puedan soportar el oleaje ilimitado de las agresiones, sino, además, que tienen la capacidad para oponerse a su agresor y de organizarse para intentar liberarse de su dominio. El concepto resistencia lleva implícita la no aceptación de la dominación, es decir de la conquista, y la inconformidad con la imposición, en una actitud creativa de defensa de lo propio --oprimido-- frente a lo ajeno --opresor-- y, por supuesto, en el deseo de poder llegar a vivir lo propio libremente. El concepto de resistencia permite pensar a la llamada conquista como invasión y situar la historia india en perspectivas de su liberación.

resistencia entiende la conservación de lo propio a través de su práctica clandestina o reducida a espacios poco visibles, y el rechazo a ciertas innovaciones que estarían fuera del control étnico. Por apropiación, el aprovechamiento de lo ajeno (tecnologías e ideas, principalmente) en función de lo propio. Por innovación comprende la creatividad en la adaptación y solución de problemas desde concepciones propias.

Los nuevos frentes de lucha son las organizaciones indias -- sobre todo las de carácter local agrupadas en frentes regionales-- que surgen con reivindicaciones étnicas, en el caso de Oaxaca a fines de los 70's. La mayoría surge de un proceso de lucha difícil contra el caciquismo y de la escisión de frentes campesinos, obreros y estudiantiles en los que las reivindicaciones étnicas siempre estuvieron subordinadas a las expectativas de clase. Otras surgen del proceso de organización de base impulsado por los agentes de pastoral de la Teología de la Liberación. Un antecedente y fuente de expansión es el proceso de apropiación india de las organizaciones generadas por el gobierno en los 70's (Consejos Supremos, cooperativas, etc.) y 80's (Consejos Comunitarios de Abasto).

Los tres senderos de la sobrevivencia india generan acciones que se entrecruzan y refuerzan, en una amplia variedad en las distintas regiones y coyunturas.

La violencia intermitente y la resistencia cotidiana deben entenderse como dos momentos de una misma reacción frente a la dominación colonial. No son fenómenos desconectados entre sí, sino tácticas que forman parte de una sola estrategia de sobrevivencia. La rebelión armada sólo se comprende si se enmarca en el contexto histórico de una resistencia permanente que adquiere modalidades distintas según las circunstancias, cambiantes también, de la dominación colonial; y... pueden alternarse con formas de lucha política que han alcanzado mayor vigencia en los últimos lustros (Ibid:200).

Pese a coincidir plenamente con Bonfil, creo que el conjunto expuesto es lo que constituye la resistencia india y no sólo su sobrevivencia. Cuando Bonfil llama resistencia a las estrategias cotidianas de conservación de lo propio, pareciera estar señalando que la dinámica civilizatoria mesoamericana está empeñada en sobrevivir, proceso del cual la resistencia sería sólo una parte.

En tanto que es voluntad de resistir, la resistencia obliga a pensar y a rastrear la existencia de un conjunto de acciones decididas por los indios --porque no les fueron impuestas ni propuestas desde fuera--, mediante las cuales preservan sus estilos de entender y reproducir la vida.⁴

Hoy existen millones de indios que siguen siendo indios. Ante esta evidencia abundante e irrefutable, dijimos que hay dos formas fundamentales de explicar su permanencia cultural: como resultado de la supervivencia o como resultado de la resistencia. La diferenciación entre estos dos conceptos, a primera vista irrelevante, podría tener tanta importancia como la que propone Luc Racine respecto a las múltiples acepciones del concepto Utopía: "No hay que llamar utópica a cualquier representación de un estado social ideal pues la utopía no es más que una de las modalidades (la más reciente) de éste", y esa distinción debe establecerse "si no se quiere confundir sistemas de representación tan distintos como el pensamiento mítico, el milenarismo y la utopía" (Racine 1988:129). En cuanto a lo que nos ocupa, la importancia de precisar los conceptos de supervivencia y resistencia tiene que ver directamente con la forma en que los propios indios conciben su devenir histórico, la cual ha sido influida negativamente por la información escolar y sus aparatos reproductores. Es decir, tiene que ver con el futuro mismo de la resistencia, sobre todo si esta discusión logra llevarse al seno de sus organizaciones.

No resulta fácil establecer diferencias entre términos tan ligados. Se puede decir con toda razón que la supervivencia es el resultado de la resistencia, y que el enfrentamiento ante la destrucción invasora da por resultado la supervivencia de los invadidos. En el caso de las lenguas indias de Oaxaca, por ejemplo, es claro que como resultado de sus estrategias de resistencia han sobrevivido a la confrontación desigual con el español (Aubague 1985). Incluso se puede pensar con Russell Means que "es el papel de los pueblos indios americanos, el papel de todo ser natural, sobrevivir. Y parte de nuestra supervivencia es la resistencia" (1983:382).

Sin embargo, es más común explicar la supervivencia de las culturas indias desvinculada de la resistencia, y si bien la resistencia supone y busca la supervivencia, la supervivencia no siempre supone resistencia.

El prejuicio de que los indios no ha dejado de serlo por falta de inteligencia (cuando es por capacidad colectiva que lo siguen siendo),⁵ o de que por falta de ayuda humanitaria (o imposición cultural) no han abandonado las viejas supersticiones, no se expresa sólo en el racismo del mexicano común. Esta concepción de la supervivencia cultural india desligada de la voluntad de sus miembros y vinculada con causas desconocidas, aparece incluso en el discurso de investigadores sociales. Un ejemplo lo tenemos en Laurette Séjourné (1985:87), estudiosa del mundo prehispánico, quien no sólo da el título de "Supervivencias de un mundo mágico" a los relatos, publicados en 1953, acerca de su visita a cuatro pueblos indios de Oaxaca (chatinos, huave y zapoteco), sino que afirma: "Soñamos a veces con descubrir un pueblo en que las supervivencias de mentalidades arcaicas, tales como las encontramos esparcidas en las obras de

⁴ Esto, a diferencia de pensar en una actitud pasiva o en un naufragio cultural en el que la tabla no se hunde sólo porque así es su constitución natural, y porque no se le ha podido cargar de peso suficiente que venza su resistencia y la hunda, poniendo fin a su naufragio.

⁵ Respecto a la etnorresistencia maya, Bartolomé y Barabas (1981:9) afirman que "a pesar de más de cuatro siglos de dominación y sujeción política, económica y cultural, los mayas aún suman millones, lo que comprueba su capacidad de resistencia".

etnografía, estuvieran en estado puro", y define a la supervivencia como "la prolongación milagrosamente viva del pasado precolombino en la realidad presente" (Ibid:7).

Es precisamente contra esa concepción de la persistencia cultural india como resultado de un milagro, de una casualidad o de incapacidad para bien morir, que se propone la diferenciación entre supervivencia y resistencia.

Concebir la vida de las culturas indias exclusivamente en términos de supervivencia implica poner el acento en el azar, en alguna forma de "destino" o suerte, o en la incapacidad del conquistador para culminar su obra; en suma, significa ubicar fuera de la capacidad india las razones de su existencia actual, después de cinco siglos de enfrentar la invasión europea. Y concebirla en términos de resistencia implica reconocer capacidad y voluntad de defender sus formas de vida ante la agresión.

Es importante señalar que esta capacidad y voluntad de resistir no significan claridad generalizada en sus formas y objetivos; no todos los indios tienen las cualidades necesarias para realizar una lectura política de la dominación desde la resistencia. Esto lo realizan sus líderes. Pero estos líderes no han tenido que convencer a sus gentes, salvo recientemente, de la urgencia de enfrentar la dominación; en el indio común ha existido una conciencia no explícita de la injusticia de la dominación, de la sinrazón de tener que abandonar su cultura para ser cultos o de sus prácticas y creencias para aprender a vivir y a entender el mundo. Esa conciencia es la que se prende cuando los líderes indios convocan con suficiente amplitud y oportunidad a sus pueblos hacia las acciones defensivas, reivindicadoras o a las luchas de liberación.

Para efectos de análisis, vamos a llevar a los conceptos de dominación y resistencia a sus extremos y a considerarlos opuestos, mutuamente excluyentes. En el siguiente cuadro veremos algunas diferencias, además de las ya señaladas:

Cuadro 1. Diferenciación esquemática entre resistencia y supervivencia

RESISTENCIA	SUPERVIVENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - Voluntaria - Activa - Colectiva - Por conciencia - Impulsada por una lógica propia - Obliga a pensar las culturas como conjuntos articulados de componentes culturales - Con miras a la liberación 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortuita - Pasiva - Puede ser individual - Por casualidad - Impulsada por lógica ajena o enajenada - Permite pensar a las culturas como suma desarticulada de aspectos culturales - Con miras a lo inmediato

El concepto de resistencia enmarca la vitalidad de las culturas indias mientras que el de supervivencia caracteriza la vaguedad de un primitivismo tan poco mortal como estéril. Al no estar impulsada por una lógica propia con miras a la liberación, la supervivencia no está en función de una colectividad que revitaliza su cultura, sino que se convierte en la forma de zozobrar de un grupo que mira pasivamente cómo va dejando de serlo, aunque conserve algunos

aspectos de su cultura original con los que aún se identifica. En este caso, la identidad se estaría dando a partir de aspectos fragmentarios de la cultura y no del conjunto coherente de prácticas y creencias propias que supone la perspectiva de la resistencia.

Al resistir por determinación colectiva –es decir por sentido común-- se defiende la cultura de manera conciente, aunque esa conciencia no tenga que ser forzosamente explícita sino que generalmente es una conciencia tácita que sólo se explicita en los momentos que se requiere (Aubague y otros 1983:10). No es pensable una resistencia inconciente porque ésta es un acto de voluntad, que puede practicarse por costumbre o incluso haber perdido eficacia, pero cuyo origen y lógica están en una conciencia compartida, que a veces parece más segura de porqué aceptar o no la cultura dominante que de por cuáles rumbos llevar a su cultura propia.

Los indios resisten a la dominación y ésta no llegó con la invasión europea. Se sabe que los llamados imperios precortesianos sometían a pueblos y señoríos de los que extraían tributos, pero no satanizaban la cultura de los sometidos ni intentaban arrasar con ella (Clastres 1981:53-64). Por ello, no puede suponerse una resistencia cultural precolombina porque la dominación de aquellos imperios no implicaba agresión cultural etnocida, y las luchas de los pueblos tributarios eran más bien por liberarse de la sujeción política. Esto lleva a que la resistencia étnica surgió frente al etnocidio, y éste sí llegó con la invasión europea. A partir de entonces, las agresiones contra las culturas originarias se convirtieron en la forma de relación cotidiana de los conquistadores con sus dominados.

Si la resistencia étnica surge como oposición al etnocidio, entonces donde hay etnocidio hay resistencia étnica, y este razonamiento permite ubicar con mayor claridad las políticas indigenistas de los gobiernos mexicanos: a pesar de que en el discurso ya no se agrede cotidianamente a las culturas indias, la resistencia desenmascara la realidad de la agresión.

Si resistir es organizarse para resistir, esta organización debe estar cimentada en estrategias a través de las cuales se enfrenta a la dominación. Más adelante analizaremos algunas de ellas en cuatro aspectos de la cultura: lengua, poder, religión y conocimientos; como se verá, estos cuatro aspectos de la cultura india revelan diferentes estrategias de resistencia: simulación de la derrota (lengua, religión), resimbolización de las estructuras de dominación (poder) y resistencia frontal desde la clandestinidad (herbolaria); a veces el alejamiento de los centros coloniales de poder fue suficiente, al menos por un tiempo, para evitar someterse a las condiciones de la dominación; en otros casos, la coexistencia de indios y españoles fusionó elementos culturales de manera que permitieron a los indios seguir practicando lo propio abiertamente, porque fue apropiado por sus dominadores, como sucedió con el culto a los muertos.

Esta actitud de los indios que habitan en el estado de Oaxaca por refuncionalizar lo impuesto, por hacerlo apto para su consumo y útil a sus intenciones, es también práctica habitual entre muchos campesinos mestizos y llega incluso a las colonias marginales de algunas ciudades a través de la emigración rural.

Sin embargo, parece ser que las estrategias de la resistencia no están dando ya los frutos necesarios y suficientes frente a las formas actuales del colonialismo mexicano. Más aún, discutir, encontrar e impulsar las nuevas formas de resistencia no basta si sólo se piensa en resistir. Por ello, no se necesita sólo actualizarlas o diseñar otras para seguir resistiendo; es

preciso pensar que no se puede ni se debe resistir indefinidamente, y recordar que la función principal de la resistencia se encuentra fuera de ella, en la liberación.

La resistencia implica voluntad de resistir (evitando el cambio) pero al mismo tiempo expresa voluntad de cambio. En otras palabras implica voluntad de conservar lo propio defendiéndolo de los afanes destructores de la cultura colonial dominante, pero también implica voluntad de oponerse a la dominación, de buscar derrotarla. Es decir, la resistencia india persigue la continuidad en el cambio, pero entendiéndolo no como transfiguración cultural sino como transformación radical de las desiguales estructuras sociales interétnicas, y también como un proceso en el que tendrán que cambiar diversos aspectos para adecuarlos a sus nuevas condiciones pero desde una lógica propia.

Este razonamiento establece de entrada una diferenciación obvia que a veces no lo es tanto: resistencia y liberación son dos cosas distintas. Son complementarias, pero no son iguales. La resistencia india no es una forma de liberación y no tendría ninguna perspectiva si no se pensara en función de la liberación étnica, que permitirá reencontrarse plenamente a las culturas que resistieron a la dominación.

La resistencia no es un fin pues no puede haber sido impulsada sólo para vivir bajo el sometimiento indefinidamente, sino que es un medio para reconquistar la libertad de ser culturalmente, de acuerdo a las propias formas de vida comunal que por la misma resistencia se preservan, transforman y reproducen. Resistir es un acto por el que se reconoce --en principio, y muchas veces de manera no explícita-- que no se vive de acuerdo a como se desea vivir, porque se está sometido por una fuerza que impide hacerlo. Ese reconocimiento es ya un acto de autoafirmación frente a la negación que implica la sujeción y, por lo tanto, es producto de una voluntad de ser lo que se quiere ser, y de no ser lo que se les pretende imponer como forma de ser. Es una forma de soportar la presión del vencedor o del dominador. Y quien se organiza para soportar desde lo propio la imposición de lo ajeno no puede tener tan corta la mirada como para pretender soportar indefinidamente el peso del sometimiento. La resistencia no es un estado ideal en el que se desee vivir permanentemente, es sólo un estado de gestación de las fuerzas que harán posible vivir como se desea.

Así, si el objetivo de la resistencia india es la liberación, ello le confiere la característica de constituir no sólo el sustento organizativo sino también del imaginario para la liberación étnica. No existe la posibilidad de impulsar un movimiento de liberación sin imaginar la sociedad a la que se aspira llegar a través de él (Aubague 1988-89). A esa construcción imaginaria del mundo deseado se ha dado en llamar genéricamente utopía. Pero la utopía india no es la construcción o búsqueda de una ciudad ideal --utopía clásica--, ni el retorno a un paraíso terrenal, ni el intento de restaurar una antigua edad de oro (Racine 1983). La utopía india es la recuperación de la capacidad política para seguir siendo lo que por medio de la resistencia han podido ser. No es la imaginación de una sociedad apenas por construir, ni la vuelta a un pasado feliz, sino la realización de una sociedad libre, a partir de la experiencia viva y cotidiana, basada en la fortaleza que les ha dado saber resistir a la destrucción. No se trata de soñar individualmente estructuras desconocidas o ajenas que provean felicidad, sino de lograr colectivamente que la voluntad comunal vuelva a organizar cada pueblo de acuerdo a esa vocación ordenadora de la vida que es la comunalidad. La comunidad india no es mecánicamente un mundo feliz, pero al igual que todas las comunidades humanas aspira a serlo y encuentra en la comunalidad las características suficientes para solucionar sus conflictos de manera horizontal y

común.

El hilo conductor entre el pasado y el futuro es, entonces, el ser comunal, la comunalidad como columna vertebral de lo indio, el deseo de ser comunal y de volver a serlo plenamente. Ese ser comunal (como actitud política, no como expresión geográfica de localidad), que da vida a la resistencia india en el sometimiento, también impulsa la liberación y reorganizará a la sociedad una vez vencidas las fuerzas dominadoras.

La voluntad de ser comunal es, por tanto, el fundamento de la resistencia india y, al mismo tiempo, es la única fuerza que puede ser capaz de reorganizar a las sociedades indias después de vencer políticamente a la dominación. Así, la resistencia dejaría de ser tal para transformarse en forma de vida libre, entregando su energía añeja para la reconstrucción de las naciones indias.

Esta lógica de resistencia para la liberación ha sido evidentemente combatida e intervenida por el poder colonial de varias formas. La resistencia ha sido desconocida como tal y se le ha dado un carácter pasivo, calificándola de "supervivencia cultural". Por su parte, el Estado mexicano ha permitido la proliferación de sectas protestantes que predicán el individualismo entre los grupos indios y mestizos, dañando profundamente su carácter comunal, aunque debe señalarse que el protestantismo penetra en las sociedades indias porque es acogido por algunos de sus miembros, para los que representa un satisfactor a sus requerimientos simbólicos y sociales (Aubague, 1984). Incluso, el gobierno ha engañado al pueblo mexicano al desmentir su supuesta voluntad de combatir esta influencia contracomunitaria.⁶

Además, desde que el indigenismo dejó de ser abiertamente etnocida, se ha dedicado a promover, con distintas máscaras, la idea de que los grupos indios pueden seguir siendo indios bajo la dominación colonial, sin tener la necesidad de librarse de ella. Esta lógica gubernamental es clara: si no se trata de resistencia sino de supervivencia cultural, la liberación no es necesaria, y basta establecer las reglas de la convivencia para garantizar desde el Estado la paz. Así, la lucha por recuperar plenamente la autonomía deja de tener significado y se le convierte en un estado absurdo, "utópico" --sueño loco de los sojuzgados--, y en su lugar se magnifica la búsqueda de lo posible, es decir, del acomodamiento "democrático" dentro de la estructura vertical de dominación.

Por otra parte, pensar en términos de resistencia no implica necesariamente pensar siempre en términos de liberación. Hasta antes de la rebelión zapatista de Chiapas, y sobre todo alrededor de 1992, se hablaba mucho de resistencia pero cada vez menos de liberación, no sólo a nivel burocrático sino también a nivel de organizaciones indias. Resulta evidente que cuando la lógica original de la utopía india se cruza con el discurso gubernamental el resultado es una utopía domesticada, una utopía colonizada.

Esta utopía "chatarra", concebida para el consumo masivo, ofrece una salida cómoda y

⁶ El 20 de marzo de 1983, el presidente Miguel de la Madrid a través del funcionario de la SEP Miguel Limón Rojas ordenó, en Santa Catarina Juquila, Oax., la expulsión de los integrantes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) al menos de territorio oaxaqueño. Sin embargo, las dependencias encargadas de hacerlo --la SEP y el INI-- no atendieron ese mandato. El responsable de ambas dependencias era el mismo Limón Rojas.

atractiva a quienes no tienen tiempo de imaginar el futuro por estar enfrascados en la solución inmediata del presente. Y este es, sin duda, el máximo logro del Estado mexicano en materia de sometimiento político: truncar la imaginación libre y propia del futuro, desestimular la reflexión, confinarla en el casillero de lo no prioritario. Es decir, desligar la resistencia de la liberación. En este sentido, la gran oferta del gobierno oaxaqueño es el llamado "nuevo trato con los pueblos indios", que es una utopía chatarra cada vez menos vendible.

Tal tipo de reconocimiento oficial a la existencia de los pueblos indios significa bendecir el éxito de la resistencia y pronunciar, al mismo tiempo, una oración fúnebre por sus fracasados intentos de liberación. Significa recibir a la resistencia en los brazos de la renaciente modernidad y arrinconar a la liberación entre los trastos de un primitivismo ya superado. Desde este punto de vista, considerar a los movimientos y rebeliones indias sólo como formas de resistencia y no de liberación --porque nunca la han logrado--, puede llevar a aceptar que son sólo explosiones estériles de descontento dentro de la resistencia y que olvidarlas no altera el contenido de esa resistencia. Esto introduce el elemento de la represión, que golpeó de tal manera a los intentos de liberación que los hizo desaparecer, adoptando un estado latente o convirtiéndose en distintas formas de presión, negociación o concertación con el Estado, el cual ha logrado assimilarlas e incluso promoverlas en su favor. Esto, desgraciadamente, no parece ser una estrategia propia de resistencia india --ocultamiento del objetivo liberador--, sino el triunfo de la estrategia gubernamental de dominio.

La rebelión zapatista impactó precisamente en contra de las utopías chatarra y su mercado cautivo. Si éstas eran consumidas, se debía a que el Estado mexicano parecía invencible. Su fortaleza y capacidad de represión ante sus debilidades y de generar complicidades, mostraban un Estado poderoso, al que no había movimiento social que hiciera mella, ni siquiera la guerrilla de los 70's, por lo que parecía irremediable la negociación subordinada como única forma de relación con él. Pero los indios de Chiapas mostraron que el Estado mexicano no es invencible y ello liberó de inmediato al imaginario adormecido de indios y ciudadanos mestizos, quienes han vuelto a moverse y formular proyectos de futuro.⁷

Un aspecto fundamental para el futuro de la resistencia, y por lo tanto de las culturas indias, es profundizar en las estrategias actuales de la resistencia --que parecen débiles o inadecuadas en varios casos-- en vistas al momento de la liberación. En otras palabras, mientras se logra la liberación, cómo deben reestructurarse esas estrategias para soportar eficazmente el peso creciente de la modernidad. La asimilación de lo moderno se está dando sin que haya reflexión suficiente o, peor aún, reflexionando desde una perspectiva ajena. Los intentos indios por revitalizar sus culturas no pueden renunciar a imaginar de manera libre y audaz un futuro propio, lo cual implica observar críticamente el presente, a partir de una reconstrucción --aún no hecha-- de los últimos 500 años, en torno a sus tenaces estrategias cotidianas --veladas, no espectaculares-- de resistencia. Esto permitirá ubicar los intentos actuales de resistir en una dimensión propia, y no en función de lo que la sociedad nacional acepta como posible.

⁷ En esta tarea de reinstalar a la resistencia en su dimensión política original, en pos de la liberación --de la utopía propia y no de utopías chatarra--, la lucha anarquista por "¡Tierra y Libertad!" que impulsaron desde 1910 los magonistas como forma de concebir y organizar la revolución, y que tiene sus raíces en la reivindicación que hace Ricardo Flores Magón de la comunalidad india (Maldonado 1994), ofrece a las organizaciones autónomas indias una perspectiva histórica que aún no ha sido explorada a fondo.

En este contexto de recuperación étnica, es que resulta urgente atender al llamado de atención lanzado por Lorenzo Aubague:

La derrota de un imaginario sobre otro ha sido, tal vez, la sanción más dramática de la derrota: Cuando las imágenes del derrotado empiezan a coincidir con aquellas que el vencedor le impone a la fuerza, es que esta derrota se inscribe ya en las matrices fundamentales de lo simbólico y que el ser originario admite la inconsistencia de la identidad que siempre ha tenido (Aubague 1989:52).

A. LA COMUNALIDAD, BASE Y RAZÓN DE LA RESISTENCIA INDIA

El concepto de comunalidad es clave para entender los objetivos de la resistencia y de sus luchas de liberación. La comunalidad es la esencia del ser indio pues expresa su voluntad de ser colectivo y de concebir la vida y su organización de esta manera. Como ya se dijo, no se refiere sólo al ámbito en que sucede la vida india sino principalmente al estilo de esa vida. Debido a su trascendencia, la comunalidad tiene una explicación de orden superior: las potencias naturales y sobrenaturales actúan siempre en conjunto, crearon el mundo y lo hace funcionar colectivamente, mediante la intervención coordinada de distintas fuerzas para acciones concretas (por ejemplo el desarrollo de los cultivos).⁸

El estudio de la comunalidad india ha sido impulsado desde los 80's por distintos autores en Oaxaca, por ejemplo Floriberto Díaz (antropólogo mixe, lamentablemente fallecido) o Jaime Martínez Luna (1994), antropólogo zapoteco, y es Juan José Rendón el que ha sistematizado de manera más amplia su estudio.⁹ Para Rendón (1992) son cuatro los elementos esenciales de la comunalidad y múltiples sus elementos complementarios.

Los cuatro elementos esenciales son:

a) EL TERRITORIO COMUNAL, es decir, los suelos, bosques, aguas, costas y demás recursos naturales de la comunidad, además de los lugares sagrados, los centros ceremoniales y las obras de beneficio colectivo, todo lo cual se puede usufructuar en común por todos los miembros de la comunidad. La expresión del territorio son los terrenos y demás recursos, mientras que su esencia es la propiedad comunal. La comunidad cuenta con un territorio propio, sacralizado, en el cual reproduce su vida y ese territorio se posee en común, dándose para uso individual sólo las áreas urbanas.

⁸ Esta perspectiva étnica me la hizo notar Tomás Cruz Lorenzo, destacado intelectual y luchador chatino asesinado en 1989. Insistía en que para ellos, los chatinos, la vida comunal es natural, lógica, porque saben que así funciona el mundo. Si ni siquiera los seres sobrenaturales pueden individualmente hacer funcionar la vida, los hombres no tienen ninguna razón para intentar hacerlo. En otros grupos étnicos, como los mixes, triquis y mazatecos, al igual que entre los chatinos, esta visión de las cosas es tan natural y evidente, que no es necesario explicitarla, por lo que es poco frecuente que sea una idea de expresión cotidiana, pero que subyace a su concepción de la vida. Tal vez saben que para los mestizos eso es tan ajeno y ridículo, que hace tiempo desistieron de platicarlo con ellos.

⁹ La comunalidad ha sido abordada por otros antropólogos como Gabriela Coronado (1986) y Andrés Medina (1996).

Sin embargo, "al interior de las comunidades este elemento se ha deteriorado por la imposición de formas de tenencia ejidal y por la penetración de la propiedad privada, que ha dado lugar al acaparamiento de tierras por unos cuantos propietarios, frente a la presencia de campesinos pobres, que trabajan las tierras de aquéllos como peones o aparceros" (Ibid). Las tierras de las comunidades han sido motivo secular de conflicto, tanto para defender lo propio contra los europeos y mestizos como para defenderlas de las poblaciones vecinas, hablantes generalmente de la misma lengua.

b) EL PODER COMUNAL, que es "el derecho y la obligación de todos los miembros de la comunidad para participar en la definición de su destino y su organización política, está constituido por las instancias de deliberación, decisión y ejecución, como son la Asamblea Comunitaria, los Consejos de Ancianos y los sistemas de cargos o de servicio municipal y religioso. Su expresión son las instancias de gobierno, pero su esencia es la participación comunal" (Rendón 1992).

Este elemento básico de la comunalidad ha sido fuertemente agredido por los caciques, quienes se han impuesto en el gobierno de muchas comunidades, y por los propios nativos hablantes de español, quienes han aprovechado su habilidad y la confianza local para obtener beneficios personales al negociar intereses colectivos a espaldas de la comunidad. La penetración de la democracia a través de los partidos políticos ha desarticulado aspectos fundamentales del poder comunal, como por ejemplo la elección tradicional de autoridades: al rechazarse por "antidemocrática" la elección de autoridades propuestas por el Consejo de Ancianos y en Asamblea General para sustituirla por planillas y urnas, se fractura el poder de una instancia culturalmente propia --el Consejo de Ancianos-- y se tiende a priorizar a la autoridad municipal por encima de la asamblea, lo que frecuentemente lleva a que éstos cometan abusos que antes no podían cometer por estar vigilados por los ancianos.¹⁰

c) EL TRABAJO COMUNAL, que es tanto la obligatoriedad de participar --en trabajo o en especie-- en las obras de beneficio colectivo que se determine, como la colaboración gratuita en las obras de beneficio individual a las que se convoque como forma de ayuda mutua, es decir, que implica reciprocidad. Este es un principio básico de la organización social de las comunidades indias, como ha documentado ampliamente Alicia Barabas (2000).

Se conoce como "tequio" al trabajo gratuito que se da en obras de tipo comunitario, por ejemplo la apertura y habilitación de brechas y caminos, la construcción de puentes, escuelas, clínicas, parcelas escolares, capillas o la integración de la banda de música. Todos los hombres de la comunidad tienen obligación de dar este servicio. Sin embargo, las diferenciaciones sociales al interior de la comunidad han llevado a que por ejemplo los comerciantes, cantineros o maestros se nieguen a dar tequio y prefieren pagar a una persona para que lo haga por ellos o cubrir una cuota a la autoridad municipal.

Este elemento también ha sido dañado por la utilización que del tequio hacen los

¹⁰ Un ejemplo entre muchos es el del municipio zapoteco de Yalálag que, como se verá más adelante, logra sacudirse al cacicazgo recuperando el poder municipal para la asamblea comunitaria, y revitalizando al Consejo de Ancianos para garantizar que el poder quede en manos de la cultura comunitaria.

caciques para beneficio propio en algunas comunidades,¹¹ y sobre todo el gobierno a través de programas como el PRONASOL que condiciona política y económicamente la realización de obras a cambio de trabajo gratuito en la construcción de obras que llevan su sello. Además, el individualismo creado por distintas sectas protestantes ha afectado sobre todo a este elemento, pues los recién conversos se niegan a dar tequio bajo el argumento de que Cristo no daba tequio y que la Constitución prohíbe el trabajo gratuito.¹²

Respecto a la ayuda mutua, ésta se da general aunque no exclusivamente entre parientes consanguíneos y compadres para la limpia, cultivo o cosecha de una parcela, la construcción o reparación de una casa o pozo, o para cumplir algún compromiso como el patrocinio de una fiesta. Este tipo de trabajo también es comunal "porque la ayuda se presta a través de redes horizontales de relaciones de parentesco, amistad y compañerismo, que son muy complejas y que abarcan a toda la comunidad" (Rendón 1992). En este caso, el desplazamiento de lo tradicional aparece con el pago de peones asalariados cuando los posibles ayudantes han emigrado y no hay suficientes, o cuando la voluntad de ayuda desapareció con el individualismo, es decir, cuando se espera un pago en efectivo en vez de su remuneración en mano de obra cuando fuera necesario.¹³ Es importante recordar que cuando se realiza trabajo comunal, en algunos casos se inicia con algún ritual y generalmente se concluye el día o la obra con una comida, pues los elementos de lo comunal aparecen por lo general asociados unos a otros.

d) EL DISFRUTE COMUNAL, ese aspecto trascendental que condensa en la identidad y gozo al trabajo y poder comunales dentro de un territorio, es

el medio por el cual se disfruta el consumo de excedentes de la producción en forma colectiva; para lograrlo, se lleva a cabo también con la participación comunal en la organización y realización de las fiestas comunitarias, como son las mayordomías, las celebraciones de los santos y las ceremonias agrícolas, o en las fiestas familiares que se dan con motivo del culto a los difuntos. En algunas comunidades corresponde también con el cambio de autoridades. Su expresión es la fiesta pero su esencia es la forma comunal de organizarlas, realizarlas y gozarlas (Rendón 1992).

Las fiestas han conservado buena parte de su carácter cultural de ritualización de lo colectivo y de permisión temporal de excesos como válvula de regulación de la tensión social,

¹¹ Por ejemplo, los driquis de Chicahuaxtla recuerdan que los hacendados de Putla los obligaban a dar tequio en sus haciendas, y los mixes tienen fresco el recuerdo de las jornadas de tequio que el cacique Luis Rodríguez les impuso en la construcción de la brecha de acceso de Mitla a la región.

¹² Un caso concreto al respecto en la comunidad chatina de Santa María Magdalena Tiltepec, está documentado por el comunero Francisco Matus (1988).

¹³ Las formas tradicionales de ayuda mutua entre los Ayuuk son las que se dan a nivel interfamiliar: la gozona y la manovuelta. La gozona se da por ejemplo al construir una casa. El dueño invita parientes y amigos, unos 25 en total, para levantar su casa. Antes de iniciar los trabajos se les ofrece un almuerzo invocando protección a la Madre Tierra (*Naaxwi'iny*) ofreciéndole tamales y un pedazo de pollo, y al terminar el almuerzo los ancianos invitados reparten mezcal y riegan un poco en los cuatro ángulos donde se construirá la casa. Algunas familias ayudan a la del dueño en la atención de los trabajadores durante la obra. Al término se vuelve a dar gracias a la tierra. Una casa de 6 x 4 mts. se construye en una semana.

La Manovuelta se ocupa para distintos trabajos, como el desmonte de cafetales, preparación de terreno para cultivo, limpia de la milpa o cosecha. Se trata de grupos de 4 a 6 personas que se juntan para realizar el trabajo necesario en el trabajo de uno, luego de otro hasta terminar con todos. Actualmente, con este sistema se evita el pago de peones.

pero han visto afectada su celebración al incorporarse cada vez más mercancías en su realización, lo cual hace que su costo se eleve demasiado, llegando a suprimirse mayordomías.

Como elementos complementarios de la comunalidad, Rendón enumera los siguientes: tecnologías productivas, lengua, medicina, sistemas de distribución e intercambio, y la cosmovisión y sistema de valores. Esto no significa que tengan un carácter secundario sino que son expresiones culturales normadas por lo comunal y que no son piezas insustituibles de la comunalidad.

En otras palabras, los cuatro elementos primordiales de la comunalidad son definitorios en la matriz civilizatoria mesoamericana, mientras que los complementarios son expresiones locales o regionales de ese ser comunal, y los cambios en éstos no llevan forzosamente a una transfiguración cultural. Esto significa que la comunalidad se encuentra presente entre todos los grupos etnolingüísticos mesoamericanos, pese a diferencias de lengua, formas tecnológicas o de expresión ritual que hay entre un grupo y otro, incluso pese a las diferencias dentro de un mismo grupo.

Acerca de la comunalidad, Jaime Martínez, zapoteco de la sierra norte, coincidiendo con Rendón, propone una definición y pone el acento en el trabajo:

Nunca habrá poder comunal si no está avalado por un trabajo concreto. La "comunalidad" --como llamamos al comportamiento resultado de la dinámica de las instancias reproductoras de nuestra organización ancestral y actual-- descansó en el trabajo, nunca en el discurso; es decir, el trabajo para la decisión (la asamblea), el trabajo para la coordinación (el cargo), el trabajo para la construcción (el tequio) y el trabajo para el goce (la fiesta)... La comunalidad es lo que nos explica, es nuestra esencia, es nuestra manera de pensar; será en función de ella que logremos definir nuestro pensamiento o nuestro conocimiento en todas las áreas o temáticas que resulten necesarias desarrollar o difundir (Martínez Luna 1995:34 y 36).

Esta comunalidad es la base en la que se mantienen vivas las culturas indias, por lo que es la base de su resistencia como culturas específicas dominadas y por ello es el eje que mantiene viva y latente la vinculación entre resistencia y liberación. Sin embargo, es fundamental reconocer que la resistencia supo moverse con éxito en el espacio comunitario y ante las nuevas necesidades de resistir, ya no es un espacio suficiente. El reto parece entonces saber llevar la comunalidad como principio a un ámbito mayor, que es el del grupo etnolingüístico funcionando como pueblo, es decir hacer del pueblo una gran comunidad, fundamentada en la comunalidad.

B. EL CONTEXTO DE LA TENSION: ORALIDAD Y ESCRITURA COMO FORMAS DE EXPRESIÓN DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

La lengua es el vehículo principal de todas las relaciones que establecen los hombres entre sí y con las fuerzas naturales y sobrenaturales, y tiene dos tipos de código: oral y escrito. En las sociedades concretas es común que exista una combinación de ambos tipos; actualmente toda sociedad conoce la escritura o al menos tiene alguna experiencia de sus efectos (Podestá 1994:203) y no existe ninguna cultura con escritura en la que toda su población esté alfabetizada. Lo que se argumentará a continuación es que el tipo de código de la lengua va más allá de ser sólo un vehículo de comunicación o una forma de expresión o de tradición y define la

organización social de sus hablantes.

1. Lo oral

La oralidad es una forma que adoptan las relaciones sociales. Esta es una afirmación que se hace clara por oposición cuando se observa que lo escrito define la forma de organización social de algunas sociedades. Ante ello, la ausencia de escritura indica la existencia de sociedades de incipiente desarrollo o bien sociedades en las que la oralidad define su forma de organización social. Creo que si bien la presencia de escritura propia indica un tipo de desarrollo civilizatorio, su ausencia no implica carencia de civilización sino dinámicas culturales diferentes.

En las sociedades que no desarrollaron un sistema gráfico ni adoptaron o les fue impuesto alguno, las relaciones entre los hombres se dan a partir de la palabra hablada, la cual es valorizada igualmente en relaciones individuales o colectivas. En el otro extremo del esquema, las sociedades que poseen escritura establecen sus relaciones internas y externas a través de ella. Al utilizar este esquema en sociedades concretas se tienen múltiples combinaciones, por ejemplo sociedades ágrafas sometidas por culturas que poseen escritura, la cual se utiliza para establecer relaciones asimétricas con los dominados (es el caso de los pueblos indios), o culturas con escritura en las que una parte de su población no tiene acceso a la lecto-escritura (el caso de los analfabetas de nuestra cultura) o bien sigue organizándose y reproduciéndose de manera oral (el caso de los zapotecos prehispánicos).

Obviamente, la oralidad no es un modo de producción, pero sí es una de las dos formas en que se dan las relaciones en los modos de producción. En otras palabras, no es un sistema social o político sino una forma en la que se establecen las relaciones sociales y políticas, siendo la otra forma a través de la escritura. Las relaciones de dominación adquieren características diferentes si se dan a través de lo oral o de lo escrito, y generalmente se establecen entre pueblos con escritura que dominan a sociedades orales. Por lo mismo, la resistencia contra la dominación se articula a través de la oralidad.¹⁴ Y no es porque las relaciones sean habladas o mediadas por la escritura que se define a las sociedades como orales o con escritura, sino que su mentalidad está definida por lo oral o por lo escrito. Illich (1986:10) señala que Platón (en *Fedro*), con mucha mayor claridad que los pensadores modernos, parece haber estado consciente de que con la alfabetización tomaba forma un nuevo espacio mental.

La oralidad implica una forma de concebir el mundo y de expresarlo, pero también es una forma de organizarlo; posee en sí un conjunto de características que definen a las sociedades orales, sobre todo su carácter horizontal y comunal, pues en ellas lo oral --a través de lo cual se expresa toda la cultura-- no es propiedad exclusiva de algunos (como lo escrito). Esto posibilita el acceso igualitario a los bienes culturales de la comunidad y al control colectivo de lo social,

¹⁴ Es precisamente la perspectiva de la resistencia india la que lleva a buscar en la oralidad un valor sociopolítico: si se pensara que los indios no han buscado su continuidad histórica después de la invasión española a través de diversas estrategias cotidianas de resistencia, sino que sólo han sobrevivido de manera desarticulada y casual, entonces la oralidad no se podría concebir como lo que es, un ajeo eje definitorio de la organización india, sino sólo como un desecho inorgánico de la conquista, es decir, que se le tendría que concebir sólo como vulgar y pernicioso analfabetismo, al cual los indios habrían anclado su historia y por lo tanto es un lastre que deben desechar sin que ello implique alguna consecuencia negativa para su cultura.

sin excluir que haya especialistas en conocimientos o que existan formas de poder. En todo caso, la oralidad implica un sentimiento colectivista, una posibilidad para lo colectivo, mientras que la escritura supone elitismo, grupos que poseen la técnica de la lecto-escritura y grupos que no la poseen y, lo que es fundamental, se saben carentes de ella.

En un caso concreto, el de los chatinos de Oaxaca, cuya lengua es de la familia zapoteca, lo oral, como se verá, es una forma de organización social que expresa justamente el carácter comunal de esa sociedad; su tenaz resistencia, que les ha permitido llegar a ser hoy uno de los más vigorosos grupos étnicos de Oaxaca, se ha articulado a través de lo oral en la defensa de su comunalidad. Dado que las sociedades funcionan sólo a partir de la oralidad o de la escritura, o de la presencia de ambas, sobre esa base giran las particularidades que adquieren las relaciones sociales en cada región a lo largo de su historia. Para los chatinos, que hoy son un pueblo oral atravesado por la dominación en español escrito, el conocimiento de esa lengua es indispensable para poder sobrevivir al poder dominante, mientras que la alfabetización en chatino parece ser una estrategia adecuada de resistencia en la medida en que sea el conjunto de la población el que sepa leer y escribir en chatino y no sólo una élite. Pero es importante resaltar el hecho de que muchos conflictos internos o entre comunidades chatinas (por lo tanto orales) se tratan de resolver por intermediación de lo escrito en español, buscando que su peso político refuerce a uno de los grupos o personas en pleito.

2. Lo escrito

Por otra parte, la escritura no es sólo un sistema gráfico de comunicación y constituye el fundamento del mundo actual; el carácter fundador de la escritura ha sido descrito por Gelb así: "La escritura existe solamente en una civilización, y una civilización no puede existir sin la escritura" (en Pérez 1985:86).¹⁵

Desde su nacimiento, su vida está ligada a la esfera del poder:

La invención de la escritura está íntimamente ligada al progreso de las instituciones políticas: las organizaciones centralizadas se mantienen ineficaces mientras las comunicaciones lejanas estén mal atendidas y la memoria siga siendo subjetiva y caprichosa. El amanuense es el personaje clave de los sistemas que llegan finalmente a dominar el espacio y a los hombres: hace posibles las relaciones a distancia, lleva la contabilidad de las recaudaciones efectuadas, limita la prevaricación y las malversaciones, y además administra la economía de redistribución.

La invención de la escritura tiene otras consecuencias: da a las sociedades el sentido de la continuidad, las instala en la historia objetiva, les permite conocerse mejor, juzgarse mejor y deja testimonios que permiten asimilarlos desde el interior (Claval 1982:103).

Todas las naciones están ya organizadas en torno a lo escrito, y desde un punto de vista evolucionista propio del poder todas las minorías orales son analfabetas y deben dejar de serlo.¹⁶

¹⁵ Para la civilización occidental las consecuencias de la innovación alfabética han sido enormes y no es exagerado hablar de "razón gráfica" para referirse a la constitución del pensamiento, al contenido y a los procesos del conocimiento que posibilita (Pérez 1985:84-85)..

¹⁶ Es preciso insistir en que las características culturales de los mexicanos pobres dentro de la nación no son iguales, en virtud de que los indios son culturas dominadas. Mientras que los indios como pueblos orales no deben ser considerados ignorantes porque sí conocen su propia cultura completa y partes de otras culturas, los mestizos analfabetas son ignorantes en la medida en que desconocen

Paradójicamente, a ese poder colonial le resulta de gran utilidad que las minorías desconozcan la lengua del dominador para seguirlas explotando.

La escritura nació en las élites y por lo general adoptó una función administrativa o de dominación.¹⁷ Apoyándose en ella se impuso un grupo sobre los demás. Así, la escritura, como lo ha señalado Henri Lefebvre al analizar las características de lo cotidiano en Occidente, fundamenta el terrorismo estatal y su carácter totalitario:

No está mal repetir desde esta perspectiva, la de una sociología de la escritura y del terrorismo, que la burocracia funda su poder en la cosa escrita y en la acumulación de las cosas escritas. El poder de la cosa escrita sobrepasa los toques, rompe las trabas, ya no conoce límites. Competencia, saber, racionalidad burocrática, fundada en las escrituras y justificada por ellas, se extiende hasta el menor detalle. El Estado sustituye a la Providencia. La burocracia, técnicamente ayudada por la máquina, suplanta al Señor encarnándolo. Nada escapa ni debe escapar al régimen de la cotidianidad organizada (Lefebvre 1972:193-194).

Más allá de su función tardía de comunicación, la escritura tiene una función de dominio, y para ello penetra tanto las estructuras propias como las de las sociedades dominadas y redefine la organización social, estableciéndose como el signo de la superioridad. A través de la escritura, las élites se autorreproducen social e ideológicamente, pues además de que la posesión de la técnica expresa la jerarquización social, lo escrito requiere de intérpretes autorizados, por ejemplo los juristas y sacerdotes que explican al pueblo los secretos de las leyes humanas y divinas, o los administradores que basan el registro del tributo en su relación escrita.

La escritura es la ley que se impone, a diferencia de la costumbre que se comparte, pero es mucho más que eso y se convierte en punto de partida de nuevas características de las relaciones societales:

Con la ley, funda la inteligibilidad. Con la recurrencia, constituye la reflexión y la racionalidad. Con la adquisición definitiva y definida permite la acumulación de los conocimientos, de las técnicas y de la memoria social. Condición del arte y del conocimiento, permite la organización social y la civilización. Con el trabajo social y la división social del trabajo, o más bien sobre estas bases, fue la superestructura primordial, incluso antes de que hubiese ideologías. En cierta medida, la ciudad nació como una escritura sobre el terreno; prescribía, manifestaba su capacidad administrativa, su poderío político y militar, imponía la ley a los campos y los pueblos (Lefebvre 1972:188).

buen parte de su propia cultura. Esta ignorancia es una consecuencia de la escuela y el sistema escolar: al dejar en manos del Estado la tarea educativa, se pierde la capacidad de autorreproducción, generándose dependencia y desmovilidad social.

¹⁷ Al respecto, ver por ejemplo Cohen y otros (1968); Lefebvre (1972:187); Winter y Peeler (1994). Por su parte, Paul Claval sostiene que, sobre todo en sus orígenes, "el aprendizaje de la lectura y de la escritura es largo y oneroso mientras no se dispone de soportes baratos donde inscribir los mensajes y multiplicarlos. Sólo pequeños grupos conocen el manejo de ellos... el escrito es un lujo. Para que las personas recurran a él de manera habitual, necesitan motivaciones extraeconómicas.

La escritura se presta más para llevar cuentas o transmitir órdenes, recomendaciones o nociones abstractas que para la difusión de técnicas utilizadas en la vida de todos los días por los agricultores o los artesanos. Es un instrumento al servicio de la élites, una herramienta indispensable para el poder, pero no es todavía un instrumento ofrecido a las masas para romper el aislamiento en el cual las mantiene la dificultad para comunicarse" (Claval 1982:108-109).

3. Oralidad, escritura, dominación y resistencia

Es indudable que las primeras formas de organización social fueron orales y en base a su oralidad se construyó y reconstruyó la vida colectiva durante milenios. La fragmentación social y su polarización encontró en la escritura una herramienta de gobierno que se convirtió en una forma compleja de dominación. Esta dominación a través de lo escrito fue comprendida por todos los dominados --tanto por los que entendían la lengua dominante como por los que no lo hacían-- porque a través de ese medio se les dominaba (independientemente de que se opusieran a la dominación). Los dominados protegieron lo propio mediante la oralidad e incluso pudiera pensarse que esta oralidad tenaz expresaba, en su persistencia, el rechazo al desarrollo de la escritura al interior de la sociedad dominada, una vez que padecieron su significación sociopolítica.

La oralidad de los dominados expresaría así una voluntad de defensa de lo propio desde lo propio y un rechazo a lo ajeno indeseable a partir de una conciencia de la estructura social, fundada en lo escrito, que rechazan. El arraigo en lo oral sería una forma de evitar que la sociedad propia se contaminara con el carácter político de la escritura, evitando que en su seno se incubara la tentación de desarrollar las potencialidades jerárquicas y jerarquizadoras de lo escrito. Por otra parte, dado que lo escrito descalifica a lo oral, o más concretamente una cultura con escritura descalifica a las sociedades orales,¹⁸ la oralidad constituye una forma de reivindicación de lo propio.

La escritura abre espacios de sometimiento que aprovechan las sociedades dominadoras, y todos los "analfabetas" dominados, independientemente de su "ignorancia", conocen y sienten las características de la dominación mediante lo escrito. Esa es una particularidad del totalitarismo occidental:

Una sociedad basada en las escrituras y en la cosa escrita tiende al terrorismo. La ideología que interpreta la tradición escrita une a la fuerza persuasiva la intimidación. No obstante, la cosa escrita nunca llega a suplantar completamente a la tradición oral, el habla transmitida de boca a oídos. Nunca cesa, pues, el combate entre la Letra y el Espíritu, con lo que esto supone de interpretaciones abusivas, de herejías, de extravíos. Una sociedad que se basa en las escrituras (es decir, que justifica y mantiene sus condiciones de existencia por medio de las representaciones ligadas a la cosa escrita) se basa en las prescripciones. Tiende a prescribir los detalles de la vida práctica, a ritualizar el vestido, la alimentación, la sexualidad (mandatos y prohibiciones son los dos aspectos de esta regulación). Tiende igualmente a proteger estas cláusulas mediante amenazas y sanciones (Lefebvre 1972:190-191).

El tránsito de lo oral a lo escrito se da principalmente por dos vías: por desarrollo interno de la escritura propia o por imposición de una escritura ajena. En ambas implica tanto transformaciones sociopolíticas asimétricas como modificaciones en la concepción de la sociedad, pues significa una transformación mental: Ivan Illich, quien ha planteado este cambio

¹⁸ Una de las formas fundamentales de estas transformaciones descalificadoras, producto de la relación desigual en un mismo espacio entre sociedades orales dominadas y sociedades dominantes con escritura, ha sido descrita de la siguiente manera: "En el mundo occidental, cuando ese modo lógico de argumentar alcanzó el predominio, cuando la prosa fue identificada con el discurso conceptual, la poesía, que era la enciclopedia tribal, el vehículo de transmisión de la cultura, debió ser relegada a otra categoría no ligada a la razón sino a la inspiración, al éxtasis o al entusiasmo, convirtiéndose en sujeto de otro tipo de examen: el juicio estético" (Pérez 1985:88).

en la mentalidad colectiva con respecto a las sociedades occidentales,¹⁹ señala que dicho tránsito ocurre en el siglo XII europeo cuando, a partir de la combinación de un conjunto de técnicas, los monjes crean el texto, es decir, cuando posibilitan la lecto-escritura de la lengua en un sistema alfabético. Esto creó "una malla de categorías que ha configurado el espacio mental de los analfabetos en la misma medida que el de los alfabetizados. Constituye un nuevo tipo de espacio mental en cuyo interior se re-construye la realidad social" (Illich 1986:1).

Siguiendo a Martin Clancy, expone un ejemplo concreto de las formas como el texto, lo textual, se convirtió para toda la población, incluso analfabeta, en la metáfora constitutiva de su forma de existencia:

La difusión de las letras cambió la autopercepción de la época y de las ideas sobre la sociedad. En Inglaterra, por ejemplo, el número de cartas utilizadas para el traspaso de propiedades aumentó en un factor de cien o más entre principios del siglo XII y fines del XIII. Más aún, la carta escrita sustituyó al juramento, que es oral por naturaleza. El *testamento* sustituyó al puñado de tierra que anteriormente el padre ponía en manos del hijo elegido como heredero de sus tierras. En los tribunales, el escrito tenía la última palabra. La posesión, actividad ejercida mediante el sentarse, *sedere*, perdió importancia ante la *tenencia* de un título, algo que se hace con la mano. Anteriormente se caminaba solemnemente con el comprador recorriendo la propiedad que se quería vender; entonces se aprendió a señalarla con el dedo y a que un notario la describiera. Incluso los analfabetas adquirieron la certeza de que el mundo es propiedad de la descripción.... Entonces todos tendieron a ser *dictator*, aunque los escribas seguían siendo pocos.... Ni el campesino más inculto ni la fregona más humilde podrán cruzar el portal de la iglesia sin aprender que su nombre y sus actos aparecen en el texto del libro celestial. Dios, como el terrateniente, se referirá al relato escrito de un pasado que, en la comunidad, ha sido misericordiosamente olvidado (Illich 1986:13-14).

Estos fueron los inicios de la socialización de lo escrito en Occidente, en culturas que habían sido imperiales por siglos, lo cual indica que la dominación política y la creación y utilización para ese fin de un sistema gráfico elitista, antecede a la socialización de la escritura alfabética como medio de comunicación.

El tránsito de lo oral a lo escrito ha sido concebido también como el paso de las sociedades arcaicas a históricas, el cual no significa una ruptura total sino que se observa la permanencia de esquemas de oralidad en sociedades con escritura:

La arquitectura social de las civilizaciones históricas difiere en muchos rasgos de la de las sociedades arcaicas, pero la escritura no basta para transformar totalmente las condiciones que habían modelado a éstas; mientras las técnicas de producción siguen siendo toscas y exigen mucho trabajo, la mayor parte de la población debe consagrarse a la explotación del medio: caza, pesca, recolección y, cada vez más, agricultura, pastoreo y explotación forestal y minera. Las poblaciones dedicadas a estas actividades están necesariamente dispersas y el tiempo de que disponen para instruirse es corto. Por otra parte, antes de la invención de la imprenta, la cosa escrita cuesta tan caro que no puede difundirse ampliamente. La mayor parte de las sociedades históricas se mantienen al margen de la historia: las masas rurales viven en un mundo donde domina la oralidad; en él, las condiciones no son muy diferentes de las que predominan en las sociedades arcaicas (Claval 1982:103).

¹⁹ En este mismo sentido, Sergio Pérez señala que el tránsito de la oralidad (o de una cultura prealfabética) a la civilización del alfabeto deja profundas huellas sobre la forma en que los hombres organizan los contenidos de su pensamiento, sosteniendo que "el pasaje de la socialización basada en lo oral, a la experiencia de la escritura comunitaria, altera el modo en que los hombres perciben o se interrogan acerca de lo que les rodea y modifica la experiencia de argumentar, dialogar y demostrar" (Pérez 1985:76).

El caso que se ha abordado aquí es el de la escritura alfabética. A diferencia de otros sistemas --como el ideográfico o el jeroglífico, en los que se debe comprender el sentido de la línea antes de pronunciarla--, el alfabético permite leer correctamente sin que se comprenda el contenido; este sistema fija el sonido. La mente pre-alfabética debe hacer un gran esfuerzo para entender que es posible representar sonidos mediante signos. Sin embargo, comprende inmediatamente que el sometimiento se expresa y ejerce con respaldo en ese sistema de signos. Comprende el carácter político de la escritura aun antes de comprender su utilidad y funcionamiento comunicativo.

A través de lo expuesto se ha tratado de argumentar que lo escrito define una forma de organización social y que la oralidad es una forma de organización social distinta. El paso de lo oral a lo escrito no es una regla de evolución; son pocas las culturas que han creado sistemas gráficos y su difusión y adopción se ha dado principalmente por conquista, lo que implica no sólo colonización lingüística sino, ante todo, la imposición de una forma de organización social diferente y desigual. Al ver obstruida por la fuerza su dinámica civilizatoria, las culturas dominadas desaparecen, se someten o resisten en busca de su liberación.

Es ilustrativo el caso de los zapotecos, que en tiempos prehispánicos eran una sociedad dominante estratificada, desarrollaron un sistema de escritura jeroglífica que tenía una función política, pero fue un sistema gráfico que no se socializó. Las relaciones sociales entre la mayoría de los zapotecos prehispánicos no parecen haber estado regidas por la escritura, lo que sugiere su carácter oral; y es a través de esa oralidad prehispánica que los zapotecos han resistido la invasión española y el colonialismo mexicano (ver Maldonado 1994a).

Los conquistadores despojaron a las élites de su sistema de escritura y las destruyeron, poniendo fin así a una forma civilizatoria, pero no acabaron con la milenaria forma de vida oral de la mayoría. Los zapotecos sobrevivientes a la conquista se reorganizaron en su lengua y preservaron los elementos que les interesaba preservar. Por ese motivo, la destrucción de las escuelas prehispánicas o de los templos no acabó con la educación ni con los mitos y ritos, porque no estaban en las piedras o pieles de unos cuantos, sino en la mente de todos; y tampoco los enfrentó a situaciones desconocidas de desamparo pues la religión y la educación continuaron siendo reproducidas cotidianamente.

Los zapotecos de hoy utilizan en sus relaciones sociales internas y externas su propia lengua hablada y el español escrito (y en muchas situaciones también hablado). Dado que no existe ya una escritura zapoteca y que sería absurdo tratar de recuperar el sistema jeroglífico como forma de comunicación actual, los intentos que se realizan por conservar esa lengua se concentran en escribir la lengua con caracteres latinos.²⁰

Y si bien es cierto que "la ideología de la sociedad nacional ha provocado la desacreditación cultural de las lenguas indias en virtud de su condición ágrafa" (Lewin 1986:355), es un error que los propios indios sobreestimen la escritura prehispánica y desestimen el valor histórico de su oralidad. Es a través de ésta que se organizaron las estrategias de

²⁰ Estos esfuerzos han sido impulsados y apoyados por múltiples lingüistas e investigadores zapotecos o no, como Javier Castellanos, Vicente Marcial, Víctor de la Cruz, Juan José Rendón, la Comisión Coordinadora de la lecto-escritura de la lengua Sa de la Sierra Norte de Oaxaca (integrante de la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra) y otros.

resistencia cultural que han permitido a los indios seguir siéndolo. La alfabetización de las lenguas indias es una necesidad en virtud de que los indios son miembros de culturas orales que viven sometidas por una sociedad regida por lo escrito en español. Solamente formas de relación que no fueran de dominación permitirían a las lenguas indias buscar un desarrollo más propio. Y no podemos olvidar que, aunque no es la mejor arma, los indios también en español resisten, como afirma el zapoteco Jaime Martínez:

Muchos hablan de la resistencia comunitaria a través de la lengua. Pero sin menospreciar el uso del zapoteco, incluso de nuestro deseo por desarrollarlo, también en español estamos resistiendo. Es decir, no sólo es la lengua nuestro mecanismo de resistencia, es también nuestra organización, es el trabajo cotidiano, es la comunidad (Martínez Luna 1985:56).

Aunque los zapotecos fueron una cultura dominante en tiempos prehispánicos, la mayoría de su población organizaba la vida de manera oral mientras que las minorías en el poder desarrollaban un sistema de escritura elitista que murió con ellas. Siete siglos después, cuando la invasión española sometió a los zapotecos, se desarticuló su antigua forma de gobierno y se les impuso otro, pero los zapotecos siguieron organizando su vida de manera oral, aunque sufriendo el peso de la dominación en español y por escrito. Actualmente los zapotecos son una minoría dominada que está siendo alfabetizada en español, con algunos intentos de alfabetización en zapoteco. Su oralidad es percibida como un signo de atraso analfabeta o sólo como una forma secundaria (de León 1985:60) y folclórica de su estilo de vida.

El avance del español sobre el zapoteco no ha sido aún estudiado con suficiencia. No se sabe por ejemplo el número de comunidades zapotecas que han dejado de hablar su lengua, pero se tienen registros del crecimiento del bilingüismo entre los hablantes de zapoteco. Pero este bilingüismo no es una muestra de que una estrategia de resistencia adecuada ha ido en aumento, sino de lo contrario, de que el avance del español y de la desarticulación cultural que ello ha provocado han aumentado.

El bilingüismo pasivo como estrategia de resistencia parece ya no ser eficiente porque ahora se enfrenta también a la presencia minoritaria de zapotecos monolingües. Ese bilingüismo era sólo aparente porque algunos zapotecos sabían hablar español pero la mayoría no. Esta reserva de monolingües en zapoteco era lo que daba solidez al bilingüismo pasivo como estrategia acertada. Por tanto, ante la disminución de esa reserva la estrategia perdió fuerza y ahora se plantea un bilingüismo activo, con dos líneas principales de acción: ganar lugares para el zapoteco en los espacios reservados al español, principalmente en la escuela o los juzgados, y lograr la alfabetización idónea de la lengua para generalizar su lectoescritura, complementando la fuerza de su carácter oral.²¹

Esta estrategia parece adecuada en el aspecto lingüístico pero descuida dos aspectos fundamentales:

²¹ "El interés de los zapotecos por escribir su lengua estriba precisamente en la fuerza que ésta posee en el nivel oral. La fuerza de la lengua es un hecho generalizado y no un interés restringido a un número limitado de hablantes; de ahí que la lengua exige ser expresada en el nivel escrito como consecuencia de su uso en el nivel oral en la vida cotidiana de los usuarios y no como un simple registro de la lengua que fue hablada por los antepasados" (Saynes 1993:29).

1) que la lengua es un vehículo de organización, y que la oralidad ha sido la piedra angular de la cultura zapoteca desde su nacimiento, por lo que la generalización de la escritura -- sea en zapoteco o en español-- constituye una transformación histórica que se debe considerar y analizar con detenimiento, lo cual no se ha hecho. Los zapotecos nacieron siendo una cultura oral y desde esta oralidad organizaron su vida la mayoría de los zapotecos prehispánicos dominados por sus élites o sometidos por los aztecas. También desde la oralidad resistieron en todos los aspectos defendibles de su cultura frente a la dominación colonial y su intensificación a partir de la revolución mexicana. Hoy, lejos de ser vista por muchos como el valor central que es, la oralidad es despreciada como carencia o confundida como característica exclusivamente lingüística.

2) que la reapropiación lingüística no tiene posibilidades de ser tal si no se da en un marco de reconstitución de la identidad que vaya acompañado de la recuperación real de la autonomía política, no sólo de la capacidad de elegir a las autoridades sino de devolver el poder a la Asamblea de cada pueblo zapoteco para decidir el rumbo de sus culturas. Esto es, que la Asamblea analice y reencauce el carácter de la resistencia étnica en pos de su meta original: la liberación, y no sólo tenga juego en el pequeño margen que le deja el poder dominante.

La autonomía india estuvo siempre ligada a la oralidad como forma de establecer todas las relaciones entre los zapotecos en su lengua materna; la autonomía se ejercía en su lengua hablada, la que constituía la única forma de que todos los zapotecos pudieran ser parte actuante de esa autonomía. Actualmente, la recuperación de la autonomía completa parece estar más ligada con el dominio del español y el uso de la lengua materna con escritura mediante caracteres latinos, que con la oralidad. Pero la autonomía completa, es decir la autogestión y la autodeterminación, no pueden ser ejercicio cabal sólo de élites, como lo es aún la lectoescritura del zapoteco y del español.

Capítulo II. LOS PUEBLOS INDIOS DE OAXACA

Los pueblos indios de Oaxaca, herederos de la tradición civilizatoria mesoamericana, viven su diferencia cultural: habitan territorios sacralizados mediante cuevas, cerros, manantiales, cruces, etc., en los que interactúan con fuerzas sobrenaturales y "dueños" de lugares a través de complicados sistemas rituales y con la intermediación de especialistas de lo sagrado; explican su vida a partir de viejos mitos; conocen las formas de cultivar la tierra y aprovechar sus recursos naturales (algunas zonas indígenas son las mejor conservadas ecológicamente, otras han sido devastadas industrialmente). Se organizan en base a lo comunal y de esa manera enfrentan sus conflictos.

Como se verá adelante, han sufrido una constante de dominación etnocida que ha vivido tres momentos de intensificación y reorientación de la agresión, cuyo saldo es el empobrecimiento general de los indios y la consecuente agresión y defensa de su cultura y territorio.²²

A. COMUNALIDAD DE LAS MAYORÍAS

La frontera para delimitar lo indio y lo no indio es cada vez más difusa. Generalmente se ha tenido a la lengua como el elemento definitorio de pertenencia a una cultura, razón por la que el Estado mexicano buscaba la nacionalización de los indios a través de su castellanización. La lengua es para los mismos pueblos un factor importante de identidad, pero no es el único factor. Por ejemplo, ya sólo el 10% de los huaves de San Francisco del Mar habla su lengua materna, pero "sus habitantes, incluyendo a los monolingües de español, hoy más que nunca se identifican huaves" (Hernández y Lizama s/f:192). Algo similar ocurre, aunque incipientemente, en el caso de lenguas en proceso de extinción, como el chocho, donde algunos intelectuales indios realizan importantes esfuerzos por la recuperación de la lengua *ngigua*: la población se sabe chocholteca aunque ya no hable esa lengua.

Por otra parte, la comunidad lingüística no implica comunidad sociopolítica: ni siquiera los mixes o los triquis tienen una organización propia que abarque a todo el grupo, aunque en algunos casos están luchando por construirla. Y además de que la identidad a través de la lengua es evidente, también existen fuertes identidades regionales pluriétnicas, que tienen que ver más con los circuitos cotidianos de relaciones. Por ejemplo, mixes, zapotecos y chinantecos de la sierra norte comparten una identidad como "serranos", a la vez que otros mixes, zapotecos, huaves, zoques y chontales la comparten como "istmeños". En ambos casos lo zapoteco domina culturalmente, pero la identidad construida no es étnica sino geográfica: cada grupo se asume en su particularidad y diferencia, reconociendo compartir la vida con otros grupos en una región geográfica.

Otro ejemplo lo constituye la forma de organización política propia de las comunidades

22 El estudio de los pueblos indios de Oaxaca ha avanzado de manera importante en los últimos años gracias a las investigaciones coordinadas por M.Bartolomé y A.Barabas en el Centro INAH Oaxaca. Se cuenta ya con monografías recientes de todos los grupos etnolingüísticos de la entidad (Barabas y Bartolomé 1999) y se encuentra en prensa un Atlas Etnográfico de Oaxaca, así como un libro sobre Estructura y Organización Social, ambos a publicar por el INAH.

indígenas, llamada ahora "usos y costumbres", que es practicada también por poblaciones que no son mayoritariamente indias. Este sistema de gobierno tiene dos componentes básicos: la asamblea comunitaria como máximo órgano de decisión ²³ y el sistema escalafonario de cargos.²⁴ En 1995, el gobierno de Oaxaca accedió a modificar el Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca, reconociendo el derecho de las comunidades indias a elegir a sus autoridades de acuerdo a sus "usos y costumbres", es decir, en las fechas que tradicionalmente lo hacen, sin necesidad de registrar planillas de candidatos y sin instalar urnas sino haciendo la elección en asamblea comunitaria. En noviembre de ese año, 412 de los 570 municipios eligieron por ese sistema, siendo que sólo en 259 municipios el INEGI reconoce que los hablantes de lengua indígena son mayoría entre la población total. Esta costumbre indígena sigue siendo practicada en municipios que, según el criterio lingüístico, son mayoritariamente no indios.

Esta dificultad para establecer la distinción entre indios y no indios en el campo oaxaqueño se percibe con claridad si observamos lo esencial del ser indio. Definimos al indio como un ser comunal y esa comunalidad sobrevive a la pérdida de la lengua materna e incluso a la desterritorialización. Prácticamente todas las comunidades rurales en las que la mayoría de su población ya no habla una lengua india, siguen practicando la comunalidad en sus cuatro aspectos principales: territorio, poder, trabajo y disfrute. En muchas de ellas la gente se identifica como india y en otras no, pero su forma de organización está basada en esa esencia de lo indio que es la comunalidad. Por su parte, los migrantes que salen por varios años o que cambian de residencia, siguen siendo identificados como parte de la comunidad si expresan de alguna manera su voluntad de ser parte de ella. Así, los migrantes que envían dinero para patrocinar gastos en las fiestas y vienen a algunas, o que pagan mozos para que den los tequios que les corresponden o que regresan a servir a la comunidad cuando son electos autoridades, siguen siendo reconocidos como parte de esa comunidad y son respetados sus derechos. Por el contrario, quienes no lo hacen son considerados gente que se fue, es decir que optó por buscar su comunidad en otra parte y por tanto ya no son tenidos como miembros de su comunidad originaria.

Esto ilustra un aspecto fundamental de la comunalidad: es la base de la organización de las sociedades indias y a la vez es el parámetro de identificación más importante. Si observamos el caso no de los migrantes sino de los residentes en la comunidad que son rechazados e incluso expulsados, tenemos que son gentes que optan por el individualismo, es decir que rechazan lo comunal y al hacerlo expresan su voluntad de no ser parte de la comunidad. Esto sucede con los

²³ "Como rasgo distintivo del sistema de gobierno seguido por los municipios de "usos y costumbres", la asamblea del pueblo o de la comunidad expresa el reconocimiento de la decisión de la mayoría en cualquier asunto de importancia e interés local. Es decir, es el espacio en el que se edifican los consensos" (Velásquez 1997).

²⁴ Cristina Velásquez (1997) ubica 7 tipos de cargos: los de administración de justicia ((Alcalde y suplentes, secretarios), los de Ayuntamiento (Presidente municipal, agentes, Secretario, síndico, regidores, comandante de policía, topiles), los agrarios (Presidente del Comisariado de Bienes Comunales o del ejido, presidente del Consejo de Vigilancia, encargados de unidades de aprovechamiento forestal, etc.), los religiosos (Mayordomos, fiscales, sacristanes, Mayor de Iglesia, topiles, madrinan, etc.), los de gestión para el desarrollo (comités de salud, de las escuelas, de la tienda comunitaria, de aguapotable, etc.), los de intermediación (Tiquitlato, embajador, etc.) y los de festividades (Junta patriótica, de festejos, etc.). Además están los consejos de ancianos, principales o caracterizados. Como servicio exento de cargo están los músicos de la banda.

protestantes que se niegan a dar tequios, a tener cargos o a participar en las fiestas. Pero es interesante notar que cuando los protestantes manifiestan su voluntad de ser parte de la comunidad a pesar de tener creencias religiosas distintas ²⁵ --dando tequios o pagando mozos, cumpliendo con cargos civiles o participando sin tomar alcohol en las fiestas--, la comunidad no los rechaza, sobre todo cuando tienen iniciativas de trabajo que involucran a la comunidad.

Esto hace más evidente el carácter fundamental de la comunalidad, que a lo largo de su historia ha dado lógica a las distintas instituciones que han tenido o sufrido los indios.

1. El futuro comunal de estas mayorías: la autonomía

La comunalidad es el fundamento etnológico de los derechos reclamados por los indios en su reconocimiento ante la nación. Cuando hablamos de derechos indígenas --una de cuyas formas es el derecho al ejercicio de la justicia y del sistema de gobierno históricamente propios-- , tenemos que remitirnos obligadamente a los pueblos indios y no sólo a los individuos que los integran, porque si bien los indios tienen derechos individuales como cualquier ciudadano mexicano, a diferencia del resto ellos forman parte de pueblos, entendidos éstos como conjuntos de comunidades que comparten una cultura que los diferencia colectivamente de otras culturas. Y recordar también que sus derechos como culturas preexistentes fueron ignorados al constituirse la nación mexicana bajo el criterio monocultural de que a cada Estado debe corresponder una nación y a cada nación un Estado.

Los derechos indios son básicamente derechos colectivos, es decir, derechos de individuos que no se piensan a sí mismos sin la colectividad a la que pertenecen, por lo que constantemente están expresando su voluntad de formar parte de esa colectividad a través de su participación en el poder comunal (participación en la asamblea y en los cargos civiles y religiosos), del trabajo comunal (tequio y ayuda mutua interfamiliar), del disfrute comunal (participación en las fiestas) y del uso y defensa del territorio comunal. Una comunidad india no es sólo un conjunto de familias que crean redes y comparten una cultura, sino que está formada por individuos que de diferentes formas establecidas expresan mediante trabajo gratuito su deseo de ser parte de esa colectividad. Estas culturas diferentes están vivas y exigen los espacios de libertad que se les han negado, y que una nación plural y democrática no puede seguir negándoles. No se trata, entonces, de inventar derechos distintos para personas iguales al resto de los mexicanos, sino de aceptar que tienen una diferencia milenaria, que la quieren seguir teniendo y que tienen derecho a ello. Por lo mismo, el reconocimiento de esta característica colectiva de sus derechos como pueblos y su respeto es actualmente uno de los principales reclamos del movimiento indio. Esta es una demanda evidentemente justa, pero que tiene un elemento aparentemente engañoso que debe ser resuelto: en realidad, los pueblos indios de Oaxaca no actúan aún como pueblos porque no están articulados como tales.

Antes de revisar las características de los pueblos indios en el caso oaxaqueño, debemos señalar que el concepto de pueblo pertenece más al lenguaje jurídico que al antropológico, por lo que es más preciso en su ámbito original. Para enlazar ambos lenguajes, han sido utilizados frecuentemente como sinónimos pueblo, grupo étnico, etnia o grupo etnolingüístico. Creo que es indispensable no tener tanta laxitud y sugiero que el concepto de pueblo corresponde al de grupo

²⁵ Los protestantes son generalmente más intolerantes con la religiosidad india que los católicos.

etnolingüístico, entendiendo que el grupo etnolingüístico está integrado por grupos étnicos que comparten la misma cultura pero que organizacionalmente funcionan de manera particular y diferenciable (Bartolomé 1997:52-55). Como ejemplo, los mixes de Guichicovi podrían considerarse un grupo étnico dentro del grupo etnolingüístico *Ayuuk* o mixe, porque comparten un tipo cultural que los identifica como mixes, pero organizacionalmente son distintos a los mixes de la Sierra y sus relaciones no son frecuentes. El caso más elocuente en Oaxaca al respecto es el de los tacuates, que son muy diferentes de los mixtecos pero siguen hablando mixteco. En este sentido, proponer que el concepto de pueblo corresponde al de grupo etnolingüístico significa hacerlo corresponder con el ámbito cultural abarcativo y no con el ámbito de las expresiones regionales de cada cultura; pero de ninguna manera significa proponer que esas diferencias internas deban ser borradas en aras de construir una sola forma de expresión cultural de cada pueblo, sino que es cada pueblo el que debe proteger y fortalecer sus expresiones regionales. Los grupos etnolingüísticos indios, a través de sus organizaciones, no están demandando soberanía, es decir separarse de la nación mexicana, sino autonomía, es decir libertad de hecho y de derecho para vivir como pueblos su cultura junto con las culturas de los demás pueblos y grupos sociales que constituyen la nación.

Luis Villoro (1998:13) afirma que son cuatro los elementos básicos para definir a un pueblo: relación con un territorio común, conciencia de pertenencia, una comunidad de cultura y un proyecto colectivo. Veamos de manera sintética cada elemento.

Todos los pueblos indios que habitan en el estado de Oaxaca, salvo los *mexicanos* o nahuas, ocupan hasta la actualidad territorios continuos. Las comunidades que conforman cada pueblo tienen, en general, cada cual su territorio en común, pero el territorio étnico no lo posee por ejemplo el pueblo chatino como pueblo sino que lo posee cada comunidad chatina, es decir, que en el territorio ocupado por el pueblo chatino la tierra la posee en colectivo cada comunidad, porque no tienen un órgano propio que regule y defienda el territorio étnico, sino que cada comunidad defiende su espacio. Sin embargo, existe la noción generalizada de que el territorio étnico fue dado a cada grupo por sus divinidades o fuerzas sobrenaturales para interactuar en la producción y reproducción de la vida. En todos los territorios étnicos existen lugares sagrados que no son de una comunidad sino del pueblo, pues fueron las divinidades étnicas las que lo asignaron al pueblo y con ellas se establece contacto ritual a través de cuevas, cerros, manantiales, etc. La geografía sagrada marca el territorio étnico y esos lugares son, en muchos casos, reconocidos como tales y visitados incluso por miembros de diversos pueblos. Esto significa que podríamos trazar una regionalización étnica, pues el territorio donde viven y gobiernan sus comunidades por ejemplo los cuicatecos, es una zona compacta, lo mismo que las demás zonas étnicas, incluso la del pueblo negro de Oaxaca (ver Bartolomé y Barabas 1999).

Su conciencia de pertenencia a un pueblo como colectividad de cultura es múltiple: los indios saben que pertenecen a una familia que conforma una comunidad a través de una red de alianzas consanguíneas y rituales con otras familias, y constante y obligatoriamente están mostrando, en actividades colectivas, su voluntad de ser parte de esa comunidad; su comunidad tiene variantes y diferencias con las comunidades vecinas pero comparten una misma cultura y lengua. En suma, los indios tienen conciencia de ser parte de una familia que conforma una comunidad, la cual integra con otras un pueblo cuya cultura comparten; también son parte de una región, de un estado y del país, pero la pertenencia principal es a su comunidad. En estos niveles de identidad primordial los indios se identifican como pertenecientes a cada uno, a la vez que son identificados por otros como pertenecientes a ellos. Además, se pertenece a una colectividad

con diversas ramas que tiene una historia común, que en todos los casos se remonta en sus orígenes a la época prehispánica, salvo el pueblo negro. Tanto la arqueología, como la antropología, la lingüística, la historia y la memoria colectiva han documentado ampliamente el carácter prehispánico de las culturas indias. Incluso, aunque la ocupación actual no sea la misma que en tiempos prehispánicos, la antigüedad en la ocupación de un territorio es definitiva en la generación de derechos, por ejemplo entre los triquis, y es base para la demanda india de respeto a sus derechos. Los indios no sólo tienen amplia conciencia de pertenencia sino que además la reafirman y expresan mediante acciones de lo propio, como el trabajo comunal, la asamblea, los cargos y las fiestas: se pertenece a una comunidad que forma parte de una colectividad cultural mayor, que es la del grupo etnolingüístico.

En todos los casos, los pueblos indios de Oaxaca tienen una cultura que los diferencia de los demás pueblos: por ejemplo, los mazatecos son claramente diferentes de sus vecinos nahuas, mixtecos, cuicatecos, chinantecos, zapotecos, chochos, negros y sobre todo mestizos. No creo necesario abundar más en la evidencia de la diferencia cultural, que cada pueblo expresa por ejemplo a través de etnónimos para definir el tipo de diferencia particular, o incluso para generalizar, como en el caso de la palabra indio que usan los mestizos para diferenciarse de ellos. Además existen diferencias internas que llevan a proponer que existen grupos diferenciados dentro de una matriz cultural, como ya se dijo. Estas diferencias internas sirven para mostrar la magnitud de las diferencias externas, es decir, las que tienen con otros pueblos, pues a pesar de ser grupos internamente diferenciados --por sus variantes dialectales, de vestido, de realización de fiestas, etcétera--, comparten una misma cultura, la cual es diferente a la de otro pueblo.

Hasta aquí, los pueblos indios de Oaxaca llenan con creces los tres primeros aspectos definitorios de un pueblo. El problema principal es el cuarto punto pues ningún pueblo tiene un proyecto común. Precisamente ese ha sido y sigue siendo el éxito del colonialismo: fracturar los pueblos o aprovechar sus fracturas e impedir que se unifiquen. Han habido casos dramáticos de esta política gubernamental de fractura etnocida y genocida, como el de los rebeldes yaquis deportados a Yucatán por el porfiriato o el de los aguerridos triquis partidos administrativamente para estar sujetos a tres distritos diferentes, además de haberles degradado la categoría política a sus dos principales municipios a mediados de este siglo.

Podríamos decir que los pueblos indios de Oaxaca no existen como pueblos porque no funcionan como tales, y esto es así porque no tienen un órgano propio que aglutine a todo el pueblo. A pesar de algunos intentos importantes por lograrlo, por ejemplo el caso de la Asamblea de Autoridades Mixes para ese pueblo, todavía no tienen un sistema de vinculación abarcativo que forme parte de su cultura. Para evitarlo, los intentos gubernamentales por crear representaciones de pueblos han sido varios y su objetivo político --evitar que se genere autónomamente una iniciativa india-- es precisamente lo contrario a una representación genuina. Los consejos supremos del echeverriato y sus réplicas federales y estatales posteriores han intentado ser el enlace entre el gobierno y los pueblos indios, pero además de ser parte de un interés gubernamental por establecer esa relación creando a sus interlocutores, la representación étnica ha sido una falacia porque esos representantes no representan a los indios, sino más bien al gobierno ante los indios, además de que la ceguera burocrática ha sido capaz, por ejemplo, de promover y reconocer como representante de los mazatecos a un *mexicano* o nahua. En todo esto encontramos un elemento clave: mientras el Estado ha tratado de crear “representantes” de los pueblos indios, ellos se han ocupado poco, salvo recientemente en la Sierra Norte, de tener

representantes en el aparato legislativo, pero tampoco se han ocupado de crear estructuras de vinculación panétnica.

La fractura colonialista de los pueblos indios ha marcado su forma de existencia evitando su unidad. Esto es evidente en una infinidad de casos: por ejemplo, los mazatecos de la sierra pudieron ver que el gobierno mexicano construía una presa e inundaba las tierras de 22 mil mazatecos de la zona baja que fueron desplazados a otras partes del Istmo oaxaqueño y veracruzano, sin movilizarse vigorosamente en su defensa pues no consideraron el hecho como un despojo a los mazatecos, al pueblo mazateco, sino a los de la zona baja, con quienes las relaciones no son tan frecuentes como las que se dan entre pueblos de la sierra. Por su parte, los mixes de la sierra vieron la enorme afectación de tierras de los mixes de la baja y el despojo de sus recursos sin denunciarlo como una afrenta al pueblo mixe. Igualmente los huaves son testigos de la lucha de los habitantes de San Francisco del Mar en defensa de su territorio frente a los zapotecos de Ixhuatán sin integrarse colectivamente para tal fin; o los triquis de la zona alta han permanecido al margen de la lucha de los copaltecos contra las invasiones y agresiones de caciques mestizos que afectan al territorio étnico. Los ejemplos podrían multiplicarse y sus razones son muy variadas, pero muestran en conjunto que los pueblos indios no están reaccionando como tales. En otras palabras, los grupos étnicos que integran un grupo etnolingüístico no están vinculados entre sí políticamente, por lo que no puede haber una respuesta común por el momento, lo cual no significa que no exista ya ninguna posibilidad de que la haya.

La razón de esto parece ser entonces de índole organizativo: no puede funcionar como pueblo una colectividad cultural que no está organizada colectivamente, que no tiene un órgano panétnico de vinculación.²⁶ Esa debería ser entonces la principal tarea del movimiento indio, construir una organización que convoque a las comunidades de cada pueblo para poder tener un espacio de discusión de su proyecto como pueblo, de apoyo a cada comunidad e incluso de sanción ante los problemas comunitarios. Actualmente es común que cuando un litigio no puede ser resuelto en la comunidad o para ganarlo, una o ambas partes en conflicto buscan el apoyo extracomunitario, tanto político como jurídico, ingresando así la solución del problema a una esfera donde lo culturalmente propio está ausente. Si se lograra crear una especie de Asamblea de cada pueblo, que fuera reconocida por las comunidades que lo integran y en la que todas participaran, podría funcionar como un nivel supracomunitario de discusión, acuerdos y solución de conflictos desde una perspectiva étnica, sin tener que llegar inmediatamente al circuito judicial, y eso daría una fuerza importante a la cultura y a la identidad étnica, reforzando la minusvalorada conciencia étnica y posibilitando con base en todo ello la recuperación de la mirada propia y con ella volver a pensar su proyecto como pueblo. A su vez, por ejemplo, la educación indígena no dejará de ser una declaración gubernamental o un intento realizado por algunas organizaciones e intelectuales indios, hasta que un órgano panétnico estudie o formule las propuestas y ese mismo órgano negocie y vigile su implementación.

Entonces, para un ejercicio pleno de los derechos indios, estos pueblos tienen que funcionar como pueblos, lo que no significa forzosamente crear un sistema de representación, sino ante todo uno de vinculación, de discusión y acuerdos. Es necesario darse una organización

26 Tampoco puede funcionar como pueblo una colectividad cultural que está organizada falsamente con representantes que no representan al pueblo, pero esa falsa representación niega su existencia objetiva como pueblo.

como pueblo basada en lo comunal y no plantear su lucha solamente como el reconocimiento de sus derechos en una esfera supracomunitaria que no les pertenece, en la que su cultura no tiene un trato respetuoso e igualitario.²⁷ Ingresar sus derechos en la estructura del poder nacional garantizándolos constitucionalmente es fundamental, pero es sólo un medio para lograr el fin, que es el respeto y ejercicio de sus derechos. La nación no garantiza la vigilancia en el cumplimiento de sus preceptos constitucionales, y por tanto esa vigilancia, en el caso de los derechos indios, no puede ser confiada al Estado que se ha dedicado sistemáticamente a negarlos y burlarlos, y en algunos casos a reconocerlos formalmente sin cumplirlos. Si el objetivo del movimiento indio es sólo el reconocimiento legal de sus derechos y eso se logra, sería más una victoria del Estado que del movimiento indio, pues una vez más el Estado mexicano habría logrado desactivar el potencial revolucionario del movimiento a través de una reforma, dejando en manos del gobierno velar por que los derechos de los pueblos indios ya desmovilizados fueran respetados. La posibilidad de mantener viva la movilización está en trabajar en la construcción de las redes legítimas y propias que vinculen organizativamente a los municipios, agencias y comunidades que integran un pueblo.

Aquí llegamos a un punto necesario de discusión: si los pueblos indios no funcionan como tales ¿pueden tener derechos colectivos? ¿con qué derecho exigen que se les reconozca como pueblos si no funcionan así?

Tenemos que empezar aclarando que el hecho de que no funcionen plenamente como pueblos no quiere decir que no sean pueblos, mucho menos que no sean grupos etnolingüísticos. Los zapotecos son un pueblo que no tiene una organización panzapoteca, lo cual es tan imperfecto como el hecho de que los mexicanos seamos un pueblo con un gobierno panmexicano que no representa realmente a las mayorías. Esto no niega el carácter de los mexicanos como pueblo sino que indica que la lucha por la democratización llevará a una representación más adecuada, de la misma manera que el hecho de que los zapotecos carezcan de un sistema de representación propio no significa que no están luchando por construirlo. La diferencia radica en que los mexicanos tenemos un órgano que gobierna el territorio de la nación y coordina a todos los estados de la república, mientras que los chinantecos, por ejemplo, no lo tienen.

Si los pueblos indios son pueblos aunque no funcionen plenamente así, debe reconocerse su existencia, y al hacerlo no puede ignorarse su diferencia, y una de las principales diferencias definitorias de lo indio es su ser comunal, su existencia como colectivo, opuesta a la organización individual de la vida y que por tanto no privilegia los derechos de las personas por encima de los valores comunales. Ese ser comunal, al ser definitorio de lo indio, no está circunscrito a su expresión local, es decir, que esta vocación comunal no está limitada al ámbito comunitario sino que puede y debe definir el funcionamiento del tipo de organización que se den como pueblos.

Cuando los pueblos indios en un futuro cercano tengan sus propios sistemas de vinculación panétnica, la demanda de autonomía seguramente no cambiará. No han planteado separarse de la nación y el hecho de tener su propio sistema de relaciones (por ejemplo una Asamblea mixe o una Federación de Comunidades triquis o un Consejo de Ancianos del Pueblo huave) tampoco llevará automáticamente a demandar su independencia como nación.

27 Ese ha sido el camino seguido por el movimiento indio porque es una lucha de comunidades, o en el mejor de los casos de organizaciones regionales, por el respeto a derechos defendidos a esos niveles. Una lucha como pueblo debe plantearse en un nivel distinto, más amplio.

Simplemente fortalecerá su presencia como pueblos en una nación pluricultural, y naciones pluriculturales que reconocen constitucionalmente la diferencia y su derecho de existencia a través de las autonomías étnicas, podemos encontrarlas tanto en Estados más poderosos que el mexicano, como en España, o más pequeños, como en Nicaragua y Panamá (ver Bartolomé y Barabas 1998).

Por otro lado, tampoco significará automáticamente funcionar como regiones étnicas. Teniendo un territorio continuo y un órgano de relaciones amplio, algunos pueblos como el triqui o el huave seguramente sí encontrarán como alternativa adecuada su integración etnoterritorial, pero no es pensable que eso suceda en casos como el mixe o el mazateco, en los que la vida está organizada de manera separada, en vinculación con comunidades pertenecientes a otros pueblos. Entonces, si la vida está organizada en distintas regiones pluriétnicas históricamente construidas, donde se dan las relaciones humanas, sería un error pretender que todos los mixes se relacionen entre sí cotidianamente sólo por ser mixes, pero también sería un error pensar que como no viven así entonces no sea conveniente darse una organización panmixe. El pueblo mixe, organizado como tal, seguiría compuesto de comunidades que forman parte de regiones pluriétnicas: por ejemplo: la sierra norte, junto con zapotecos y chinantecos; la zona media, con pueblos zapotecos de Yautepec y del Istmo; y la zona baja, con zapotecos del Istmo, chinantecos y los grupos inmigrantes.

Hasta el momento, la relación del Estado mexicano y sus instituciones con los pueblos indios se sigue dando con las comunidades indias, es decir con las autoridades comunitarias y con las organizaciones locales y regionales que representan sectores de esos pueblos. Esta es una relación de un conjunto (el Estado) con segmentos de población (comunidades u organizaciones), lo que la hace ser una relación desigual. Pero si los pueblos indios logran darse una organización panétnica entonces la relación sería más igualitaria. Crear ese nivel de vinculación entre las comunidades de un pueblo implicaría contar con un espacio propio con el cual establecer la vinculación con el Estado mexicano. El choque entre dos concepciones del derecho: el individual (nacional) y el colectivo (indio, aunque también mestizo en comunidades rurales de Oaxaca), sería menos conflictivo si se consolida un órgano panétnico de cada pueblo como una instancia que actualmente no existe, en la que puedan dirimirse problemas, y en caso de no lograr acuerdos, ese órgano propio podría establecer la negociación con las instancias competentes del gobierno mexicano. Así, se estaría abriendo un nuevo espacio de solución y se estaría llevando la solución a la discrepancia entre los dos tipos de derechos a una instancia supracomunitaria cuya fuerza estaría en que aglutinaría a un pueblo y no sólo a una comunidad, frente a la nación. Obviamente, ese órgano panétnico no estaría reducido al ámbito del conflicto, sino que podría captar lo mejor de la intelectualidad india para ponerlos a trabajar al servicio de su pueblo pensando e implementando una educación propia en función de un futuro definido al que se aspire, o un sistema de tratamiento de agua, de construcción de caminos, de creación de medios de comunicación, de discusión del alfabeto y la lengua, etcétera. Este órgano podría recoger y capitalizar en función de todo el pueblo los logros que distintas organizaciones indias han tenido en sus campos de acción.

Finalmente, ubicando esta propuesta en perspectiva de la historia política de los pueblos indios, tenemos que la comunidad ha sido el ámbito de la resistencia india y por tanto un espacio de defensa de la cultura. Ahora se necesita reconstruir las sociedades en condiciones de libertad -para eso se reclama autonomía--, y para lograrlo es imprescindible tener fuerza en un ámbito propio pero mayor al de la comunidad, que es el ámbito del pueblo. Se requiere un proceso de

trabajo organizativo que logre hacer pasar lo indio de la comunidad al pueblo y materializarlo en un órgano de vinculación de todas las comunidades de cada pueblo, porque la resistencia no es un estado ideal mediante el cual los indios quieran acomodarse para vivir por siempre bajo el dominio de la nación; conserva la cultura para poder vivirla un día en libertad. La demanda de autonomía es una propuesta pacífica para lograrlo y los maestros indios tienen hoy una gran responsabilidad con sus pueblos en esta coyuntura: o trabajan por la autonomía o retardan su consecución.

B. MARGINALIDAD Y TENDENCIAS LINGÜÍSTICAS

Una vez explicitado quiénes son los indios en sus diferencias y en su perspectiva política basadas en la comunalidad, no podemos dejar de ubicarlos utilizando los datos convencionales de demografía y lengua, que son los que brindan información cuantitativa.

El estado de Oaxaca tiene una extensión total de 93,952 km² en los que habitan 3'019,560 personas (Censo de 1990). De éstas, 1'018,106 fueron registradas como hablantes de alguna lengua indígena. Si consideramos los errores presentes al levantar el censo y el hecho de que se considera como población indígena sólo a los de 5 años y más que dijeron hablar una lengua indígena, las cifras de indígenas aumentarían. Y si no nos atuviéramos sólo al criterio lingüístico sino también a la autoidentificación como indios o a sus características culturales y organizativas, las cifras aumentarían aún más.

El estado está dividido en 570 municipios agrupados en 30 distritos. Los hablantes de lenguas indígenas son más de la mitad de la población en 259 municipios, pero habitan en todo el territorio oaxaqueño, pues se registraron hablantes de alguna lengua en 560 municipios.

Los indios, al igual que la mayoría de la población oaxaqueña, vive aún en pequeñas comunidades rurales. Los 570 municipios oaxaqueños están conformados por 7,210 poblaciones, de las cuales 7,076 son consideradas rurales por tener menos de 2,500 habitantes, y sólo 134 son urbanas.

La proporción entre población que vive en urbes y la que vive en comunidades rurales en el estado se ha ido inclinando durante el presente siglo hacia la urbana. Mientras en 1900 se registraron 948,633 habitantes, de los cuales el 23.61% eran población urbana y el 76.39% rural, en 1990 de los 3'019,550 habitantes el 39.45% son población urbana y 60.55% rural (COESPO 1993).

En cuanto a las condiciones de vida de los indios, es importante observar la marginalidad reconocida a los municipios oaxaqueños por el gobierno mexicano. Pese a que los indicadores utilizados por el Consejo Nacional de Población para determinar grados de marginación por municipio son muy pocos y están enfocados a las familias y no a los pueblos (por ejemplo, no se considera el tipo de acceso a la comunidad ni los servicios de comunicación existentes), son útiles para contrastar la situación de los municipios oaxaqueños respecto a los del resto del país en base a esos mismos indicadores.

Cuadro 2. Marginalidad municipal en el país y en Oaxaca

Tipo	Total en el país y porcentaje que representa	Total en Oaxaca y porcentaje
Muy Alta	341 (14.2%)	168 (29.5%)
Alta	812 (33.8%)	263 (46.1%)
Media	462 (19.2%)	83 (14.6%)
Baja	656 (27.3%)	52 (9.1%)
Muy Baja	132 (5.5%)	4 (0.7%)
TOTAL	2,403 (100%)	570 (100%)

Fuente: Conapo (1993)

Dos cosas resaltan de estas cifras: 1) en Oaxaca, el 75% de sus municipios son de alta y muy alta marginalidad, 2) casi la mitad de los municipios de muy alta marginación del país están en Oaxaca.

Los indios habitan esos municipios de extrema pobreza. En 202 municipios de alta y muy alta marginación, la población hablante de lenguas indígenas es más del 60% del total de habitantes.

Respecto a sus actividades productivas registradas por el Censo de 1990 (INEGI 1993), había 470,181 indígenas mayores de 12 años sin ocupación productiva y 312,844 indígenas ocupados. De éstos, las ramas en que trabajaban eran:

Cuadro 3. Principales ocupaciones de la población oaxaqueña hablante de lengua indígena

Rama de actividad	Número de ocupados
Agricultura	202,464
Pesca	3,829
Ganadería	3,293
Otras actividades agropecuarias	2,921
Recolección de leña y otros productos forestales	2,475
Silvicultura	392

Fuente: INEGI (1993)

Cuadro 4. Oficios de la población indígena de Oaxaca en 1990

Oficio	Número de ocupados
Trabajadores agrícolas y ganaderos	208,582
Artisanos y obreros	42,806
Comerciantes y ambulantes	12,444
Trabajadores de la educación	10,159
Profesionistas, técnicos y oficinistas	9,862
Trabajadores domésticos	4,252
Trabajadores pesqueros	3,759

Trabajadores en servicios públicos	3,678
------------------------------------	-------

Fuente: INEGI (1993)

Estos datos, que deben ser tomados con reservas, muestran de todos modos que la ocupación principal de los indios oaxaqueños son las labores campesinas. Muestran además la importancia del magisterio como cuarto sector de oficio en orden de importancia y también la diversificación de actividades resultantes del acceso a niveles de escolaridad media superior y superior. Algunos oficios generalmente no se realizan en la comunidad de origen, siendo indicadores de las características y resultados de la migración: servidores públicos, domésticos, oficinistas, maestros, obreros y comerciantes ambulantes.

Tendencias lingüísticas

Aún considerando únicamente los registros censales, podemos observar que Oaxaca es un estado indígena: en 560 municipios se registró población hablante de lengua indígena en 1990.²⁸ Esto indica, aún siendo precarias las cifras, que prácticamente la totalidad de los municipios oaxaqueños son pluriétnicos, dado que son pocos los municipios en que sólo se registran hablantes de una lengua indígena.

Llama la atención observar que los 10 municipios en los que no se registró ningún hablante de lenguas indígenas no son los más grandes, industriales, turísticos y amestizados, sino pequeños municipios rurales y marginados (9 en la mixteca y uno en la Sierra sur):

Cuadro 5. Municipios sin población hablante de lengua indígena según el Censo de 1990

Municipio	Indice de marginacion	Lengua antigua
Fresnillo de Trujano, Huaj.	Alto	Mixteco
San Francisco Teopan, Coix.	Alto	CHOCHO
San Juan Bautista Suchitepec, Huaj.	Alto	Mixteco
San Juan Cieneguilla, Silac.	Medio	Mixteco
San Mateo Tlapiltepec, Coix.	Alto	CHOCHO
San Pedro Nopala, Teposc.	Alto	CHOCHO
Santa Magdalena Jicotlán, Coix.	Medio	CHOCHO
Sitio de Xitlapehua, Miah.	Alto	Zapoteco

²⁸ En la mayoría de éstos, la población india es mayoritaria, pero muchos de los hablantes registrados, ya no son nativos sino producto de la migración, por ejemplo los 2 mixes registrados en Soledad Etla (valles centrales), muy lejos de su territorio, o un chatino registrado en Santa Catarina Quiané (valles centrales), también muy lejos de su territorio. Hay migración que ha cambiado la composición étnica de un municipio, por ejemplo Teutila, la vieja capital de los cuicatecos, donde ahora la lengua indígena predominante es el mazateco.

Tlacotepec, Plumas, Coix.	Medio	CHOCHO
Trinidad Vista Hermosa, La, Teposc.	Alto	Mixteco

Fuente: Coespo (1994)

Los cinco municipios chochos perdieron su lengua en este siglo (Barabas 1996b:140-142) y al parecer no fueron atractivos para inmigrantes o para el establecimiento de alianzas matrimoniales interétnicas.

Por otra parte, las distintas regiones son claramente plurilingüísticas, como lo podemos ver en el caso de las lenguas habladas en el distrito de Cuicatlán.

Cuadro 6. Principales lenguas indígenas que se hablan en el distrito de Cuicatlán
(Número de hablantes de cada lengua por municipio en 1995)

Municipio	Población de 5 años y más que habla una lengua indígena						
	Cuicateco	Mazateco	Mixteco	Náhuatl	Chinanteco	Zapoteco	SUMA *
Concepción Pápalo	1,685	0	1	1	2	0	1,689
Cuyamecalco	3	28	960	0	1	4	996
Teotilalpam	1,818	19	12	0	117	15	1,981
Chapulapa	185	1	0	0	0	61	247
Cuicatlán	860	16	495	5	12	13	1401
Tlacoatzintepec	138	1	0	0	1,671	0	1810
Chiquihuitlán	16	1,468	64	0	0	69	1617
Tepeuxila	1,834	0	3	1	1	3	1,842
Santa Flor	11	0	664	0	0	0	675
Jaltepetongo	0	2	568	0	0	0	570
Jocotipac	0	0	563	0	0	0	563
Sochiapam	6	3	0	1	3,544	1	3555
Teutila	261	433	30	0	80	5	809
Cuauhtémoc	0	0	482	0	2	0	484
Sta Ma Pápalo	1,611	16	0	0	4	2	1,633
Texcatitlán	0	0	917	0	0	0	917
Tlalixtac	682	5	75	0	0	0	762
Nacaltepec	24	0	6	0	8	3	41
Reyes Pápalo	1,837	0	7	0	0	0	1,844
Valerio Trujano	25	0	188	0	1	1	215
SUMA	10,996	1992	5035	8	5443	177	23,651

Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 1995

* La diferencia entre esta suma y el total de hablantes de lengua indígena en algunos municipios, corresponde a los hablantes de otras lenguas o a los registrados como "No especificado"

Históricamente, la mayoría de los pueblos indios de Oaxaca muestra una tendencia a la reproducción:

Cuadro 7. Hablantes de lenguas indígenas en Oaxaca en un siglo (1895-1990)

Lengua	1895	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990
AMUZGO	965	667	547*	822*	604	142	1646*	1247	2195*	2168	4217
CHATINO	9886	10115	8556*	10170*	8208	8586	15012*	10230	18239*	20381	28801
CHINANTECO	17556	20419	15650*	22071*	17626	20381	41335*	22776	52313	66811	90322
CHOCHO	2237*	3287	2069*	1957*	82	1733*	1621*	1509*	11488*	1912	1202
CHONTAL	8735	10937	703215*	6679*	1322	2760	5616*	5261	4907*	7575	4671
CUICATECO	8171	7333	6556*	6676*	5744	4261	7937*	2553	8777*	13338	11846
HUAVE	3348	3901	3215*	3997*	2361	5502*	6264*	2972	7788*	9826	11745
IXCATECO	886	--	--	--	--	--	--	--	--	--	804
MAZATECO	32325	38552	36358*	46663*	43795	51444	77580*	70392	93376	107757	146928
MIXE	28374	33549	26223*	31398*	23836	27195	46923*	34346	51636	69476	88863
MIXTECO	117772	133293	105012*	114949*	91717	96305	144760*	69630	168725	206411	239451
NAHUATL	2524	3582	2689*	3085*	3454	2590	4268*	1941	5058*	4524	9090
POPOLACA	4268	986	46663*	1630*	256	1056	769*	191	195*	13	191
TRIQUI	2419	3661	3160*	4077*	2131	5911	6827*	7744*	8661*	7974	12910
ZAPOTECO	228618	223573	168906*	180294*	110230	102700	214457*	75953	246138	347006	341583
ZOQUE	1002	1836	1308*	1642*	2363	710	2642*	1370	3309*	4530	4849

Tomado de: Coespo (1994)

* cifra proyectada

Respecto a las características lingüísticas de los hablantes, existe población indígena monolingüe en la mayoría de los municipios oaxaqueños (403), aunque con una marcada tendencia decreciente: en 200 municipios representa de 0 al 10% de los hablantes, en 89 del 10 al 20%, en 95 del 20 al 40%, en 17 del 40 al 60% y en 2 del 60 al 80%. No se registró ningún municipio con más del 80% de la población indígena que sea monolingüe.²⁹

En consecuencia, el bilingüismo ha avanzado mucho, sobre todo en la población joven:

Cuadro 8. Población indígena de 5 años y más que habla español
(Por grupos de edad en 1990)

Rango de edad	Población total	Habla español
5-14 años	306,100	240,255
15-24 años	199,479	177,542
25-34 años	149,464	123,065
35-44 años	124,873	91,952
45-54 años	98,929	68,420
55-64 años	70,828	47,377
65 años y más	68,433	42,840
TOTAL	1'018,106	791,451

Fuente: INEGI (1993).

Los bilingües representan el 77.73% del total de hablantes y la mayoría tiene menos de 25 años de edad. En contraste, los monolingües son 192,821, lo que significa un 18.93% del total, además de que los menores de 25 años (72,721) no son la mayoría de los monolingües.

Estas cifras son alarmantes cuando el avance del bilingüismo es indicador de una tendencia de retroceso de la lengua materna, es decir, si llevara al desplazamiento o a la sustitución. Esto significa que son un problema cuando el grupo étnico no tiene estrategias eficaces de control y reproducción de su lengua, y con ella de su cultura.

²⁹ El conteo de 1995 arrojó los siguientes datos:

Población total	3'228,895
Pob 6-14 alfabeta	640,614
Pob 6-14 analfabeta	140,694
Pob 15+ alfabeta	1'491,077
Pob 15+ analfabeta	448,040
Pob 5+ (h.l.i.)	1'027,847
h.l.i. bilingüe	867,878
h.l.i. monolingüe	157,989

A nivel municipal, tenemos que los indios son la población mayoritaria en menos del 50% de los municipios oaxaqueños.

Cuadro 9. Proporción de hablantes de lengua indígena por municipios

Porcentaje	No. de municipios
0-9.9%	179
10-29.9%	67
30-49.9%	65
50-69.9%	42
70-89.9%	68
90-100%	149
TOTAL	570

Fuente: INEGI (1993)

Dentro de los 179 del rango inferior al 10%, son 144 los municipios en que hasta hace pocas décadas los hablantes eran mayoría (59 zapotecos, 56 mixtecos, 15 chochos, 3 nahuas, 2 chontales, 2 zoques, 1 ixcateco y 6 en los que se hablaban 2 lenguas indígenas). Los hablantes que quedan son generalmente ancianos bilingües (Pardo 1995).

Al recorrer estos municipios es claramente palpable que el uso de las lenguas indígenas ha sido desplazado por el español en todos los dominios sociocomunicativos de la vida comunal y familiar (Ibid:97).

Por el contrario, son todavía 149 los municipios en que los hablantes constituyen más del 90% de la población: 64 municipios zapotecos, 33 mixtecos, 17 mazatecos, 16 mixes, 8 chinantecos, 3 chatinos, 2 cuicatecos, 2 huaves, 1 triqui, 1 náhuatl y 2 bilingües (zapoteco/chinanteco y zapoteco/mixe). En la mayoría de estos municipios el uso del español se restringe a la interacción con monolingües en español, y la lengua materna sigue siendo el mecanismo esencial para la transmisión y reproducción cultural del grupo (Ibid). Es interesante señalar que los mazatecos habitan en 21 municipios y 17 tienen más del 90% de hablantes, los mixes en 19 y tienen 16 en ese rango, los huaves en 3 y tienen dos en este rango y los triquis en uno.

Un panorama general de la situación etnolingüística de Oaxaca a nivel municipal, lo presenta así Teresa Pardo (op.cit:99):

Podemos afirmar que en el 32% de los municipios oaxaqueños el español se ha constituido en la lengua por excelencia de la interacción sociocomunicativa de sus habitantes y sólo en el 26% se manifiesta una marcada tendencia hacia el predominio lingüístico de las lenguas nativas. El 42% que resta es muy difícil de caracterizar en términos sociolingüísticos, pero se subdivide en un 23% que presenta una tendencia hacia la disminución progresiva de los hablantes de lengua indígena, y otro 19% que conserva un predominio de hablantes de lengua indígena con respecto a los hispanohablantes.

Considerando los hablantes de lenguas indígenas a nivel de distrito, son 7 de 30 los que tienen un porcentaje de hablantes superior al 50% de la población mayor de 5 años: Villa Alta (Sierra Norte, zapotecos), 92.7%; Teotitlán (Cañada, mazatecos de la sierra), 89.3%; Mixe (Sierra Norte, mixes), 82.8%; Juxtlahuaca (Mixteca alta), 76.1%; Choapan (Papaloapan, chinantecos), 73.4%; Ixtlán (Sierra Norte, zapotecos), 68.0%; Cuicatlán (Cañada, cuicatecos),

53.1%.

Esto indica que la mayor concentración de población indígena está, a nivel de regiones, en las montañas de la Sierra Norte y de la Cañada, como puede verse --junto con una proyección de su dinámica poblacional-- en los siguientes cuadros:

Cuadro 10. Población de 5 años y más y condición de habla por distrito

Región	Pob 5+	Pob. H.L.I.	%	Población monolingüe en español	%	Lengua india predominante	Total de hablantes
Sierra Norte	142,876	115,742	81.0	26,310	18.4	Mixe	57,405
Cañada	160,107	126,418	79.0	32,807	20.5	Mazateco	93,450
Papaloapan	323,325	138,451	42.8	183,371	56.7	Chinanteco	75,187
Mixteca	359,963	150,921	41.9	207,724	57.7	Mixteco	138,657
Istmo	424,685	157,163	37.0	263,022	61.9	Zapoteco	107,420
Costa	326,983	117,622	35.9	205,397	62.8	Mixteco	53,576
Sierra Sur	234,570	82,201	35.0	150,252	64.1	Zapoteco	42,318
Valles Centrales	629,970	129,588	20.5	495,579	78.7	Zapoteco	47,557
TOTAL	2'602,479	1'018,106	39.1	1'564,462	60.1		

Fuentes: Pardo (1995), Parra (1992)

Cuadro 11. Proyección quinquenal del crecimiento poblacional por región (1990-2025)

Región	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020	2025
Cañada	186,371	202,446	220,288	240,099	262,104	286,553	313,728	343,940
Costa	386,352	444,055	512,830	595,043	693,584	811,994	954,609	1'126,743
Istmo	485,732	569,570	668,012	783,629	919,443	1'079,018	1'266,548	1'486,979
Mixteca	418,194	446,047	477,420	512,690	552,275	596,645	646,323	701,896
Papaloapan	379,326	448,806	531,017	628,293	743,396	879,593	1'040,753	1'231,451
Sierra Norte	166,796	179,801	194,684	211,708	231,176	253,433	278,872	307,944
Sierra Sur	277,847	317,604	363,818	417,556	480,062	552,789	637,430	735,966
Valles Centrales	718,942	832,232	969,436	1'136,229	1'339,689	1'588,643	1'894,111	2'269,852
TOTAL	3'019,560	3'440,560	3'937,506	4'525,247	5'221,729	6'048,668	7'032,375	8'204,773

Fuente: Coespo (1993).

A nivel distrital, la tasa de crecimiento de los que tienen mayor porcentaje de población indígena son: Villa Alta (-0.4), Teotitlán (2.2); Mixe (2.7); Juxtlahuaca (2.4); Choapan (3.6); Ixtlán (0.3); Cuicatlán (0.3). Media estatal = 2.5.

Es importante destacar que una tendencia que evidencia el primer cuadro es que en seis de las ocho regiones los hablantes sólo de español son más de la mitad de la población. Al duplicarse la población oaxaqueña en sólo 25 años, como lo prevé el segundo cuadro, esa población monolingüe en español ampliará su brecha porcentual.

Sin embargo, si consideramos que no es la lengua sino la comunalidad el soporte identitario fundamental de los indios, las tendencias lingüísticas no indican una reducción drástica de las identidades indias sino una pérdida del vehículo materno de comunicación en el caso de los indios, y un incremento de la población no india.

Capítulo III. LA DINAMICA DE LA DOMINACION: LAS TRES CONQUISTAS ENFRENTADAS POR LOS INDIOS OAXAQUEÑOS

La resistencia india depende de dos factores principalmente: 1. la capacidad del grupo, es decir, sus condiciones para crear una dinámica importante y generalizada de resistencia étnica, y 2. la dinámica de la dominación, es decir, la habilidad del grupo para enfrentar o eludir los momentos más agresivos de la dominación. La resistencia es puesta a prueba por la dinámica de la dominación, pues esta dominación tiene distintas intensidades según el espacio, el tiempo y los actores involucrados.

Por ello, la resistencia india muestra toda su fortaleza frente a la intensidad de la dominación, por lo que es necesario analizar esta intensidad etnocida. Aprovechando la aportación de Marcello Carmagnani (1988) acerca de una segunda conquista a mediados del siglo XIX, intentaré fundamentar que la dominación sobre los pueblos indios oaxaqueños a partir de la invasión española, no ha sido un hecho que decrece en intensidad con el paso del tiempo y con la independencia de la nación respecto a España hasta tener un remanso generalizado de convivencia en la época actual, sino que ha sido un proceso en ascenso que ha tenido tres momentos explosivos: la invasión, la penetración del proyecto criollo en las comunidades indias (mediados del siglo XIX) y la agresión modernizadora.

No creo que haya necesidad de abordar la primera conquista, dado que se trata de un hecho ampliamente documentado y aceptado, por lo que me limitaré a sintetizar la concepción de Carmagnani sobre la segunda conquista y a exponer lo que considero la tercera conquista.

A. LA SEGUNDA CONQUISTA (MEDIADOS DEL SIGLO XIX)

La propuesta de que los indios de Oaxaca sufrieron una segunda Conquista es una aportación fundamental para poder ubicar buena parte de los orígenes y causas de la situación actual de los pueblos indios de Oaxaca, y se debe a Marcello Carmagnani, quien tomó el concepto de Nancy Farris. Una síntesis muy apretada de su planteamiento es la siguiente:

.. en mi análisis he puesto en evidencia la existencia de una interacción entre los diferentes grupos étnicos, indios y no indios, que conviven en el territorio de Oaxaca entre los siglos XVII y XIX. Se trata de una interacción tridimensional que se desenvuelve simultáneamente dentro del grupo indio, entre el grupo indio y los otros grupos indios, y entre el grupo indio y los otros grupos étnicos no indios.

La interacción tridimensional favorece la solidaridad interétnica, pues cada grupo es indispensable para el otro. Gracias a la solidaridad interétnica, no sólo es posible la convivencia de los grupos sino también la persecución para cada uno de ellos de sus objetivos étnicos, sin que entren en conflicto abierto, en contradicción, con los objetivos de los otros grupos (Carmagnani 1988:227).

El hecho de que los distintos grupos (indios, españoles, negros y sus mezclas) fueran interdependientes no implica que no hubiera conflictos, sino que cada grupo era lo suficientemente sólido como para defender su identidad y cultura:

.. el grupo étnico conserva y defiende su forma de vivir y de sentir gracias a un sistema coherente, fuertemente integrador, capaz de empujarlo a través de símbolos y a través de la organización y de la gestión de los recursos materiales e inmateriales. De ahí entonces que gracias a la existencia de un

imaginario totalizante los grupos indios puedan convivir con otros grupos étnicos que posean un imaginario totalizante, aunque diferente. La nacionalidad es concebida todavía a comienzos del siglo XIX como una unidad en la diversidad (ibid:229).

Sin embargo, las evidencias muestran que las comunidades indias oaxaqueñas a partir de la segunda mitad del siglo XIX son muy diferentes a las del periodo anterior. La causa es una reorganización de la vida después de la Conquista, que fue enfrentada por los indios a partir de una reapropiación del territorio y de los significados divinos de sus territorios, así como de su no dependencia de los antiguos señores étnicos sino de sus nuevas autoridades propias. Carmagnani se pregunta entonces en qué momento sucede esta segunda Conquista:

Si las reformas borbónicas (de fines del siglo XVIII) no destruyen la forma india, ¿por qué todos los indios nos permiten constatar la existencia de una segunda conquista?. A partir de la información disponible, se podría pensar que en la región de Oaxaca es el resultado de las leyes de Reforma y, en especial, de la transformación de los bienes comunitarios y de cofradía en propiedad privada. Pero, ¿la destrucción de la propiedad comunitaria no podría ser, acaso, una de las consecuencias de la segunda conquista?. Es interesante notar que las llamadas rebeliones indias de Oaxaca ocurren entre 1827 y 1853, alcanzando su máxima fuerza entre 1844 y 1853. Si se usa como indicador la coyuntura insurreccional, se podría pensar que la segunda conquista acontece ANTES de las leyes de Reforma... La segunda conquista no es, pues, la destrucción de la base material de las sociedades indias sino, más bien, la destrucción de los fundamentos materiales e inmateriales que garantizan la interacción de las sociedades indias entre sí con las otras (ibid:231-232).

Las características de la segunda Conquista se aclaran con la exposición de su desarrollo:

.. es posible concluir que la segunda conquista no empieza con la Independencia, pues cuando el estado de Oaxaca se constituye como 'libre y soberano' en la federación, no sólo la estructura económica y social sino también el poder político son sustancialmente idénticos a los existentes antes de la Independencia...

Nada, pues, parece haber alterado la convivencia plural hasta 1836. En efecto, revisando la legislación emanada del Congreso de Oaxaca entre 1824 y 1836, comprobamos que no se creó la milicia armada, la territorialidad india no fue alterada, la base material de las sociedades indias no fue objeto de una legislación represiva y, finalmente, el margen de autonomía de los grupos étnicos no fue alterado. En cambio, es perceptible una fuerte transformación a partir del decenio de 1840; a partir del Congreso de 1846 se nota que el poder político desea reorganizar las finanzas públicas, la justicia, la administración y establecer una verdadera organización militar. Estamos así en presencia de una vasta reforma regional o, mejor dicho, de la organización del poder criollo en Oaxaca.

La organización del poder criollo es buscada por el grupo mestizo-blanco no sólo por la crisis de la principal producción regional, la cochinilla, sino también por la mayor rebeldía --autonomía, diría yo-- que muestran los grupos indios desde fines del decenio de 1820. Esta organización del poder criollo se orienta, como lo comprendieron los grupos étnicos que respondieron con insurrecciones, a dar centralidad al grupo mestizo-blanco, subordinando a los grupos indios (ibid:232-233).

La imposición del poder criollo sobre el poder indio, que implicaba la dominación de los indios por el grupo mestizo-blanco, tuvo un apoyo decisivo en el gobierno de Oaxaca, encabezado irónicamente por un indio:

El proyecto mestizo-blanco adquiere real efectividad durante el gobierno de Benito Juárez, quien, desde su primera exposición como gobernador de Oaxaca, subraya el problema indio --'esa tendencia que generalmente se observa en los pueblos de sustraerse de las obligaciones que las leyes les imponen'-- como uno de 'los incesantes conatos de los enemigos de la paz pública para disolver al Estado en los horrores de la anarquía'. En efecto, la rebeldía de los grupos indios de Tehuantepec, de la sierra

zapoteca, de la Mixteca y de los triques amenaza la 'seguridad pública' y debe ser dominada con la creación y organización 'de una fuerza militar, que por moralidad, por disciplina y por su equipo pueda ocurrir prontamente a dar auxilio conveniente en cualquier punto del estado'...

Un poder militar, directamente dependiente del gobernador, permitirá, unas veces 'usando la fuerza física y otras expidiendo órdenes y circulares', inculcar 'a los pueblos el puntual cumplimiento de sus deberes sociales'..... Nace así la Guardia Nacional, cuyos efectivos aumentan de 300 a 800 hombres entre 1848 y 1850...

La construcción del poder militar procede en forma paralela a la creación de una estructura administrativa capaz de controlar directamente los territorios indios. A este fin, el gobierno regional reglamenta, en 1850, la organización político-territorial, dividiendo el estado en ocho departamentos y cada departamento en distritos. El departamento es administrado por un gobernador, regularmente retribuido, y los distritos por un subprefecto... los subprefectos 'no deben limitarse a recaudar la capitación y a transcribir oficios sino a otra cosa más noble, aunque más difícil: a gobernar los pueblos' por medio de la vigilancia y la administración (ibid:233-234).

Fue el gobernador de origen zapoteco Benito Juárez quien impulsó el proyecto criollo y con él la nueva conquista de los indios:

Fortalecidas por este nuevo poder directo, sostenido por las armas, las autoridades locales comenzaron a controlar definitivamente los grupos étnicos que, todavía en 1848, continuaban con 'sus Ayuntamientos y República' que elegían 'conforme a sus antiguas costumbres'.....

La segunda conquista de los grupos étnicos de Oaxaca fue entonces un hecho que acontece en un periodo limitado de tiempo, esencialmente entre 1847 y 1853, durante el cual y gracias al poder militar el grupo mestizo-blanco intervino directa y simultáneamente sobre todas las dimensiones indias, desde la territorial hasta la ideológica, provocando un nuevo colapso de la identidad étnica. Este ataque frontal destruyó la interacción tridimensional que había garantizado entre el siglo XVII y el siglo XIX la pluralidad nacional... La reacción de los indios fue, rehaciéndose al pacto con la divinidad, la de construir una jerarquía político-social paralela a la de los nuevos 'caciques' controlados por los subprefectos, que organizará las insurrecciones y la resistencia a los nuevos señores étnicos y a sus aliados criollos...

La derrota de los grupos étnicos da comienzo a una nueva era en la región de Oaxaca en la cual la minoría mestizo-blanca --12% de la población total en 1857-- dominará directamente a la mayoría india --87% de la población total en 1857--, permitiendo a la clase dirigente regional obtener los recursos necesarios para reforzar su poder...y realizar, en un segundo momento, una maciza transferencia de recursos desde los grupos indios al grupo mestizo-blanco. La desamortización de las comunidades indígenas transfiere más de 300,000 hectáreas de 1'097,000 poseídas por los grupos indios (ibid:235-236).

De esta manera, concluye Carmagnani, la historia contemporánea de México se inició de una manera similar a la de la Nueva España: por medio de la destrucción de poder de las comunidades indias.

Coincidentemente, esta invasión de los territorios indios se daría al mismo tiempo en que el país perdía más de la mitad de su territorio, al despojarlo Estados Unidos de Texas y otras zonas a raíz de la guerra perdida y de los Tratados de Guadalupe Hidalgo, en 1847.

La organización económica y política de la vida llevada a cabo por los indios de Oaxaca desde el siglo XVII hasta alrededor del año 1850, les permitió sobreponerse al trauma de la Conquista, reagruparse en base a su propia cultura y fortaleza política, reforzando su identidad étnica, y sentar las bases de una vida sana gracias a la producción más que suficiente de casi la totalidad de sus alimentos.

Por otra parte, hacia finales de la época colonial, las crisis resultaron ser parte importante de las causas del estallido de la independencia, que produciría el surgimiento de México como nación.³⁰ La independencia tendría repercusiones diferentes en las distintas regiones del país y entre los diferentes grupos étnicos de ellas. En Oaxaca provocaría la desarticulación económica de sus regiones y crisis agrícolas, sobre todo de productos comerciales, lo que generó una respuesta interesante, que actualmente están retomando con dificultad los pueblos indios: varias comunidades buscaron la diversificación productiva y regresaron a la siembra de sus alimentos para consumo.³¹

Sin embargo, en general, se empezaron a perfilar dos de las características que a la larga incidirían en el rompimiento de la dinámica india: la pérdida paulatina de autosuficiencia y la falta de una estrategia colectiva de reconstrucción de la vida comunitaria.³² Tal vez la

³⁰ "Desde 1790 los precios de los productos agrícolas no habían cesado de aumentar y en todas las ciudades crecía el número de revendedores y las críticas contra ellos. En el campo, una sequía tenaz abatió las sementeras en 1808, 1809 y 1810, y convirtió a los indios en hombres hambrientos y desesperados. En septiembre de este último año, cuando la crisis agrícola era más intensa, el cura Hidalgo lanzó en Dolores el grito que desató la esperanza de esa masa de miserables. No pronunció la palabra tierra, bastó con que denominara al opresor para que los indios de los pueblos y los sin tierra, los vagabundos y los peones de las haciendas se unieran a él" (Florescano 1986:152).

³¹ "La Guerra de Independencia provocó muchos cambios en la economía del estado de Oaxaca. Durante mucho tiempo se pensó que los efectos de la guerra sólo habían sido a corto plazo por tener una agricultura de autoconsumo y que sólo habían afectado aquellos lugares donde hubo batallas.

Sin embargo, ahora sabemos que Oaxaca tenían una economía muy diversificada con una actividad comercial muy intensa que articulaba a todas las regiones a través del intercambio de productos, y una abundante producción de grana cochinilla para la exportación. El saldo de la guerra fue la desarticulación económica de sus regiones y la crisis de la producción agrícola, la que apenas se pudo recuperar y desarrollar hasta el año 1870... Por otra parte, los cambios en la economía mundial terminaron por trastocar la economía de Oaxaca y sobre todo la de muchas comunidades. La grana cochinilla y el añil dejaron de tener competitividad en el mercado internacional frente a los tintes naturales de otros continentes. De igual forma, las mantas perdieron mercado frente a la invasión de los textiles ingleses.

De tal suerte, las comunidades de la Mixteca que sembraban nopaleras para la grana, las de la Sierra Norte que fabricaban mantas y aquellas del Istmo que producían añil y mantas, fueron perdiendo su fuente de ingreso. Por lo tanto, para sobrevivir hicieron, entre otras cosas, una reconversión de su economía.

Las comunidades que antes se dedicaban fundamentalmente a este tipo de productos, comenzaron a sembrar maíz para el autoconsumo y otros básicos que anteriormente adquirirían en el mercado. También hubo otro tipo de comunidades, cuya ecología lo permitió, que diversificaron su producción agrícola, ganadera o artesanal. O como en el caso del Istmo, en donde se incrementó la explotación de las salinas para obtener productos provenientes de Guatemala" (Reina 1988:227-228).

³² "Durante los años de la Guerra de Independencia, cuando disminuyó la población y el número de pueblos, también fue el momento en que éstos recuperaron las tierras que rentaban o que habían vendido o que les habían quitado los españoles. La salida de los españoles del país, y en particular de Oaxaca, provocó un reacomodo de la tenencia de la tierra y recuperación de ciertos espacios geográficos y económicos para los indígenas.

Sin embargo, hubo grupos de criollos, mestizos y caciques indígenas que se enriquecieron favorecidos por los nuevos vientos liberales; se fueron apropiando de los recursos naturales de las comunidades hasta desestabilizar su economía. Desde la década de los cuarenta del siglo pasado, los pueblos perdieron autosuficiencia económica" (Reina 1988:240).

"El desequilibrio de la economía comunitaria y los conflictos locales y nacionales de tipo político por controlar una región, provocaron una ola constante de conflictos agrarios de toda índole a lo largo de la primera mitad del XIX, siendo quizás los más duraderos y sangrientos de la historia de los pueblos indios (p.245)... La tercera década del siglo XIX fue fatal para el estado de Oaxaca, hubo epidemias de

manifestación más dramática de la desorientación comunal provocada por lo que se ha dado en llamar la segunda Conquista sea la lucha intestina,³³ y aunque esto es un indicador fundamental para entender las nuevas formas de desarticulación de las perspectivas colectivas indias, no significa que sólo se hayan dado luchas entre comunidades y no contra sus saqueadores.³⁴

Sobre las espaldas de los indios se construyó en buena medida el imperio más poderoso de Europa en su tiempo, gracias a una explotación brutal de los invasores, y a pesar de ello los indios reconstruyeron su propia vida a un nivel más que aceptable. Y sobre sus espaldas se construyó también la nación mexicana --o se enriquecieron grandes capitalistas extranjeros con los recursos naturales de la nación--, pero, a diferencia del periodo colonial, los indios no han podido reconstruir cabalmente su vida. Las explicaciones son múltiples, y entre ellas creemos que la pérdida de autonomía es fundamental y decisiva no sólo porque hayan perdido autodeterminación, sino porque su pérdida indica una incapacidad para seguirla practicando, aunque esto no ha cancelado aún la lucha por recuperarla.

La autonomía india vivida durante la mayor parte de su historia no ha sido sólo autonomía política, es decir capacidad de gobernarse, sino además ha sido autogestión, autosuficiencia, autodeterminación colectivas, es decir, organización regional de la vida comunitaria para garantizar su reproducción física y cultural de manera autónoma. La segunda Conquista atacó esta autonomía por dos lados: uno, interviniendo las autoridades del gobierno estatal en las comunidades, y dos, despojando a la comunidad de la base de su autonomía, la tierra poseída comunally; una de las bases de esta autonomía municipal eran los terrenos llamados "propios", con cuya desamortización los ayuntamientos perdieron una importante

cólera y viruela, sequías y hambrunas espantosas. Pero ante esta situación desesperada la respuesta fue de índole individual. En estos años y en la siguiente década proliferaron los "vagos" y "vagabundos" por todas partes, al igual que los bandidos que asaltaban a los comerciantes en las cañadas" (Idem.:246).

³³ "Cuando se ve que los proyectos liberales llegaron a importar granos porque todos sus planes modernizadores no satisficieron el hambre del gran pueblo, uno esperaría de los campesinos empobrecidos de Oaxaca una respuesta más violenta y continua, desde la toma del poder de los liberales a mediados del siglo, contra los ilustrados mestizos y enajenados extranjerizantes, y lo sorpresivo del caso es que sí hubo continuo conflicto y lucha, pero contra ellos mismos. La inmensa mayoría de los conflictos fueron por límites de tierras entre pueblos. Sin duda, las leyes liberales vinieron a agravar muchos conflictos y a crear otros" (Esparza 1988:328-329).

³⁴ "Continuas, y con frecuencia graves, fueron las luchas agrarias en Oaxaca, principalmente de los pueblos entre sí, y en menor grado de éstos con las haciendas. Algunos atribuían estas luchas a la desigualdad con que las autoridades coloniales otorgaron las tierras a los pueblos, de tal manera que mientras unos poseían extensiones inmensas (que por no poderlas cultivar permanecían baldías), otros carecían de las más indispensables para su subsistencia. Las autoridades oaxaqueñas informaron sorprendidas en 1861 que muchos municipios poseían tierras tan vastas que en ellas podía caber todo un estado, y, sin embargo, se contentaban con sembrar de 10 a 20 fanegas de maíz y mantener pequeñas pastorías de ganado. Aún así, invadían las tierras ajenas... Algunos jefes políticos atribuían a las malas artes de los 'tinterillos' la prolongación indefinida de los pleitos; otros, a la complicación de los procedimientos desamortizadores.

Aunque la mayoría de las luchas eran de pueblos contra pueblos, no faltaron algunas, por esos años, contra las haciendas, como el pleito de San Juan Coatecas Altas (Ejutla) contra las haciendas de San Nicolás y San Guillermo, o el de San Juan Guichicovi contra Tomás Woolrich... En Huajuapán lucharon varios pueblos contra usurpaciones de particulares, y en Teotitlán contra el llamado "cacique" José María Bravo y contra la hacienda de Tilapa" (González 1958:182-183).

fuente de recursos (Mejía 1979:235-236).

La propiedad comunal de las tierras indias fue agredida desde el nacimiento de la nación mexicana, y el despojo alcanzó su máxima expresión con las Leyes de Reforma y principalmente durante el Porfiriato, aunque se inició de manera temprana para Oaxaca:

El decreto del 14 de octubre de 1823, que creó la provincia del Istmo con capital en Tehuantepec, se considera como la primera Ley de Colonización... esa ley representa el primer paso que los liberales dieron contra la propiedad comunal (pp.241-242)... la Ley de Baldíos del 26 de marzo de 1894, que ordenó el fraccionamiento de los ejidos aún existentes, representó el último zarpazo que se dió a la propiedad comunal (p.253) (Mejía 1979).

Este despojo, que se convertiría en una de las causas detonantes de la revolución mexicana, no fue restituído por ella. Así, los indios salieron derrotados junto con la revolución, y esa derrota preparó el terreno para asestarles el golpe definitivo mediante una tercera conquista que, a diferencia de las dos anteriores, es una conquista total, que ataca todos los aspectos de la vida india --económicos, políticos, sociales y culturales-- para transformarlos, es decir, hacerlos desaparecer amestizándolos.

B. LA TERCERA CONQUISTA (MEDIADOS DEL SIGLO XX)

Los indios de Oaxaca han tenido que sufrir y enfrentar no dos sino tres conquistas. La llamada revolución mexicana no significó una mejora en la situación de opresión impuesta a los indios sino que la agudizó e hizo masiva, constituyendo lo que creemos posible considerar una tercera Conquista.

Siguiendo la propuesta de Carmagnani, quien para fundamentar la segunda Conquista ubica un periodo de acciones que trastocan el orden del mundo indio y un periodo de respuestas indias a las consecuencias de esa fractura, encontramos a mediados del siglo XX un conjunto de características del sistema económico-político mexicano que buscan generar una desarticulación total de las formas culturales de organización de los indios a partir de acciones promovidas para lograr el "desarrollo" del país a costa de ellos, las cuales tuvieron por consecuencias el derrumbe de su autosuficiencia alimentaria y provocaron una creciente movilización para hacerle frente. Esta desarticulación del mundo indio es total porque, a diferencia de las dos anteriores, la tercera conquista pretende su destrucción cultural: no sólo busca su explotación económica y el saqueo de sus recursos, o la penetración política, el despojo y la sujeción mediante la fuerza pública sino, además, su disolución cultural, la pérdida de su lengua, el abandono de sus costumbres, tradiciones y tierras, en suma su "incorporación" a la nación.

Los gobiernos postrevolucionarios descubrieron en el indio humillado e "indefenso" --y en sus tierras-- el fundamento histórico de una nacionalidad reciente (en una nación apenas por construir) y la posibilidad de cimentar esa nación excluyente en base al saqueo intensivo y masivo de los recursos naturales de los territorios indios. Esta peculiar concepción redentora y etnocida, concebida como una alternativa sustancialmente diferente a la de la dictadura porfirista y a la del México virreinal, fue difundida y asumida como una reformulación del trabajo gubernamental que incluso los más destacados maestros de Oaxaca ya habían hecho suya hacia 1929:

Es de todo punto indispensable que en estos tiempos en que nos preciamos de estar haciendo rectificación de valores y de estar persiguiendo nuevos cauces que nos lleven a las conquistas más preciadas de la Revolución; en estos tiempos en que caídas las vendas y ligaduras que nos ataban al pasado, si queremos dar a cada quien lo suyo, decimos, es fuerza que, desposeídos de todo egoísmo, volvamos los ojos a nuestra Raza Indígena, no para censurar sus defectos ni para ser inmisericordes con sus caídas, sino para buscar remediar sus males y curar sus dolores.

Debemos en estos tiempos asemejarnos al Buen Samaritano de la leyenda bíblica para ir directamente al indio a fin de que, sintiéndose hermano nuestro, no nos mire con el recelo y la desconfianza con que miraba el látigo del encomendero, reservándose las iras amalgamadas en su seno.

Es indispensable que lo hagamos llegar hasta nosotros, que lo sentemos a la mesa de nuestras conquistas para que comparta con nosotros el pan de nuestros triunfos en todos los órganos de nuestras actividades y de nuestros deseos.

Es fuerza que lo sumemos a nuestro consorcio para hacer de él lo que debe ser, una unidad en el gran conglomerado de que forma parte... Le hemos descuidado: hemos hecho, en ocasiones, poco caso de él, imperdonablemente, haciéndonos la ilusión de que no necesitamos de él...

Por eso, el gobierno del estado, de algunos años a esta parte, ha procurado cristalizar en realidad sus anhelos de mejoramiento para esta raza tan sufrida, tan digna y tan merecedora de que se la haga grande y feliz ("Ofrenda" 1929:5-6).

La escolarización fue uno de los primeros y principales puntales de esta tercera Conquista en todo el país, sin ser excepción Oaxaca:

Pacificado el estado en 1920, primero se comenzó la paulatina y creciente reapertura de escuelas, especialmente rurales; en 1925 se alcanzó y sobrepasó la cantidad máxima de escuelas que funcionó de 1910 a 1912, y a partir del citado año de 1925 se acelera notablemente la fundación de centros educativos, especialmente en los núcleos rurales indígenas... De las 447 escuelas primarias que funcionaron en 1923, 33 escuelas fueron superiores, 357 rudimentarias y 57 elementales" (López Carrasco 1950:96-97).

En general, la escolarización en Oaxaca había crecido, hacia 1926, a un total de 1,118 escuelas con 1,423 maestros para 68,190 alumnos inscritos. Pero aún las estadísticas oficiales reconocían que se atendía apenas al 29% de la población en edad escolar y seguía siendo una institución mayoritariamente urbana. Su penetración amplia en las comunidades indias se iniciaría décadas después, teniendo desde el principio como consigna la castellanización y civilización de los indios, llegando a ser en 1990 muy amplia: ocho de cada diez oaxaqueños han asistido al menos unos años a la escuela, y casi el 90% de los niños en edad escolar asisten a ella, según cifras del censo.

El avance de la escolarización, que lejos de ofrecerles alternativas colectivas genera fundamentalmente migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económica familiar e individualismo, ha tenido un aliado poderoso para lograr la penetración del comunismo de los indios: el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) es autorizado a trabajar en el país por el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1938 y a partir de entonces el protestantismo penetra cada vez más los territorios indios, inculcando el individualismo y la falta de cooperación comunitaria.

Otros aspectos que caracterizan y sitúan esta tercera Conquista son, entre otros, los siguientes: en las décadas de 1940 y 1950, a la par de la masificación de la enseñanza, se tienen indicadores del avance definitivo de la economía de mercado, el despojo de tierras y la implementación gubernamental de programas modernizadores. En Oaxaca, las grandes compañías madereras aparecen en los años 40's y para 1956 se crea la compañía Fábrica de Papel

Tuxtepec, a la cual concesiona el gobierno grandes extensiones de bosques de los distritos de Ixtlán, Etna, Cuicatlán, Miahuatlán y Juquila. En 1949 se inicia la construcción de la primera presa de la entidad, la "Miguel Alemán". Los puertos y principales carreteras se construyen en esas dos décadas. En 1950, la superficie destinada al cultivo de café se duplica con respecto a los últimos años e inicia desde entonces un crecimiento sostenido.

La pérdida de tierras para construcción de obras hidráulicas y de infraestructura, la explotación forestal, el avance de cultivos comerciales como el café y la ganadería sobre las tierras en que antes se sembraba para consumo, y el despojo caciquil de terrenos de manera legal e ilegal que impactan en estas décadas a los indios, no traerían beneficios para ellos sino para los grandes capitalistas.

En este contexto, no parece casual que, ocho años después de haberse celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, el Primer Congreso Indigenista Interamericano y de instituirse el 19 de abril como Día Americano del Indio, fuera en 1948 cuando el gobierno creara el Instituto Nacional Indigenista para canalizar a través de él su política de acción y de relación con los indios. Si el sistema económico estaba ahorcando a los indios, había que crear una salida controlada, una válvula de escape. Hacia 1965, ese sistema económico provocaría una crisis agrícola a nivel nacional, agravando aún más la situación de los indios que habían sido el pilar de ese sistema impuesto.

En Oaxaca, su situación había empezado a ser crítica décadas atrás a distintos ritmos en las diversas regiones, como en la Mixteca; por ejemplo, en los años 40's el valle de Tlacolula dejaría de ser autosuficiente, y los huaves dejarían de serlo hacia los años 70's.

La pérdida de la autosuficiencia, producto de esta tercera Conquista, provocaría dos tipos principales de respuesta: la migración y la lucha por la tierra.

1. Las dos formas de movilización social india ante la tercera Conquista

La crisis es producto del sistema económico que han impulsado los gobiernos postrevolucionarios en beneficio de una minoría de mexicanos y extranjeros, y los campesinos la han tratado de enfrentar de distintas maneras.³⁵ En Oaxaca, la crisis general provocaría diversas

35 "La llamada crisis agrícola, que estadísticamente se presentó desde 1965, se manifestaba, clara y obviamente, como un conjunto de problemas económicos y sociales. La importación de alimentos básicos en volúmenes importantes y crecientes, que ha continuado hasta la actualidad, se estableció desde principios de los setentas como un fenómeno normal. La implicación de ese hecho es obvia y dramática: el país había perdido la capacidad de alimentar a su población. Los productores pobres del campo, que eran la inmensa mayoría, habían perdido la capacidad de aumentar su producción al mismo ritmo con el que crecía la población. La imposibilidad de crecer se tradujo en un deterioro de sus condiciones de vida, que ya eran las más malas del país. Los campesinos no permanecieron inactivos y se movilizaron con intensidad, se hicieron presentes por sus acciones. Los movimientos campesinos se lanzaron a la lucha pese a los cerrojos que las centrales oficiales y la represión habían establecido para prevenir esa eventualidad. La movilización campesina de los setentas fue heterogénea en sus características y tácticas, pero articulada alrededor de una demanda básica, común y permanente: la lucha por la tierra. Esa demanda terca y reiterada contradecía a todas las predicciones por entonces vigentes que, caricaturizándolas, podemos resumirlas en: los campesinos que pedían la tierra ya no debían existir, si existían no deberían movilizarse y si se movilizaban no deberían demandar el reparto

movilizaciones de gran importancia que tendrían un punto de expresión fundamental en la caída del gobernador Zárata Aquino en 1977. Una investigación de 1978 describe las condiciones que había provocado la crisis entre los oaxaqueños, repercutiendo con mayor intensidad entre los indígenas:

El 2% de la población detenta el 75% de la tierra; un 30% de la población económicamente activa se encuentra desocupada; el sustento económico proviene del campo, y aún así el salario promedio de un trabajador agrícola es de \$6.00 diarios, con un promedio de diez a doce horas de trabajo diario; el índice de mortalidad infantil es, junto con el estado de Guerrero, el más elevado de la República; el índice de criminalidad es también el más elevado de la República, y dentro del estado la zona que tiene el más alto índice es la Mixteca; de la totalidad de los médicos, el 80% se concentra en la capital del estado y en las principales cabeceras de los diferentes distritos; para las zonas rurales hay un médico por cada 8,000 habitantes; prácticamente la totalidad de la población indígena padece desnutrición.

... El salario mínimo en Oaxaca es el más bajo del país; el 70% de la población percibe un ingreso anual de \$1,800, del cual la mujer asalariada no recibe ni la tercera parte... el 75% de las mujeres que trabajan asalariadamente lo hacen como sirvientas tanto en la ciudad de Oaxaca como en las cabeceras de distrito... el 85% de las casas habitación de los indígenas carecen de los servicios más indispensables; la mayor parte de los niños en edad escolar abandonan la escuela para ayudar al padre en los trabajos agrícolas, y solamente el 20% de los alumnos inscritos anualmente terminan la educación primaria (Bustamante 1978:12-13).

Esta crisis estructural, desde que se presentó, ha generado dos tipos de respuesta: la individual y la colectiva. La respuesta individual ha consistido en que cada familia o miembros de ella buscan la forma de enfrentar su empobrecimiento a partir principalmente de generar ingresos económicos fruto del trabajo artesanal o agrícola para el mercado, o algunos de sus miembros han optado por la migración o la siembra de estupefacientes.

La respuesta colectiva consiste en el esfuerzo de organización, tanto para fines productivos --que han emprendido muchos oaxaqueños por su propia iniciativa o por política gubernamental--, como para la lucha (por la tierra, por servicios y por el poder municipal). Las organizaciones de tipo productivo nacieron como una opción para obtener ingresos sin necesidad de abandonar la comunidad. Sin embargo, estas organizaciones han tenido el problema central del mercado, en el cual es sumamente difícil que compitan con éxito. Los integrantes de estas organizaciones han destinado la mayor parte de sus tierras cultivables a sembrar productos comerciales o a criar ganado, lo que los hace dependientes del abasto para satisfacer sus necesidades mínimas de consumo. Sólo algunas organizaciones han empezado a impulsar entre sus miembros la diversificación de actividades, tendiendo a fomentar la producción de autoconsumo.

La lucha por la tierra tiene una historia conocida por cada comunidad y región y es tan vasta y variada que es imposible resumirla. Esta lucha ha tenido que enfrentar no sólo la represión caciquil y gubernamental, sino también la falta de respaldo de un buen número de comuneros y ejidatarios que, ante la crisis, optan por salidas rápidas e individuales, como la migración, antes que comprometerse a una lucha de larga duración y de efectos a mediano o largo plazo.

a. La respuesta individual: La migración

de la tierra" (Warman 1983:26).

La migración ha sido la opción primera y principal buscada tanto por los oaxaqueños pobres como por los que han estudiado y buscan continuar sus estudios y obtener empleos más o menos bien remunerados. El fenómeno de la migración es reciente (unos 60 años) pero ha afectado significativamente a la población india.³⁶

Este tipo de movimiento social que es la migración no se había presentado entre los pueblos indios seguramente porque no les era necesario abandonar sus comunidades o su región para obtener su alimento, pero a partir de los años sesentas los temporaleros ya no pudieron sobrevivir sin diversificar sus ingresos, migrando muchos de ellos (Molina Ludy 1991:74). Entonces, además de ser un fenómeno reciente es una imposición, es una de las pocas salidas que la Nación, construida gracias a la explotación de los campesinos indígenas y mestizos, deja a los indios para sobrevivir.³⁷ Esta situación afectó gravemente a los oaxaqueños, y no es raro ver ahora una gran cantidad de casas con candado en las comunidades rurales, pertenecientes a migrantes.³⁸

³⁶ "...a los indios nunca les había sido fácil emigrar... En la Colonia, una compleja legislación les dificultaba la realización de movimientos migratorios propios. Cuando los hacían, eran reubicados obligadamente por el amo español: la congrega. A lo largo del siglo pasado, el aislamiento, el temor a perder sus tierras (las temibles Leyes de Reforma, que tanto los afectaron) o la ubicación obligada de los acasillados en las haciendas, les impedían realizar movimientos migratorios. La revolución mexicana, tarde o temprano (y más lo primero que lo segundo) llegó finalmente al mundo de los indios y éstos tuvieron libertad de movimiento espacial. Como es obvio, nadie se los informó y casi hasta la década de los cincuentas, ya en nuestro siglo, empezaron espontáneamente modestos movimientos migratorios indígenas... En la segunda mitad de nuestro siglo las condiciones nacionales cambian: el modelo económico adoptado por el país, la industrialización para la sustitución de importaciones, junto con el privilegiar la inversión en la ciudad en detrimento del campo, pronto muestran sus debilidades: las zonas deprimidas se extendieron en el México indígena rural. Es el momento, además, en que la extensión de la medicina preventiva (vacunas) y la popularización de las milagrosas drogas de la medicina moderna logran abatir las tasas de mortandad y mantener las de natalidad, lo que dio incrementos de población superiores a los 3 puntos porcentuales anuales. El resultado es obvio: más población en el campo, en una estructura agraria que no crece sino que permanece estancada. En los sesenta aparecen las enormes corrientes migratorias rural-urbanas; en esta década y en la siguiente, son de campesinos mestizos, pero en la segunda mitad de los setentas y sobre todo en los ochentas, grandes contingentes de indios se unen a este proceso migratorio" (Nolasco 1990:3-4).

³⁷ "La migración indígena es producto de dos hechos sociales. Por un lado, los indios salen del empobrecido campo mexicano porque las tierras ya son escasas para ellos, no hay empleo rural y la productividad es tan baja que las familias no pueden mantener a los muchachos sin trabajar para que vayan a la escuela, sino que tienen que enviarlos al mercado laboral, donde quiera que éste se encuentre. Grandes y chicos se ven orillados a migrar y así salen de sus comunidades.

Por otro lado, la estructura económica nacional ha cambiado, y de ser México el país rural que era hasta 1960, de 1970 en adelante pasa a ser uno urbano, en el que el grueso de la fuerza productiva está en los sectores secundario (industria) y terciario (servicios) y congregado en las ciudades. En otras palabras, menos gente en el campo para sostener a más gente en la ciudad" (Nolasco 1990:4).

³⁸ "Entre 1970 y 1980 el 9.3% de los indios del país, cuando menos, participó en movimientos migratorios... en Oaxaca, la emigración del 18% casi dobla la proporción nacional; esto es, salieron casi 200 mil indios en dicho lapso. En la década de 1980-1990 la migración ha sido cuantiosa: el 17% de los mexicanos ha migrado. Tal proporción es mayor en relación a los indios y podría suponerse que el 30%, es decir 2.2 millones de indios, se encuentran involucrados en procesos migratorios. De Oaxaca ha salido poco más de un tercio de sus indios nativos... 443 mil indios oaxaqueños viven fuera del estado" (Nolasco 1990:5).

Aunque gran parte de los oaxaqueños migrantes no rompen sus lazos de unión con su comunidad y regresan periódicamente a sus comunidades para participar y patrocinar fiestas, y aunque es común que en sus nuevos lugares de residencia se organicen para practicar algunas costumbres y fiestas tradicionales, lo cierto es que la migración es una respuesta no comunitaria a la situación de empobrecimiento que se padece en los pueblos de origen. Las consecuencias locales de este fenómeno, es decir, la reorganización o desorganización que provoca la salida de buena parte de los hombres y jóvenes de la comunidad, aún no han sido estudiadas con detenimiento.³⁹

Pero a pesar de que los cambios provocados por la migración son muy profundos, no puede dejar de verse que son muchos los migrantes que no tienen expectativas de quedarse en su lugar de destino para siempre, sino que están empezando a regresar, invirtiendo su capital en negocios productivos o en servicios, edificando casas de material.

b. La respuesta colectiva: El movimiento campesino e indígena

La intensificación de las acciones para alcanzar el desarrollo nacional, llevadas a cabo contra los bienes y voluntades de los pueblos indios y campesinos, provocó su movilización, que tuvo su primera forma de expresión en la generalización de la migración desde los años 50's. Los recursos obtenidos por este medio permitieron a los indios aliviar un poco su situación individual pero traería como consecuencia la desculturación, es decir la búsqueda de soluciones fuera de su ámbito cultural, y el abandono de los pueblos generaría cambios internos. El avance del sistema capitalista y la agudización de la crisis agrícola provocaron que la migración no fuera una solución efectiva y los pueblos se organizan para luchar colectivamente por la recuperación de sus tierras. Este segundo tipo de movilización en Oaxaca empieza a expresarse en los años 60's y sobre todo en los 70's (González Pacheco 1978:29-30). Esta nueva forma de rebelión, que son las luchas agrarias, tendría una fuerza mayor en la década siguiente, aglutinadas en organizaciones más o menos amplias creadas en esa década, como la COCEO (1972) y la COCEI (1974).⁴⁰

Otros conflictos agrarios y luchas se dieron en estos años en la entidad, participando en ellos comuneros indios y también profesores indígenas:

Otra organización importante que intervino en los movimientos y luchas campesinas y populares del estado durante 1974, fue la Federación Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos de Oaxaca (FIOACO), organización que abanderó las luchas de diferentes comunidades del estado: la lucha de los promotores bilingües del IIISEO (quienes conformaron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca); la recuperación de tierras de las comunidades triquis, amuzgas y chatinas; la lucha de varias localidades de la Costa (de Rio Grande, Tututepec y Lachao Pueblo Nuevo) y Tuxtepec.

Fueron, pues, organizaciones como la COCEO, la COCEI, el FCIEO y la FIOACO las que abanderaron las principales luchas campesinas del estado durante el periodo 1972-1975, etapa que

³⁹ "A diferencia de la abundante literatura que existe sobre las formas en que los emigrantes se organizan en los lugares de destino, hay muy poca con respecto a los cambios que se provocan en las comunidades de origen" (Molina Ludy 1991:74). Tampoco se ha estudiado suficientemente el carácter temporal de la migración, observable incluso en quienes tienen muchos años de radicar sobre todo en EU.

⁴⁰ Una de las primeras en documentar con amplitud los movimientos en esta década fue Gloria Zafra (1982).

podría distinguirse como de formación y ascenso del movimiento campesino independiente (Piñón 1988:345).

En 1976 se darían importantes luchas en comunidades indígenas, por ejemplo en San Pedro Amuzgos que recuperaría tierras a costa de represión, y otras estarían impulsadas por Consejos Supremos que se habían sacudido la tutela gubernamental, como en el caso del Consejo Supremo Chatino luchando en Yolotepec en defensa de sus bosques.

Es importante señalar que las principales organizaciones indias se crearían años después, hacia 1980-1981: la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO) y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT). Su presencia empezaría a tener resonancia casi de inmediato, pues ya en octubre de 1980 se realizó en Santa María Puxmetacán, Mixe, el Primer Encuentro de Organizaciones Indígenas Independientes, con la participación de grupos indios del estado, del país y de Centroamérica.

Las movilizaciones que impulsan son parte de una respuesta nacional a las consecuencias del desarrollo de la Nación en beneficio de los capitalistas. Pero estas consecuencias adquieren características particulares en el caso de los pueblos indios.

2. Impactos de la tercera Conquista

La tercera Conquista no es sólo una penetración económica o política que rompe las posibilidades de autosuficiencia de los indios lanzándolos definitivamente al mercado de trabajo, sino que es al mismo tiempo una conquista cultural cuyos indicadores son muy claros: la reproducción cultural es intervenida por la escuela; las autoridades tradicionales son desplazadas y el sistema de cargos empieza a perder su lógica india; las fiestas y mayordomías son desalentadas por su alto costo e incluso suprimidas; las lenguas son acosadas por los hablantes de español; la medicina tradicional es asediada por la medicina moderna. La respuesta a este conjunto de agresiones no fue inmediata: tras una aparente aceptación de estas imposiciones, los indios empezaron a reaccionar, pero sólo lo pudieron hacer organizadamente hasta que varios de ellos tuvieron una conciencia clara del problema y llamaron a otros a conformar organizaciones para la defensa de sus culturas o para incorporar el componente étnico en las demandas de las organizaciones existentes.

Ante el carácter masivo y por muchos lados de esta invasión occidentalizadora, los indios tardaron en reaccionar colectivamente, lo cual explica que las primeras organizaciones específicamente indias que reivindiquen lo indio surjan hasta la década de 1980. Las primeras reacciones indias contra los efectos de esta conquista se dieron en lo inmediato: primero emigrar individualmente, después luchar comunitariamente por recuperar sus tierras y luego organizarse regionalmente para la defensa de sus recursos, su cultura y sus derechos. El retraso en la respuesta colectiva se debe en gran parte al clima de represión que vivían, impulsado por caciques a través de sus guardias armadas y con la protección del gobierno.

En suma, esta tercera Conquista en Oaxaca estaría constituida por un avance sin precedentes del capitalismo sobre territorios indios que en lo económico destruye su

autosuficiencia, llevando al país entero a la crisis agrícola, y en lo político y cultural desarticula sus formas propias de reproducción, agrediendo a todos los componentes de las culturas indias, pero justificando todas sus acciones bajo la máscara de las buenas intenciones civilizadoras.

El inicio e intensificación de las principales acciones tendientes a incorporarlos de esta manera a la nación, ocurrieron entre 1940 y 1960 aproximadamente. La primera reacción ante ello --la migración-- empezó a crecer hacia 1950 y los movimientos de recuperación de tierras acontecieron en los años sesenta, pero con más fuerza en los setentas, constituyéndose las organizaciones indias principales a finales de esa década y principios de los ochentas. Si consideramos la coyuntura insurreccional como respuesta a la tercera Conquista, deberíamos situarla antes de los años setentas, pero hay dos elementos que sugieren ubicarla antes: uno, que lo insurreccional no es la única forma de movilización de respuesta, porque también lo es la migración, la cual se data de los años cincuenta, y dos, que las características de esta invasión --sumadas a la represión y a que la migración atenuó en algo los efectos de esta Conquista-- hicieron que la respuesta insurreccional no fuera en este caso inmediata, sino que tardara y se manifestara escasamente como luchas comunitarias, esperando a que fueran incorporadas en las luchas de organizaciones más amplias. Por tanto, generalizando, creemos que la tercera Conquista de los pueblos indios de Oaxaca podría ubicarse alrededor de 1950.

Pero más importante que ubicar una fecha es tratar de documentar el hecho, es decir, contar con datos para encontrar en cada comunidad y región el momento en que la penetración capitalista rompe con su autosuficiencia y con su articulación cultural. Ese es un trabajo por hacer y que es indispensable que cada pueblo realice, no sólo para escribir esa parte de su historia colectiva sino principalmente para tener una idea clara de la antigüedad de los problemas y de la forma como a través de la historia los han podido resolver. Ese es un trabajo fundamental para reencontrar en sus culturas las alternativas de solución en base a una historia política propia.

En esta perspectiva es que cobra vital importancia recoger la memoria de los ancianos, porque son ellos quienes vivieron esta tercera Conquista y pueden contar la vida antes y después de ella; son sus testigos y ya no quedan muchos.

Caciquismo

Esta nueva invasión a las comunidades indias de Oaxaca estuvo soportada en una red de poder impuesto, muchas veces de manera terrorista por caciques pertenecientes al mismo grupo lingüístico. Un ejemplo, entre muchos, es el del caciquismo enfrentado por el pueblo mixe:

En territorio *Ayuuk* han existido caciques y líderes. Los caciques, algunos moderados y otros violentos, son quienes ejercen el control económico y a veces político, mientras que los líderes, algunos modernizadores y otros defensores de lo étnico, son quienes principalmente influyen en las opiniones de la población. Es común que los líderes se conviertan en caciques pero es poco frecuente que los caciques tengan un liderazgo; más bien tienen fuerza y es la que ejercen. Los caciques cuentan con el respaldo de las armas, de sus relaciones o de su poder económico, mientras que los líderes cuentan con el peso de sus ideas, propuestas y acciones.

Los líderes modernizadores, sobre todo maestros o estudiantes, emprenden una lucha, generalmente individual y con pocos seguidores, por impulsar a los mixes a menospreciar sus costumbres y creencias, adoptando los dictados de "la razón" y buscando la manera de hacer

dinero y acumularlo. Por el contrario, los defensores de lo étnico tienden a agruparse, tratando de que sus esfuerzos tengan respaldo y resonancia, es decir que lleguen a movilizar sectores de la población. Muchos de ellos también son maestros o personas que han pasado por la escuela. A veces su lucha es por recuperar algún aspecto en particular (lengua, narrativa, vestimenta, etc.), y otras veces constituye una preocupación por la cultura en conjunto. Los dirigentes políticos independientes, no priístas, son considerados aquí como líderes, aunque es posible que lleguen a actuar como caciques.

Por su parte, los caciques moderados son los que existen en cada comunidad. Por lo general son comerciantes que controlan buena parte de la producción y circulación pero que no llevan su poder más allá, a lo político. Tienen influencia en la comunidad pero no se imponen. Pueden ser agiotistas, acaparadores, explotadores, pero casi nunca tienen grupos armados ni son asesinos.⁴¹

A diferencia de éstos, los caciques violentos sí son asesinos. Los caciques violentos suman al poder económico, la fuerza de tener grupos armados y la impunidad que les dan sus relaciones con políticos de peso fuera del territorio Ayuuk. Su objetivo es controlar a la comunidad, imponer su voluntad sobre la asamblea y perdurar beneficiándose del saqueo.

Varios caciques violentos han sido famosos y temidos en la región: en la parte Alta y Media sobresalen Daniel Martínez y Luis Rodríguez,⁴² ambos mixes. Daniel Martínez concibió la idea de unificar a los municipios mixes en un distrito y Luis Rodríguez la hizo suya y logró la creación del distrito mixe en 1938, ganando la cabecera para su municipio, Zacatepec. Los principales beneficiarios de la creación del distrito no fueron los mixes sino los hijos de Don Luis: Mauro y Mario Rodríguez Cruz, quienes desde puestos públicos en la Comisión del Papaloapan, en la Central Campesina Independiente y en diputaciones respaldaron a otros caciques violentos y se enriquecieron despojando de tierras a comunidades mixes de la Baja (Puxmetacán, Jaltepec, Ixcuintepec, Mazatlán)⁴³ y fomentaron la colonización de tierras de Cotzocón y Mazatlán (los dos municipios Ayuuk más extensos) con reubicados de las presas

⁴¹ Por ejemplo, en Santa María Ocoatepec llegó en la década de 1920 un matrimonio de españoles procedentes de Villa Alta, formado por Julio Alcántara, quien adquirió poder en el puesto clave de secretario municipal, e Irene Herrera, que era maestra. Juntos controlaban al pueblo mediante compadrazgo y sobre todo a raíz de su alianza con Luis Rodríguez. Los alumnos de Irene, quien vendía licor en la escuela, se rebelaron y lograron que se fuera del pueblo. Luego murió don Julio y la autoridad municipal recuperó el respeto de la comunidad.

⁴² Desde la década de 1920 hasta su muerte en 1945, Daniel Martínez, mixe originario de Ayutla, formó grupos en la región, convirtió al tequio en trabajo esclavo para la construcción de la carretera, introdujo el teléfono y creó escuelas. Mantenía relaciones con políticos oaxaqueños como el General Charis. Sostuvo pleitos con el otro cacique grande de la zona, Luis Rodríguez, compadre del gobernador Pérez Gasga, y quien formó una red de dominación con caciques locales, sometiendo o asesinando a los que se negaban, como fue el caso del hombre fuerte de Alotepec, Hermenegildo Reyes, quien fue masacrado con su familia y saqueados sus bienes en 1947. En Alotepec recuerdan que mandó matar muchos maestros porque no le gustaba que los niños estudiaran. Murió en accidente en 1959.

⁴³ Uno de los principales líderes forestales mixe, Armando Agustín Bonifacio, de San Antonio Tutla, Mazatlán, fue encarcelado en los 80's por encabezar la lucha comunitaria contra el saqueo de maderas preciosas que quería formalizar Mario Rodríguez. Años más tarde, siendo presidente de la Comisión Forestal de la UCIZONI, Armando Agustín fue asesinado en una emboscada cerca de su pueblo, a fines de 1995.

Cerro de Oro y Miguel Alemán, así como con mixtecos de tierras erosionadas o campesinos de otros estados, como Guerrero, Michoacán, Veracruz, e inclusive prófugos de la justicia, ganando muchos incondicionales.

En la zona Baja, el caciquismo violento se desarrolló impunemente, sobre todo en Guichicovi,⁴⁴ Puxmetacán⁴⁵ y Mazatlán.⁴⁶ Algunos caciques no son mixes ni oaxaqueños.⁴⁷

Desarrollo nacional, antidesarrollo indio

La tercera Conquista ha permitido construir un México moderno gracias al saqueo de los recursos naturales y humanos de los territorios indios. Este saqueo --al ser una forma irracional de uso de estos recursos, o al menos una racionalidad ajena y opuesta a la india-- no sólo ha implicado su aprovechamiento desmedido, sino la destrucción del entorno físico y del entorno cultural.

Una de las zonas indígenas más afectadas de la entidad es el Istmo de Tehuantepec, y la peor parte de sus efectos es apenas reciente, por ejemplo en la zona huave o mareña, donde las costumbres observadas en los años sesenta estaban desapareciendo dos décadas después:

La década de los ochentas marca fuertemente la fragmentación iniciada en el ciclo anterior. En este momento se tiene a las fuerzas tradicionalistas nucleadas alrededor de los grupos pesqueros y a la defensiva, mientras que las que tienen la preeminencia son las de cambio, alrededor de los proyectos agropecuarios.. El Consejo de Ancianos de San Mateo del Mar, si bien es el que tiene mayor presencia a nivel municipal que los demás, ya no controla todo el poder local...Además hay una pérdida casi total del control de los procesos productivos, cuyos ritmos, metas, tecnologías y organización del trabajo se rigen por la sociedad nacional dominante externa, que ha desplazado a los zapotecos de su preeminencia regional sobre los huaves (Rodríguez 1991).

Los efectos del desarrollo en esa zona son aún más preocupantes porque afectan directamente,

⁴⁴ Durante 20 años, Maclovio de León despojó y mantuvo asolados a los mixes de Guichicovi (el municipio Ayuuk más poblado) a través de su numeroso grupo armado, que junto con sus protegidos se adueñaron del centro de la población. En 1979 fue obligado a salir del municipio por un grupo decidido de maestros y campesinos, pero su lugar sería ocupado por Nicasio Valenzuela y poco después por Cástulo Arrona.

⁴⁵ Alfonso Juárez Lara, diputado a mediados de los setentas, logró recuperar para la comunidad tierras acaparadas por un extranjero, pero quiso apropiárselas, la comunidad se opuso y se desató la represión en 1977, llegando a dirigir una masacre sitiando al pueblo del 30 de octubre al 3 de noviembre de 1978, resultando muchos muertos sepultados clandestinamente.

⁴⁶ Mazatlán sufrió por décadas, desde los años veintes, la división provocada por líderes modernizadores como el maestro zapoteco Manuel Luna en pleito con Ambrosio Núñez y por caciques violentos como Crescencio Lauro peleando contra Ruperto Ramos. Estas pugnas crecieron al ser apoyadas por los caciques regionales Daniel Martínez y Luis Rodríguez.

⁴⁷ Por ejemplo Zacarías Lara, originario de Villa Juanita, Veracruz, quien se dice dueño de los terrenos comunales de los mixes de Paso del Aguila, Lalana, Choapan, Oaxaca. Este cacique, después de mandar a destrozarse siembras de comuneros, emboscó en junio de 1993 a los mixes que iban a reclamarle, muriendo dos comuneros y quedando 3 heridos. Sus pistoleros se paseaban armados frente a la población después de la masacre. Esa impunidad de los agresores era posible por la protección que el agente del Ministerio Público de María Lombardo, Marcial Santiago García, brindaba a este cacique.

no sólo en la producción sino también en el consumo, al futuro del grupo étnico, debido a los problemas de alimentación-desnutrición, contaminación ambiental y alcoholismo que ha generado.⁴⁸

En términos generales, la población indígena del Istmo ha sido sometida a una presión tan brutal⁴⁹ como reciente:

La modernización rompe los vínculos tradicionales de las sociedades indígenas, destruyendo sus sistemas de pensamiento y acción, es decir, su cultura. El impacto de la economía industrial genera nuevas formas de vida que tienden a desplazar los elementos propios al sustituirse por las pautas de la sociedad mestiza. Las expresiones culturales propias de cada grupo indígena desaparecen rápidamente por el violento cambio sufrido durante los últimos años. En algunos pueblos han desaparecido: el lenguaje, la danza, la música, la construcción colectiva de la casa, el vestido, la cosmovisión, la filosofía de la vida, los valores, la medicina tradicional, las normas de comportamiento, la ayuda mutua, el trabajo colectivo y otros rasgos característicos de las sociedades indígenas (Munch 1980:31).

En el aspecto tecnológico propio, estos desajustes ligados al desplazamiento de la economía de autoconsumo,⁵⁰ también se aprecian, por ejemplo en el caso de la costa (Nahmad y

⁴⁸ "El 50% de los niños presenta desnutrición de primero y segundo grado, con deficiencias marcadas en el consumo de vitaminas.

El problema de la salud de los mareños no es sólo una cuestión de mayor y mejor infraestructura, sino se conecta con otros problemas socioculturales y ambientales que deben ser tomados en cuenta, así como los efectos de la planificación del desarrollo.

En este sentido, hay un alto grado de contaminación ambiental que repercute en las condiciones de salud de la población mareña. Esta contaminación tiene su origen en dos fuentes básicas: el fecalismo y los basureros al descubierto y sobre los espejos de agua. De estas dos fuentes de contaminación se alimentan los cerdos, cuya carne entra en el circuito alimenticio local.

A lo anterior se agrega el problema de que la dieta tradicional huave ha sido impactada negativamente por el consumo de alimentos chatarra y de refrescos embotellados, en los últimos 15 años, como símbolo de prestigio. Además se dejaron de incluir en la ingesta diaria fuentes alimenticias que antes sí estaban presentes, como nopales, verdolagas y quelites; las langostas y jaibas hoy son exclusivamente para el mercado externo; a la vez han limitado el número de platos guisados que preparaban y han sustituido los contenidos tradicionales de los huertos familiares por especies que no consumen y con diseño de otras latitudes.

El consumo de alcohol en forma de cerveza o mezcal es alto. Se calcula que hay un promedio de un expendio de alcohol o cantina por cada 70 hombres mayores de 16 años. Este gran consumo de alcohol si bien tiene que ver con algunas tradiciones como las fiestas, el consumo cotidiano actual está más relacionado con una situación de gran presión y tensión social" (Rodríguez 1992:149-150).

⁴⁹ "La industrialización ha venido rompiendo el equilibrio ecológico, económico, social y cultural entre la población indígena del Istmo de Tehuantepec. El desarrollo ha generado la aparición de problemas que no se habían presentado anteriormente de manera aguda, como la desintegración social de la familia y el empobrecimiento cultural. La superficie agrícola ganadera que desde hace muchos años había sido importante productora de alimentos, ha empezado a reducirse por la expansión de la zona petrolera y la contaminación ambiental. Los campesinos que complementaban su economía con la pesca ya no disponen de ese importante recurso por la contaminación de las aguas. Algunos pueblos ya no tienen un área de cultivo, han quedado estrangulados por las industrias o la ganadería extensiva. Los residuos de azufre y del amoniaco han afectado la salud del hombre. La sociedad industrial ha repercutido drásticamente entre los campesinos. En las ciudades como en el campo han venido apareciendo fenómenos sociales como la marginación, el hacinamiento, la promiscuidad, las invasiones, los cinturones de miseria, el desempleo, la carestía, el alcoholismo, la delincuencia, la drogadicción, prostitución, gavillismo, caciquismo y corrupción política" (Munch 1980:29-30).

⁵⁰ "El desarrollo de la economía agropecuaria de mercado implica con frecuencia la modificación

otros 1994:150-151).

En este conjunto de condiciones plenamente adversas, la mayoría de las comunidades indias han mantenido su tenaz resistencia, que implicó sacudirse al caciquismo y el saqueo (las organizaciones indias de los 80's surgen casi todas de experiencias de lucha anticaciquil y tienen por objetivo oponérsele) y, con mucha menor extensión, impulsar sus propias expectativas de desarrollo.

C. LAS TRES CONQUISTAS Y LA RESISTENCIA INDIA

En sus aspectos más generales, las tres conquistas que han enfrentado los pueblos indios de Oaxaca presentan las siguientes características:

Primera Conquista (1522)

- Invasión genocida
- Destrucción de la dinámica propiamente india
- Imposición del proyecto español, es decir de un proyecto ajeno
- Se impide al máximo posible la penetración española en los pueblos indios

Segunda Conquista (1847-1853)

- Invasión administrativa (político-militar)
- Destrucción de la reorganización india lograda en los siglos XVII y XVIII
- Imposición del proyecto mestizo-blanco mexicano, un proyecto ajeno
- Penetración mestizo-blanca en los pueblos indios

Tercera Conquista (1950)

- Invasión etnocida
- Destrucción de los restos de las culturas indias
- Imposición del proyecto nacional mexicano, un proyecto ajeno que se les exige asumir como

y abandono de muchas de las prácticas antes comunes para los campesinos indígenas. Un estudio reciente efectuado en la costa señala al respecto lo siguiente: 'Para poder subsistir, (los indígenas) han tenido que introducir de manera creciente cultivos eminentemente comerciales (ajonjolí, chile, jamaica, café, limón y la ganadería). Algunas actividades tradicionales de los grupos campesinos han perdido importancia: la caza y recolección han disminuido toda vez que se ha perturbado gran parte del hábitat natural de los animales y vegetales aprovechables; la pesca también se ha limitado debido a la explotación irracional del recurso, a la disminución del caudal de los ríos y por la contaminación de sus aguas; las artesanías se han mercantilizado, y los productores se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para obtener los satisfactores no producidos por ellos'.

El afianzamiento de esta situación tiene repercusiones sociales negativas: el abandono de los cultivos de subsistencia y la dependencia alimentaria que esto genera, distorsiona muchas de las pautas comunitarias en torno al manejo y distribución de la tierra, y posibilita el debilitamiento paulatino, pero constante, de las estructuras ideológicas étnicas que derivan su vigencia de las formas materiales que permiten la reproducción material y cultural... Las transformaciones de las estructuras productivas conllevan irremediabilmente a la transfiguración del resto del aparato social... En el caso del abandono del cultivo de maíz por el de café estamos frente a una situación que no implica sólo una decisión de tipo económico de los productores: representa el paulatino abandono del pilar cultural que por más de 6 mil años ha regido la vida, creencias y costumbres del campesino indígena. En suma, se trata del abandono del vínculo central que confiere identidad y cohesión cultural a las comunidades y sociedades indígenas de México" (Nahmad y otros 1994:20-21).

propio

- Penetración masiva de saqueadores y agentes ideologizadores

La reacción de los indios ante estas agresiones fue inmediata. Pero además de las rebeliones, o recientemente de la migración, debe considerarse la resistencia cotidiana que organizaron para defender los componentes de sus culturas en sus territorios. En lo general, las podemos agrupar así:

Ante la primera Conquista se buscó la sobrevivencia a los efectos letales de las epidemias y posteriormente se inició un proceso de reconstitución de su identidad, de los territorios étnicos y del poder comunal, que les permitió recuperar sus niveles de bienestar. Paralelamente a esto establecieron estrategias de resistencia para evitar que diversos componentes de sus culturas fueran alcanzados por los invasores: se evitó que sus lenguas fueran desplazadas por la del invasor; se continuaron practicando los rituales mágicos que estaban fundamentados en una cosmovisión mítica; los conocimientos colectivos, como la herbolaria, se practicaron pese a su persecución; las tecnologías agrícolas se siguieron practicando; la cultura se siguió reproduciendo a nivel familiar y comunitario. En suma, después de sobrevivir a la conquista, la cultura se protegió y vivió en los poblados gobernados de manera autónoma. La reconstrucción de la vida se realizó en base a una relación más o menos armoniosa entre las distintas etnias de la entidad.

La segunda Conquista desestructura la organización interétnica y agudiza el proceso de despojo de los territorios indios. Ante ello, los indios se rebelan y se lanzan a la defensa de sus tierras, sobre todo con las comunidades colindantes. La lucha se da a nivel de comunidad, espacio donde la resistencia cultural continúa, es decir que se sigue viviendo de acuerdo a las tradiciones y protegiendo tanto las prácticas como los saberes propios. La cultura se sigue reproduciendo a nivel familiar y comunitario.

La tercera Conquista provoca de inmediato una respuesta individual, y debilita a la resistencia cultural. Esta invasión ataca las bases de la reproducción étnica y las costumbres y tradiciones se empiezan a abandonar, la cosmovisión se confronta de manera desigual con el saber occidental, y la familia y la comunidad se recomponen, de manera que no reproducen ya plenamente la cultura. Al aparecer los movimientos de recuperación de tierras, lo cultural pasa a un segundo término y posteriormente, al surgir las organizaciones regionales indias se revalora lo cultural, pero en una perspectiva fragmentaria, no ligada a la historia política de siglos, y principalmente vinculada a proyectos económicos de rentabilidad mercantil. Entonces la cultura se abandona o se le pretende rescatar a partir del surgimiento de la conciencia étnica o de su rechazo.

Podemos ver entonces que de la sobrevivencia a la primera Conquista se pasó con éxito a la resistencia y de ella, por efecto de dos conquistas posteriores, se pasa actualmente, con poco éxito, a la lucha por sobrevivir. En esto está radicando el triunfo de la tercera Conquista: en que está logrando derrotar a la resistencia, la cual está perdiendo su carácter totalizador y prioritario en pos de la liberación para sucumbir en aras de la concertación para la sobrevivencia. La autonomía india pasó de ser una realidad vitalizadora a una pieza del discurso dominante, y por

tanto dominador.

La primera Conquista no acabó con los indios porque éstos se organizaron para impedirlo; la segunda Conquista tampoco pudo hacerlo, pero la tercera Conquista está avanzando cada vez más en la descomposición de las culturas indias y en la transformación de los indios en mestizos mexicanos. Dos conquistas ocurridas en el lapso de poco más de un siglo parecen estar vencidos. Y esto se debe analizar en su justa dimensión y en su temporalidad, pues si pensamos que en promedio cada 25 años aparece una nueva generación, las dos últimas conquistas se han dado en un lapso de sólo seis o siete generaciones, lo que casi significa que los abuelos de los ancianos indios vivieron la segunda Conquista y que los actuales ancianos vivieron la tercera.

Prácticamente es en las tres últimas generaciones que muchos indios han visto desaparecer su autosuficiencia alimentaria, agravarse a niveles alarmantes su salud, vaciarse sus comunidades, caer en desuso sus lenguas, menospreciar sus culturas frente a la dominante, perder sus recursos naturales, disminuir sus fiestas, etc. Pero aún siguen resistiendo y esa resistencia necesita ser pensada, ubicada en la perspectiva de la historia política de los pueblos indios y lanzada nuevamente como semilla para la liberación. Los indios de Oaxaca siguen teniendo en la Asamblea General, en el territorio comunal, en el trabajo comunitario y en las costumbres colectivas, la posibilidad de hacerlo.

Por último, todo lo dicho permite ver la situación actual de los pueblos indios del país en sus grandes corrientes de búsqueda de la supervivencia en su perspectiva política: muchos buscan una solución individual a través de la migración o del cultivo de estupefacientes o de productos altamente rentables; otros se organizan para producir colectivamente en sus comunidades y permanecer en ellas; otros más buscan también el rescate cultural o el poder municipal; algunos se mueren de hambre y finalmente, en Chiapas, muchos encuentran en la recuperación de su autonomía la base para solucionar sus problemas.

Capítulo IV. LA DINAMICA DE LA RESISTENCIA INDIA

La única manera que tenían los indios de impedir que la empresa colonizadora triunfara en su pretensión etnocida era practicando permanente y cíclicamente sus costumbres y creencias, y haciéndolo a través de estrategias que les aseguraran éxito.

Las estrategias que permitieron la reorganización india durante la Colonia, documentada ampliamente por Carmagnani (1988), coexistieron con un conjunto de estrategias cotidianas particulares que, entrelazadas, pretendían lograr la preservación de distintos aspectos vitales de las culturas indias. Estas estrategias tienen la comprobación de su éxito en la vigencia actual de sus prácticas.

Las principales estrategias de resistencia, sin pretender hacer una lista exhaustiva, han sido las siguientes: 1. la simulación de la derrota; 2. la resimbolización de las estructuras de dominación; 3. el enfrentamiento directo desde la clandestinidad. Algunos ejemplos de estas estrategias se exponen a continuación.

A. LAS ANTIGUAS ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA

1. La simulación de la derrota

Religión

La racionalidad cristiana de los invasores europeos mostró desde el principio de su empresa la intolerancia propia de la cosmovisión totalitaria en la persecución de la religiosidad india, cuya diferencia fue concebida como una forma perniciosa del ser universal y no como manifestación específica de culturas diferentes. Contra esa intolerancia, desconocida para ellos, tuvieron que luchar los indios recién invadidos, y la continuidad hasta el presente de esa religiosidad propia muestra la eficacia de su estrategia de resistencia.⁵¹

⁵¹ Al respecto, afirma Guido Munch: "Las actividades evangelizadoras tendieron a exterminar la tradición religiosa indígena, en especial los sacrificios humanos y la idolatría, los cuales estaban en contra de la justificación filosófica y moral del cristianismo. Los pueblos oaxaqueños desarrollaron una religiosidad popular que dio esparcimiento a la actividad social. Esta religiosidad osciló entre el catolicismo ortodoxo y la tradición religiosa local de origen mesoamericano. Los elementos paralelos entre ambas religiones, en buena medida, permitieron a los indígenas continuar con sus prácticas y creencias religiosas mezcladas con las de la fe católica. Las semejanzas se asociaron, las diferencias tendieron a eliminarse y se buscó la homogeneidad en todos los aspectos de la cultura. Sin embargo, nunca se logró eliminar la religiosidad de los pueblos indígenas, los cuales han conservado su peculiaridad hasta nuestros días" (Munch 1982:189-190).

La adaptación conciliadora entre dos sistemas distintos que Munch observa, no es una propuesta católica sino una actitud india que incorpora elementos ajenos, presenta una fusión aceptable para el catolicismo y con ello logran conservar su religiosidad antigua hasta la fecha. Esto es lo que consideramos una estrategia de resistencia: una adaptación en función de una estrategia para resistir y no una adaptación para formar algo distinto.

La etnografía da cuenta de la práctica india actual de distintas formas de ritos mágicos, ajenos al catolicismo, además de las manifestaciones de catolicismo popular que se han calificado como sincréticas. Afirmar que la religión de los indios es ahora el catolicismo popular es tanto como sostener que decidieron abandonar sus formas de religiosidad para adoptar la religión del conquistador --pintada con algunos rasgos indios--, pero con la lógica y estructura católicas; es decir, ajena, impuesta y adoptada como "sustituto" de la propia.⁵²

Sin embargo, el sincretismo no es aceptación de la derrota y rechazo de lo propio sino que, por el contrario, es la estrategia con la que se evitó la derrota.⁵³ Simulando la aceptación de la derrota, pudieron los indios conservar lo propio. Esto habla de la incapacidad occidental de darse cuenta de la realidad india, pues no sólo creyó vencer al indio cuando éste evitaba la derrota aparentando aceptarla, sino que creyó que era posible el sincretismo de dos formas opuestas y excluyentes de relación con la divinidad. Así, parece que el catolicismo se ha afanado más por cuantificar su expansión que por comprobar que la expansión fuera real:

Es así como al aceptar al catolicismo el vencido pudo no solamente reformar la matriz simbólica de esta religión según los ejes constitutivos de las fuerzas de las antiguas religiones precolombinas, sino que encontró, a favor de esta reformulación y de esta modificación, la fórmula para conservar elementos o paradigmas enteros de su religión tradicional. El subterfugio es singular: se pidió a la religión vencedora que protegiera a la religión vencida forzándola a aceptar a la segunda en su seno. Lo que el catolicismo creía ganar derrotando a las "religiones paganas", lo perdió de hecho, ya que tuvo que aceptar su paulatina "paganización" para conservar la adhesión de quienes estaban obligados por el poder colonial a creer en él (Aubague 1984:276-277).

Es importante destacar que esta estrategia india fue percibida ya a mediados del siglo XVI por Sahagún y otros, y un siglo después denunciada por Balsalobre (1981:16) en Oaxaca y por Ruiz de Alarcón (1988:31) en Guerrero. Particularmente importante para la intolerancia católica fueron los "maestros de idolatría", encargados de llevar las cuentas calendáricas y aconsejar en la forma de realización de rituales. Fueron perseguidos y castigados pero sobrevivieron por ser un factor fundamental de la religiosidad india, sobre todo en el caso de los mixes, quienes tienen en los actuales *Xemabie* a los herederos de aquellos "maestros".⁵⁴

Ejemplificaremos esto con una exposición genérica sobre la religión Ayuuk o mixe.

⁵² El catolicismo no sustituyó a las religiones indias ni logró transformarlas en una forma diferente de religiosidad. Los indios no lo permitieron, como lo expresa este testimonio mixe: "Por tradiciones orales comentan los ancianos que desde hace mucho tiempo los sacerdotes católicos han estado diciendo en las misas que el practicar ceremonias ante el ídolo o el sacrificar aves en los lugares sagrados y en las casas particulares son cosas del demonio y así sucesivamente han insistido, pero no han intervenido personalmente en prohibir en los lugares sagrados. Los oyentes de la doctrina bien la entienden, pero cuando llega el tiempo de celebrar ceremonias (rituales mixes), lo celebran con veneración y de acuerdo al calendario tradicional y en ocasiones al calendario católico" (Domínguez s.f.).

⁵³ Nada impide creer que el sincretismo fungía como fachada exterior para los que no pertenecen al mundo del indio. Mientras tanto, este indio sabe desentrañar, bajo la confusión que produjo deliberadamente para defender y esconder su creencia, el discurso sincrético y reconocer a su verdadero dios. Así pues, los indios no son más católicos que protestantes, ni más protestantes que creyentes en sus viejas religiones. Creen en todo a la vez para creer mejor en lo suyo (Aubague 1984:276).

⁵⁴ Munch (1996) estudia con detalle tanto la religiosidad mixe actual y sus antecedentes históricos, como la represión católica y la figura de los "abogados" o *Xemabie*.

Los *Ayuuk* tienen un sistema religioso estructurado en base a un sistema propio y no al catolicismo, por lo que no puede hablarse de que tengan una religión sincrética, salvo que, como Nahmad (1994:31), se entienda por sincretismo la extensión de la religión autóctona. La religión *Ayuuk* no es compatible con el monoteísmo. En ella interactúan diversas fuerzas que se manifiestan en el espacio terrestre y apoyan al hombre en la reproducción de su vida;⁵⁵ por ello es que la vida es concebida como una recreación colectiva lograda entre hombres y dioses. El hombre se relaciona con estas deidades mediante rituales que se realizan en los puntos donde ellas residen o se manifiestan (cuevas, cerros, campos, caminos, manantiales, etc.). La fecha y modo de realización de los rituales es definido por especialistas (*Xemabie*), quienes generalmente presiden los ritos. Las indicaciones de los *Xemabie* incluyen con frecuencia algunos actos complementarios a realizar en la iglesia, como dar limosna o pagar una misa.⁵⁶

El sacrificio de animales (y anteriormente el autosacrificio sangrándose la lengua) ocupa un lugar fundamental en su religiosidad. A los *Inää*, seres vivos dadores de vida, se les propicia ofreciéndoles la vida de animales. En los distintos rituales se sacrifican sobre todo gallos, guajolotes o pollos, y a veces perros o gatos. Se acompañan los rituales con cigarros, velas, tamales, copal, mezcal, tepache, flores o dinero, según el caso. Las cabezas y patas de aves, y a veces las plumas, se quedan en el lugar del sacrificio y con el cuerpo se prepara un caldo para convidar.

Para realizar los sacrificios se debe estar puro, lo que se logra guardando penitencia o abstinencia sexual durante 3, 7, 9, 13 ó 20 días, según lo indique el *Xemabie* de acuerdo a cada ocasión. Tampoco deben alterarse ni tomar alcohol.

Hay rituales que no se realizan en la iglesia, como los que se llevan a cabo antes y después de la construcción de una casa, al nacer un niño y a los 20 días de nacido, antes de salir a cazar, antes de producir panela, al nacer o capar algún animal, antes de participar en eventos deportivos y todos los rituales agrícolas. Otros rituales pasan por la iglesia dirigidos por el *Xemabie*, quien acude al templo a rezar por la familia en las mañanas, mientras dura la penitencia. Al término, se llevan pollos al cerro o al altar familiar y se les sacrifica, después de hacer las peticiones a la naturaleza. Esto se realiza por ejemplo antes de cada fiesta, en caso de enfermedad, cuando se va a atender a una banda de otra comunidad, al salir de viaje, después del matrimonio o al ser padrino de alguna fiesta.

⁵⁵ En la religión mixe (*Jujky' Ajti'in*), el concepto principal es el de *Naaxwy'in* (Tierra-inmensidad) que está conformada por diversos *Inää* (dioses) que al interactuar regulan la vida. Algunos de estos dioses están representados por elementos naturales tales como *Tun'a* (boca del cerro), *Kipy* (árbol), *Ni* (agua), *Jitsuk* (rayo), *Xi* (sol), *Tso'ok* (tona). Otros son esculturas (*Ap*) ubicadas en centros sagrados y representan al pasado ancestral (Daniel Martínez, 1994). Los vientos son los mensajeros que llevan información a *Naaxwy'in* acerca de todo lo que ocurre, y también son portadores de las enfermedades que envían las distintas fuerzas cuando han sido ofendidas.

El concepto de *Naaxwy'in* es común a todos los mixes. Aún en la parte más alejada del Cempoaltépetl, como Guichicovi, en los ritos se le dirigen palabras como: "*Naax Wiin*, mira que ya nos diste tu fruto, guarda tus animalitos ponzoñosos para que no nos piquen, porque ya vamos a cosechar lo que tú nos diste", o "*Naax Wiin*, busca el alma de este niño que se perdió cuando estaba en el río".

Al igual que en las demás culturas mesoamericanas, cada *Ayuuk* tiene un *Tso'c* (tona), alter ego con el que se liga al nacer, la cual puede ser un animal terrestre, un pájaro o un rayo.

⁵⁶ Una descripción más amplia de las funciones de los *Xemabie* aparece más adelante.

Todo este complejo de prácticas y conceptos religiosos propiamente Ayuuk, por lo tanto prehispánicos, continúa vivo y extendido.⁵⁷ Su práctica durante el virreinato no podía ser abierta, debido a la persecución y la intolerancia. El rechazo absoluto al catolicismo hubiera hecho imposible la práctica abierta de la religiosidad india, y su confinamiento a la clandestinidad la hubiera hecho disminuir. La estrategia de resistencia consistió en aceptar el catolicismo para satisfacer al dominador, pero sin dejar de practicar los rituales propios y sobre todo de conservar el corpus mítico con que se explican al mundo y su funcionamiento.⁵⁸

Lengua

Una aportación fundamental para reconocer y entender las formas imponentes y complejas de la resistencia, se debe también a Lorenzo Aubague. En uno de sus trabajos afirma:

Parece ser que las lenguas de este continente aceptaron simular su progresiva muerte, ponerse la máscara pálida de los difuntos próximos a extinguirse, para asegurar un futuro siempre vivo a su historia. Las lenguas indias no han muerto después de 500 años de hostigamiento y quién sabe si es cercana la fecha en que renunciarán a vivir. La política de inercia aparente sirvió para hacer creer que su poder de vida disminuía, cuando en realidad buscaba una menor velocidad para evitar el precipitarse en los barrancos de los fracasos definitivos. La cultura india escogió la vía del simulacro para hacer creer en su destrucción. Y no se vio que esta destrucción no es más que una desconstrucción deliberadamente escogida como recurso estratégico para preservar toda su herencia y su cohesión cultural bajo la línea de flotación de la sociedad colonial y postcolonial. Desconstruyó, efectivamente, su cara más visible, la protegió bajo la máscara de la aculturación para preservarla en un lugar más íntimo, más lejano, más oculto, protegido contra los puñales del despojo simbólico que amenazaban y siguen amenazando a los signos de sus lenguas. Así, el sincretismo deja de ser producto pasivo de la aculturación y se vuelve fórmula de enmascaramiento....La lengua de los indios supo hablar de la tenacidad histórica de su cultura en contra de toda fórmula de etnocidio..(Aubague 1983:252-253).

En otras palabras, a través de la supuesta derrota de las lenguas nativas --no por la aceptación del español como lengua única sino del bilingüismo que satisfizo la sed de triunfo del dominador y su necesidad de comunicación con sus dominados--, los indios preservaron sus lenguas. Esta formulación no permite pensar en una supervivencia casual de las lenguas indias. Las percibe como una manifestación del poder y del contrapoder, como campo de resolución de la dominación y la resistencia, en el que la aparente derrota del conquistado le permite calmar las ansias de triunfo del conquistador. Es importante destacar que este bilingüismo posterior a la conquista es resultado de una confrontación que se da en el terreno de lo oral más que en el de lo escrito y que, en esas condiciones, se resolvía a favor de los indios por ser ellos la gran mayoría de la población.

La lengua materna oral ha sido la base comunicativa y organizativa de los indios, coexistiendo con formas de escritura de sus élites y con la lengua impuesta por el invasor.

⁵⁷ Algunos de los mejores estudios sobre la religión Ayuuk se deben a intelectuales mixes, sobre todo Daniel Martínez; otros se deben a extranjeros, como Searle Hoogshagen. Los trabajos de ambos, así como otros fueron compilados por Salomón Nahmad (1994). Entre los estudiosos nacionales, destacan las diversas obras de Leopoldo Ballesteros, Guido Munch (1996) y Gustavo Torres (1994).

⁵⁸ Este corpus fundamental es el que la racionalidad occidental a través sobre todo de la escuela ha estado socavando y amenaza con provocar daños mayores.

En la resistencia está también presente la incredulidad de que la cultura propia sea inferior a la del dominador y, por lo tanto, deba ser abandonada.⁵⁹

Es necesario insistir en que, incluso aunque presente un carácter pasivo, la resistencia es eso y no inercia cultural o naufragio inevitable. La voluntad de resistir, evidente en las estrategias de resistencia, no debe su existencia al hecho de que las estrategias sean visibles, explícitas. Las estrategias de resistencia se convierten en forma cotidiana de organizar la vida y por ello pierden su visibilidad, lo que no significa que no existan: "Así pues, la resistencia efectiva está en el paisaje no declarado de la resistencia. Hay que prestar atención a su ausencia para descubrir su presencia" (Aubague y otros 1983:10).

Algunos grupos étnicos, como los mixes, tienen una fuerte dinámica lingüística,⁶⁰ mientras que otros, como los ixcatecos, chontales, zoques y chochos, están en riesgo de desaparecer como grupo etnolingüístico a causa de la desarticulación de sus estrategias de resistencia o incluso de la renuncia a resistir (Bartolomé y Barabas 1996).

2. Resimbolización de las estructuras de dominación

Poder

⁵⁹ "Al verse sistemáticamente desprestigiadas y para defender su existencia, las lenguas indígenas deben mantener una resistencia que, por más pasiva que sea, no deja de ser fuerte, tenaz e impostergable" (Aubague y otros 1983:211).

⁶⁰ Según datos del Censo de 1990, se registraron 95,264 mayores de 5 años hablantes de mixe en el país. De éstos, 88,863 radican en el estado de Oaxaca y la mayoría (76,887) habitan en el territorio Ayuuk, lo que significa que el 80.3% radica en los 19 municipios mixes, 12.9% ha migrado a otras poblaciones oaxaqueñas y sólo el 6.8% radica en otras partes de la República. Además, la concentración de mixes en el territorio Ayuuk es mayor si al número total de hablantes de mixe mayores de 5 años en la entidad (88,863) se le suman los 16,126 menores de 4 años registrados en los hogares mixes, con lo que tenemos un total de 104,989 mixes en Oaxaca, de los cuales el 86.5% habita en los 19 municipios del territorio Ayuuk, y esta cifra se incrementa a casi el 95% si se considera también a la población mixe que habita en comunidades aledañas al territorio pero que pertenecen a otros municipios y distritos (Pardo 1994).

La segunda lengua en este territorio --hablada por el 55.3% de la población-- es el español, con 57,033 hablantes. Sin embargo, el 25.5% de la población es monolingüe en mixe.

Es importante destacar que en todos los municipios de las zonas Alta y Media el porcentaje de hablantes de mixe es muy elevado, superior al 90% del total de la población de cada municipio, salvo en los casos de Tepantlali y San Juan Juquila, cuyos porcentajes son apenas inferiores al 90%. Pero en los tres municipios de la zona Baja la situación es distinta: en Guichicovi habla mixe el 77% de su población; en Mazatlán sólo lo habla el 45% y en Cotzocón el 32%. El municipio de Cotzocón es el primer municipio Ayuuk en el que la lengua mayoritaria no es ya el Ayuuk sino el español. Esto se debe más a la colonización de las tierras mixes por monolingües del español, que a la pérdida de la lengua materna por aculturación.

En las zonas Alta y Media, a la resistencia lingüística tradicional se suman los esfuerzos de diversas organizaciones mixes por evitar que el bilingüismo creciente se convierta en un camino hacia el monolingüismo en español. En la zona baja, la lengua se defiende como factor de diferenciación frente a lo zapoteco que han adoptado los mixes.

Según datos de distintos censos, la población hablante del idioma Ayuuk en la entidad se triplicó en el transcurso de un siglo, pues en 1895 se registraron 28,374 mixes, cifra que se mantuvo más o menos constante hasta 1960, en que inició un incremento significativo hasta llegar en 1990 a casi 90 mil hablantes (COESPO 1994).

Aunque en el enfrentamiento político han sido derrotados por sus dominadores desde la invasión europea, el hecho de que no hayan reconquistado el poder no ha significado su aceptación total del sometimiento. Los indios han buscado formas de desestructurar los esquemas políticos bajo los que han sido obligados a organizarse, y una de ellas es la resimbolización del poder municipal atravesado por el sistema de cargos.

Chance y Taylor (1987) han demostrado que los sistemas de jerarquía cívico-religiosa que practican los indios no tienen un origen prehispánico sino colonial, e incluso en alguna de sus características (el patrocinio individual de fiestas) es más reciente, y es obvio que en su forma actual están articulados en torno al sistema municipal de gobierno, impuesto por la nación mexicana. Este sistema de cargos responde a una lógica del ejercicio del poder distinta a la occidental y la participación en él es básico en la identidad e identificación étnica y comunitaria, lo que sugiere considerarla como una de las estrategias de resistencia india. Como ya se vió, Juan José Rendón ubica al sistema de cargos --junto con la asamblea comunitaria y el Consejo de Ancianos-- como la forma de poder comunal que constituye uno de los cuatro componentes básicos de la comunalidad (territorio, poder, trabajo y disfrute comunales), la cual es esencia de la cultura y base de la resistencia (Rendón 1991). Marcelino Domínguez (1988) también enfatiza la importancia de las formas comunales de poder como elemento básico de la reproducción cultural entre los mixes. En ambos casos está implícito el reconocimiento de que los indios supieron apropiarse formas ajenas de organización para reestructurarlas en base a la lógica comunal.

Continuando en esta perspectiva, se puede pensar que la estrategia va más allá y que el ejercicio del poder --a través del sistema de cargos-- no es sólo un fin en sí mismo, sino que ha sido resimbolizado para instituir una forma de evitar que la jerarquía municipal desborde al poder comunal.

En este sentido, mi propuesta, partiendo del caso de los chatinos, es que la finalidad actual del sistema de cargos no radica sólo en probar y formar en el servicio comunitario a todos los hombres de la población, sino que tiene como su uso fundamental instituir una forma de contrapoder o de poder propio superior al municipal: el Consejo de Ancianos. Esto significa entender que este Consejo no es sólo la culminación de una escala que da prestigio, sino que es precisamente la cima política de esa escala. El hecho de que haya funciones de gran importancia para la comunidad que sólo competen al Consejo sin la intervención de las autoridades municipales --lo cual fue observado también por los principales estudiosos de la cultura chatina: Bartolomé y Barabas (1982), Hernández (1987) y Greenberg (1987)--, sugiere que, aún sin la atribución formal de encarar al poder municipal, el Consejo de Ancianos desempeña en la práctica algunas funciones superiores que, dentro de la comunidad, lo ubican como una instancia superior a la municipal. Esto tiene una gran utilidad para la cultura chatina puesto que el poder municipal, si bien administrado por los indios, posee en sí mismo una fuerza que se puede volver contra ellos, por lo que es necesario controlarlo (Maldonado 1987:66-68).

Lo anterior no significa afirmar que la formación de ese contrapoder haya sido siempre una finalidad del sistema de cargos o de la organización política de las comunidades indias, en este caso de los chatinos. Significa solamente que esta es otra función política que se asigna a los ancianos a partir del momento en que el poder comunal se ve amenazado, es decir, cuando la autonomía comunitaria está en riesgo y empieza a perderse. Las condiciones que provocaron el

surgimiento de esta estrategia no son las mismas que las formas actuales de dominio que enfrentan los indios, por lo que el Consejo de Ancianos pareciera responder a otra lógica o carecer de ella. Obviamente, no puede ser lo mismo organizar el poder comunal cuando se tiene autonomía que cuando ya se perdió en buena medida; y si los pueblos indios de Oaxaca supieron reconstruir su identidad para reorganizar su vida bajo la opresión novohispana en base a su autonomía (Carmagnani 1988) pero la volvieron a perder a partir del gobierno de Benito Juárez, un mismo esquema de organización política no puede operar con la misma lógica en dos momentos tan diferentes y opuestos.⁶¹

El caso de los mazatecos es aún más contundente en este sentido: los mazatecos viven en pequeñas comunidades dispersas que se nuclean en torno a una población mayor, generalmente la cabecera municipal. Por ejemplo, el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón tiene un poco menos de 5 mil habitantes, los cuales viven en 40 comunidades (la cabecera, dos agencias y 37 barrios), pero casi la mitad del total vive en la cabecera. En estas comunidades el poder es ejercido por algún anciano,⁶² integrando un Consejo de Ancianos a nivel municipal. El Consejo de Ancianos de San José Tenango está compuesto por unas 100 personas caracterizadas o ancianos que ya han cumplido sus cargos (Neiburg 1988:128) y que sobresalen por la cantidad de alianzas que implican reciprocidad que establecen. Su principal función consiste en constituir un poder superior al municipal (Ibid:265), expresando y representando los intereses del conjunto de los mazatecos frente al Estado y a la cultura nacional.

Neiburg remarca este carácter de los ancianos mazatecos sobre el poder municipal al observar la ceremonia del cambio de autoridades, y en ella la entrega del bastón de mando:

Sin duda, el elemento sobresaliente en el acto de la entrega del bastón de mando es que lo hace el propio Consejo de Ancianos por medio del *chuta chinga Di Thó*, y no el presidente municipal saliente. Esto constituye una prueba de que quien detenta el poder en la comunidad es el Consejo de Ancianos, el cual delega al presidente municipal la facultad de gobernar... el mandato se otorga al presidente municipal por parte del pueblo en su conjunto, pero a través del Consejo de Ancianos. Se remarca en todo momento que la función de gobierno del presidente municipal no es algo divorciado del conjunto de la comunidad, por el contrario, su mandato deberá expresar los sentimientos que el pueblo delega en los viejos (Ibid:133-135).

El caso de los mazatecos refuerza la propuesta de que la función del Consejo de Ancianos es constituir --simbólica y realmente-- un poder étnico alterno al municipal y que localmente es reconocido e institucionalizado por los mazatecos como superior. Esto no puede ser fruto de la

⁶¹ Por autonomía india no me refiero sólo a la posibilidad de elegir libremente a sus autoridades y recibir y administrar algunos recursos gubernamentales, sino principalmente a la autogestión, es decir a la capacidad colectiva y básicamente horizontal de administrar también los recursos propios --tanto los recursos naturales, como económicos, humanos y culturales, simultáneamente-- de acuerdo a una voluntad colectiva sabida, consultada, compartida y respetada dentro de un territorio sacralizado que les pertenece y defienden. No es la autonomía sólo en el marco de una relación con la nación sino principalmente en el marco de una relación interna comunal y amplia que exige el respeto irrestricto de la nación.

⁶² Federico Neiburg (1988:289) afirma que "la sierra mazateca se presenta como un conglomerado de unidades parentales y políticas con cierta autonomía. En cada municipio, agencia municipal, ranchería o congregación hay un *Chuta Chinga* que administra el poder sobre esa comunidad".

casualidad y mucho menos de la imposición, sino de una estrategia contra la imposición y de la intención de desarticular en función de la lógica política propia una institución que sin duda iba a permanecer en la comunidad. Por ello no se le enfrentó directamente y se optó por desactivarla despojándola de su carga negativa, haciendo así posible convivir con ella.

3. El enfrentamiento directo desde la clandestinidad

Herbolaria

El uso de plantas, sobre todo con fines curativos, es resultado de un cúmulo de conocimientos indios de innegable origen precolombino, compartido por los pueblos mesoamericanos sin importar su carácter de dominadores o dominados ni la estratificación interna. A raíz de la invasión española se desató la persecución de esta sabiduría y sus prácticas; sin embargo, aunque el virreinato reprimió a los curanderos, no consiguió eliminar el uso extendido de las plantas. Las crónicas no dudan en calificar estos conocimientos como supersticiones o brujerías idolátricas, es decir, como delitos y herejías, y como tales fueron perseguidos.

Las compilaciones novohispanas de dichos conocimientos, de gran valor historiográfico, se hicieron con el fin de buscar el exterminio de esta sabiduría. Por ejemplo la *Relación* de Balsalobre, escrita en 1654, fue realizada para arrancar a los indios de "ese detestable crimen", y se publicó para que "se extirpen tan graves daños y se castigasen semejantes delitos, y Dios Nuestro Señor fuese servido y exaltada su Santa Fe Católica en los indios, y sean encaminados a su salvación, y el Rey nuestro Señor fuese servido" (Balsalobre 1981:5). Ese es también el caso del *Tratado* de Ruiz de Alarcón, quien no duda en afirmar que la gran cantidad de prácticas y creencias que recogió son obra demoniaca, y declara que su intención al recopilarlas es "abrir senda a los Ministros de indios, para que entre ambos fueros puedan fácilmente venir en conocimiento desta corruptela para que así puedan mejor tratar de su corrección" (Ruiz de Alarcón 1988:31).

No cabe duda de que la herbolaria fue condenada y perseguida tenazmente por ser utilizada en prácticas incompatibles con los dogmas católicos. A pesar de ello, sigue viva. Dado que no existía una institución impuesta tras la cual ocultar su práctica, se le conservó y reprodujo en la clandestinidad, en abierto desafío a su satanización y a la persecución de sus practicantes. La única alternativa india, en este caso, era su defensa frontal. Esta se realizó con tal determinación que el uso actual de la herbolaria es muy extendido en las comunidades indias; incluso, la sociedad dominante no sólo reconoce su valor sino que recurre a ella con mayor frecuencia. De hecho, instituciones y profesionales de la salud la están incorporando cada vez más a su práctica; sin embargo, generalmente la aprecian sólo como sabiduría, desligándola del conjunto de la racionalidad india.

Viendo esta situación en un caso concreto, el de los ayuuk o mixes, tenemos que en la actualidad son todavía muy amplios sus conocimientos de herbolaria y sus usos medicinales. La medicina tradicional mixe, que está siendo revalorada,⁶³ tiene tres componentes principales: la

⁶³ Existen organizaciones para reforzar la presencia de la medicina tradicional Ayuuk. Por ejemplo, en Chichicaxtepec, en la zona Alta, se creó desde 1984 un Centro de Medicina Tradicional Mixe

materia prima (plantas), los conceptos (salud-enfermedad) y los curanderos.

a. Plantas.

Los Ayuuk poseen un amplio conocimiento acerca de las plantas y su utilización con fines medicinales. Estos saberes prehispánicos fueron defendidos frente a los españoles y mexicanos, quienes por siglos los persiguieron por considerarlos idolátricos o los despreciaron por no ser científicos. Los mixes se han seguido curando mayoritariamente con plantas y sólo recientemente esta sabiduría ha sido valorada por la medicina occidental y por algunos sectores del Estado mexicano.

Estos conocimientos existen a dos niveles: popular y de especialistas. A nivel popular, la población, particularmente las mujeres, conocen una buena cantidad de plantas y las propiedades de cada parte de ellas, así como el modo de prepararlas. Por ejemplo, en la zona Baja, se observa que un 80% de la población, sobre todo mujeres de edad no protestantes, atienden la mayoría de los padecimientos de la familia. Estudios realizados en Guichicovi (Reyes 1992, Antonio 1992) muestran que en el municipio se utilizan 247 plantas de 86 familias botánicas, con las que se curan 89 padecimientos distintos. Más de la mitad de estas plantas son silvestres y sólo el 15% no se da en la comunidad y se adquieren en el mercado.

b. Enfermedades

Las enfermedades son entendidas como la ruptura de un orden o equilibrio y pueden tener causas naturales, sobrenaturales o no definidas (principalmente las recientes, como las adicciones). La medicina tradicional Ayuuk es sólo curativa y no preventiva, lo cual indica que los Ayuuk eran suficientemente saludables porque se alimentaban bien. Al producirse cambios en su sociedad, sobre todo vinculados a la economía de mercado, la calidad de la alimentación decayó, apareciendo las enfermedades ligadas a la desnutrición.

Los Ayuuk saben las causas por las que se enferman. Por ejemplo, en Guichicovi las principales causas de enfermedad son: castigo divino (cuando no se cumplen cargos, sacrificios, ofrendas o agradecimientos a las fuerzas que rigen la vida); violación de normas éticas (mentir, robar, insultar); mal agüero (traído por animales); pérdida del alma (causada por espanto); mal de ojo (cuando una mirada de adulto introduce calor en un niño); antojo no satisfecho; padecimientos de la tona; presencia de objetos extraños dentro del cuerpo (a causa de brujería); ingestión desproporcionada de alimentos "fríos" o "calientes" (según las características del alimento, no su temperatura); y adquiridas por medio del sueño (contraídas por el alma mientras abandona el cuerpo durante el sueño). Algunas enfermedades son provocadas por los difuntos, pues cuando no se realizan los rituales necesarios el muerto devuelve a sus familiares la enfermedad que lo mató. También hay enfermedades consideradas "de respeto", como el embarazo o los ataques epilépticos, los cuales señalan a la persona que será curandero.

c. Curanderos

que cuenta con un temazcal, una farmacia herbolaria y un jardín botánico. Esta clínica, a la que asisten mixes de diversas comunidades, ha despertado el interés de la juventud Ayuuk, sobre todo mujeres, por practicar y entender la medicina tradicional. Además, las principales organizaciones ayuuk (Servicios del Pueblos Mixe, A.C., la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo y la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo) impulsan entre sus grupos integrantes proyectos de salud tradicional.

Los distintos tipos de especialistas que existen son: limpiadores, sobadores, hueseros, chupadores, parteras, culebreros, hechiceros, espiritistas y los adivinos o *Xemabie*. Estos últimos son los más respetados; son adivinos pero a veces también curan y dirigen rituales.

Estos especialistas conocen el funcionamiento del orden natural y sobrenatural, las causas de la ruptura de su equilibrio y las propiedades de las plantas que pueden curar. A ellos se recurre cuando los conocimientos médicos familiares no son suficientes. La mayoría de los médicos tradicionales mixes son mujeres.

El caso de los *Xemabie* es muy importante pues permite documentar la continuidad tanto de los conocimientos propiamente medicinales como de los conocimientos astronómicos, dado que ellos eran también los encargados de llevar las cuentas calendáricas.

En documentos coloniales del siglo XVIII (Zilbermann 1994, Alcina 1993) ya aparecían descripciones de los consejos dados en las sierras Norte y Sur a los zapotecos y mixes por "maestros de idolatría" quienes, al ser herederos de los antiguos sabios, eran astrónomos y matemáticos que sabían descifrar los calendarios (cuando menos el agrícola, de 365 días, y el ritual, de 260), es decir que indicaban los rituales necesarios (agrícolas, de caza y pesca, para curar enfermedades o en ritos de paso como el bautizo, matrimonio y muerte) y los días que habían encontrado propicios para realizarlos. Muchos de ellos guardaban sus conocimientos en "cuadernillos" que según las referencias disponibles, estaban escritos en zapoteco. También se ayudaban echando granos de maíz para leerlos.⁶⁴

Estos sabios siguen siendo consultados por los mixes actuales para conocer la tona del recién nacido, para saber los días que son buenos para casarse, bautizar hijos, propiciar a la naturaleza, etc. y para realizar sacrificios y a veces curaciones. Ahora se les llama "abogados" o *Xemabie* (el que lleva la cuenta de los días). Los *Xemabie* adquieren su poder de distintas maneras: por nacimiento, por herencia, por aprendizaje o por revelación en sueños. A partir de la llegada de los Salesianos a la región (1963), han vuelto a ser atacados y su influencia se ha reducido.⁶⁵

⁶⁴ En su monumental estudio de 99 calendarios coloniales en zapoteco de la región multiétnica conocida como sierra norte (zapotecos, mixes y chinantecos), José Alcina Franch describe las funciones del maestro de idolatría. Esta descripción del maestro durante el periodo colonial, parece una descripción etnográfica de las funciones de los actuales *xemabie* o abogados entre los mixes:

"El *maestro* (de idolatría o *letrado*) es, al mismo tiempo, sacerdote, adivino, curandero, brujo o nahual. Como sacerdote de una religión cuya estructura "eclesiástica" ya ha sido desarticulada y cuya estructura de creencias, igualmente, ha sido destruida, practica un ritual y un ceremonial que integran en esencia un conjunto de supervivencias: ceremonia de la confesión, nominación de los recién nacidos, ofrendas a los dioses para ocasiones diversas, sacrificios, etcétera: todo ello basado en un sistema fundamentalmente calendárico. Como *adivino* utiliza tres medios para comunicarse con lo "sobrenatural": los "calendarios", en tanto que libros adivinatorios que contienen el valor de los días como faustos o infaustos; el procedimiento de "echar suertes" con un complicado formulario, acaso también reflejado en los libros, y el uso de plantas mágicas, alucinógenas o estimulantes. Como *curandero*, el maestro utilizará plantas medicinales o procedimientos mágicos para sanar a sus enfermos. Finalmente, como brujo, hechicero o "nahual" utilizará procedimientos mágicos para procurar el mal a sus enemigos.

Toda esta variada gama de actividades especiales habrá quedado oculta bajo el título de letrado o maestro, dado por los españoles ante la imposibilidad de averiguar, en aquellos momentos y bajo las condiciones que la cultura hispánica proporcionaba, la realidad subyacente" (Alcina 1993:93).

⁶⁵ Su existencia se registra en todo el territorio *Ayuuk*. En Chichicaxtepec (Alvarado 1992), en la parte Alta, los *Xéëmaayya* son consultados sobre los tiempos propicios para los trabajos agrícolas, para

Entonces, la amplia práctica actual de la medicina tradicional entre los mixes, que fue perseguida, castigada y ridiculizada a partir de la invasión española, indica que los *ayuuk* la practicaron en abierto desafío a la racionalidad colonialista. Esta práctica se siguió dando a dos niveles: el familiar y el de los especialistas, a partir de una concepción propiamente *ayuuk* del funcionamiento del cuerpo humano en relación con su entorno natural y sobrenatural.

4. Un caso excepcional: el culto a los muertos

Los actuales rituales y ofrendas para el retorno cíclico de los muertos que se practican en buena parte del país, parecen tener su origen en concepciones y prácticas precolombinas,⁶⁶ lo que significaría que las celebraciones de Todos Santos tienen sus principios en la lógica india como cimiento de una concepción nacional, mexicana.

Hoy en día, tanto los indios como los no indios tenemos como una de las principales conmemoraciones anuales a un conjunto de rituales paganos de supuesto origen prehispánico que, a diferencia de las demás tradiciones indias, fue adoptado como propio y reorganizado por los mestizos, llegando a convertirse en práctica nacional y parte del ser mexicano. Esto es fundamental destacarlo pues se trataría prácticamente de la única costumbre que los indios han podido conservar y reproducir libremente al hacerse patrimonio del mexicano.

Sin embargo, la realidad es otra. Los cultos prehispánicos fueron en parte perseguidos y eliminados, y la otra parte fue protegida por los indios y después adoptada por los mestizos. Así, el mexicanismo del culto a la muerte, a los muertos y su folclorización es reciente y data de los empeños postrevolucionarios por crear un proyecto nacional (Warman 1985).

Los pueblos indígenas han realizado desde tiempos precolombinos ceremonias funerarias, fundamentadas en elaboradas mitologías respecto al tránsito hacia su nuevo destino después de la muerte física, y la mayoría rinde culto a los muertos. Pero hay pueblos, como los tarahumaras, que practican múltiples rituales a los tres o cuatro días, semanas o meses del

los ritos de nacimiento, el cambio de autoridades, realizar sacrificios, conocer la cura de algún enfermo, pedir novia o encontrar objetos perdidos. Se ayudan echando maíces para leerlos. También curan, incluso enfermedades como el espanto: el *Xëëmaayya* sube al cerro en día propicio llevando la ropa del enfermo y sacrifica un pollo para poder llamar al alma. Al término del rito, el alma radica en las ropas del enfermo y al usarlas el alma retornará a su cuerpo. Al mismo tiempo, el enfermo debe ingerir una raíz silvestre traída del cerro. El *Xëëmaayya* debe velar con atención la respuesta del enfermo. En Guichicovi, los *Xe maybio* son considerados los más importantes e influyentes dentro del grupo de los curadores.

⁶⁶ Como se verá, esto es cierto sólo en un sentido limitado. La afirmación de que el culto a los muertos que se celebra a principios de noviembre es de origen prehispánico, se basa más en destacar las diferencias y similitudes de la expresión de la cultura dominante con la de los dominados, que en documentación histórica. Al respecto, señala Warman (1985:19): "Dado que en la tradición católica actual no se ve a la muerte con normalidad, suponemos que se trata de una herencia prehispánica. La posibilidad existe, pero el método de contraste entre una tradición occidental que ve a la muerte como excepcional es un método falso y yo pensaría que en realidad estamos reflejando con esto una idea moderna y burguesa".

fallecimiento, pero no realizan celebraciones cíclicas al respecto los primeros días de noviembre ni en otras fechas.⁶⁷

En tiempos prehispánicos existía, sobre todo entre los aztecas, culto a la muerte y culto a los muertos, que no deben ser confundidos: "Había culto a la muerte (como fuerza divina) y culto a los muertos. Pero fue tal la dureza de la evangelización y la represión religiosa y civil que se ejerció contra la antigua intelectualidad indígena, que lo que prevaleció realmente fue el culto a los muertos en los días asignados por la Iglesia católica" (Navarrete 1985:9).⁶⁸

El mismo autor informa que en el siglo XIX los más acuciosos cronistas dan testimonio de la celebración de fiestas de muertos, pero no se encuentran noticias del culto a la muerte. Así, mientras que el culto prehispánico a los antepasados se hizo coincidir con el culto cristiano a los angelitos y difuntos para los propósitos de la evangelización, implantándose las fechas del calendario cristiano (Navarrete 1985:8), por otro lado se exterminaba un culto prehispánico. Sin embargo, los conceptos indios de la vida después de la muerte fueron preservados por los indios contra la visión cristiana y hoy siguen siendo parte viva de su cosmovisión, como lo muestran numerosos estudios antropológicos.

Tenemos entonces que la dominación colonial exterminó el culto a la muerte, pero que los indios supieron aprovechar la aceptación mestiza de realizar festividades para los muertos, para continuar significándolas con sus propias concepciones escatológicas. Este no es un caso como el de la religión, pues no se trata de aceptar las formas litúrgicas de la religión impuesta para esconder tras de ellas los conceptos propios y la posibilidad de continuar realizando rituales de carácter mágico. Se trata más bien de aceptar una coincidencia en formas de culto para preservar de la persecución el fondo conceptual. Además, las fiestas del día de Muertos están relacionadas con el ciclo agrícola y constituyen la primer fiesta grande después del periodo más crítico del año (Herrasti y Vargas 1985:52; Warman 1985:19)

Las fiestas de los difuntos, hechas parte de lo nacional apenas en este siglo, tienen una raíz indígena y una europea. La costumbre de llevar alimentos cada año a los muertos fue introducida por los conquistadores, "de manera que esta costumbre no se debe a los curas o frailes, sino a los soldados; arraigó sobre todo en el medio rural, entre los indios, y se conserva hasta la fecha, después de cuatrocientos años, con algunas modificaciones acordes con ideas y conceptos locales de los diversos grupos étnicos del país" (Guerrero 1985:23). Los árabes aprendieron esta costumbre de los chinos y egipcios⁶⁹ y la introdujeron a España cuando la

⁶⁷ "Entre los Rarámuri, los de pies ligeros, los días de 'todos santos y los fieles difuntos' de ninguna manera constituyen fechas que motiven la convivencia grande del pueblo. Si bien en el ocaso del primero de noviembre y la mañana del día dos hay reuniones en algunas casas tarahumaras, éstas son aisladas, en su mayoría de carácter familiar y sólo se realizan cuando ha habido muertos entre ellos. Así pues, el llamado culto a la muerte no ha encontrado eco en los indios tarahumaras, ni antaño ni ahora" (Martínez y Villegas 1985:56).

⁶⁸ Respecto a esta diferencia fundamental, Navarrete (1985:7) señala que "la Muerte se entiende como deidad que gobierna las esferas ocultas del universo, y que, lógicamente, es la potencia gobernante en el mundo de los muertos. Pero independientemente de esto, los muertos tienen su propia veneración como antepasados, como ligas que permiten la cohesión social del grupo".

⁶⁹ "Los chinos acostumbraban hacer la ofrenda alimenticia a los muertos, y los árabes que entraron a China en el siglo VIII conocieron esta costumbre.... el pueblo egipcio fue visitado por los árabes también en el siglo VIII (y) los árabes observaron que los egipcios concebían al individuo como

invadieron. Al invadir los españoles al Nuevo Mundo, esa costumbre heredada de los árabes se empezó a practicar entre los indios mesoamericanos y los invasores no vieron en ello motivo de persecución.⁷⁰

Las formas que ha adoptado este culto en cada población y región han sido resultado de la asimilación, en mayor o menor grado, de elementos de la cultura que no es materna. Y para describir esta fusión se ha utilizado un concepto corto y falseador, el de sincretismo. De muchas maneras se ha argumentado y aceptado que las ofrendas de muertos son un sincretismo de dos culturas, que sintetiza costumbres cristianas y prehispánicas, fundidas en una religión popular. Esto puede ser verdadero si se refiere sólo al hecho de que la incorporación de elementos indios hizo que el catolicismo europeo se convirtiera en religiosidad popular para los mestizos, porque su religión --dominante a nivel nacional-- puede incorporar elementos de las creencias de los dominados sin que ello ponga en riesgo su hegemonía o carácter "universal", además de que esa transformación formaba parte de su estrategia de dominación, es decir, la imposición "aceptable". Pero resulta falso en el caso de los indios pues, para ellos, ese sincretismo no tenía como fin transformar lo propio en catolicismo popular, sino ocultar y preservar lo propio tras la máscara del catolicismo "aceptado".

En el caso del culto a los muertos, la cultura nacional ha resimbolizado lo indio en función del orden católico, pese a lo cual parece que a principios de noviembre le brota lo indio a los mestizos.⁷¹ Se trataba entonces de la utilización de estos elementos para la conformación de la cultura de una raza incipiente, la mestiza. Pero en el caso de los indios, las formas y conceptos del culto a los muertos deben entenderse en la lógica de la resistencia frente a la dominación: el hecho de que este culto no sea agredido ni despreciado no significa que así sea la forma de relación de las culturas indias con la sociedad nacional; lo indio sigue resistiendo a ser diluido en lo occidental, y el culto indio a los muertos, que expresa concepciones propias y diferenciadas del mundo después de la muerte, es una parte de esas culturas en resistencia.

poseedor de dos espíritus: uno se va al más allá cuando el individuo fallece y el segundo, el llamado 'sosa' queda vagando en el espacio, por lo que tiene necesidad de comer algún bocado al menos una vez al año... los egipcios ofrecían comida al 'sosa' una vez al año, generalmente consistente en platos típicos de ese país" (Guerrero 1985:23).

⁷⁰ "Es interesante observar que en México esta costumbre es practicada especialmente en el área de Mesoamérica, del paralelo 22 hacia el sur, no así en los estados norteros, digamos Zacatecas, hacia arriba, Durango, Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas, donde esta costumbre es menos conocida" (Guerrero 1985:24). La explicación de esto puede ser, afirma este autor, que los primeros colonizadores que vinieron fueron extremeños y andaluces, cuyas regiones fueron invadidas por los árabes. Después, para la conquista del norte se incorporaron españoles de provincias en las que no existía la costumbre árabe de dar comida cada año a los muertos, por lo que esta costumbre no se extendió en el norte de México (Ibid).

⁷¹ Para los mexicanos, el cotorreo con la muerte es una de las principales formas autoproclamadas como definitorias de nuestro ser, es algo que nos ancla a esta tierra y a su historia antigua. Para los indios, el culto a los muertos es sólo uno de los rituales cíclicos en cuyas formas recrean su identidad milenaria. Los indios convocan a sus muertos para renovar las fuerzas para organizar la vida, en base a un conjunto de creencias escatológicas propias que conservan porque las protegieron de la destrucción colonialista, mientras que la cultura occidental parece rendir culto a lo muerto.

5. Estrategias de resistencia y autonomía

Este conjunto expuesto de estrategias de resistencia cotidiana es impensable sin un mínimo de autonomía, concedido por el poder virreinal a las Repúblicas de indios (Sánchez 1998; Bailón 1999). Esto no significa que gracias a la benevolencia española los indios tuvieron autonomía; significa que dado que los indios tenían formas propias de organización y no había suficientes invasores para ocupar todos los pueblos, los españoles tuvieron que permitir que, en lo general, se rigieran de acuerdo a su forma de hacerlo. El poder no se cede a masas desorganizadas sino sólo donde hay organización, e incluso como producto de ella. Además, la existencia misma de las estrategias de resistencia descritas es una expresión de autonomía india, es un conjunto de formas de oposición al totalitarismo colonial que crearon espacios de autonomía. Al desplazar las distintas formas (lengua, religión, tecnología, etc) con que el poder colonial quería expandir su cultura imponiéndola y haciendo desaparecer a las demás, los indios ganaban espacios para sí. Estas estrategias son, entonces, la prueba de la voluntad india de autonomía y al mismo tiempo de su construcción.

Sin un mínimo de libertad, sin estos espacios de respiración para dar forma a su voluntad de ser, las estrategias de resistencia hubieran sido otras, seguramente más clandestinas y de menor diversidad y eficacia. Pero los indios supieron medir los alcances del poder etnocida de los invasores y lo tuvieron presente al prepararse a resistir.

La resistencia, entonces, crea espacios de libertad, retrae a la penetración totalitaria y le arrebató sus armas ofensivas para utilizarlas de manera defensiva. La resistencia, basada en la comunidad, educa así a los indios en la práctica de la autodeterminación, pero no para suponer que la autodeterminación puede ser tal en estado de sometimiento, de colonialismo, bajo relaciones asimétricas, sino para mantener viva la cultura en espacios ganados al invasor y para que la liberación, su objetivo, pueda encontrar activas a las prácticas que le darán sustento.

Capítulo V. EL ESTADO Y LA ESCOLARIZACION EN OAXACA

1. La educación como acto de conquista del Estado postrevolucionario

Más allá de su función de reproducción cultural de la estructura de dominación, y por lo tanto de su función de dominación, la educación escolarizada ha sido un ámbito de definición para las altas esferas del poder nacional. Para la construcción del Estado-nación mexicano postrevolucionario, la educación rural fue uno de los aspectos básicos de la política de masas del periodo Obregón-Calles:

Uno de los rasgos más sorprendentes en la política de la llamada "dinastía sonorensis", que se mantuvo en el poder en México de 1920 a 1934, particularmente bajo el liderazgo de quien se autodenominaba "jefe máximo de la revolución", Plutarco Elías Calles, fue el hincapié que se puso en la reforma y extensión de la educación popular; no cabe duda de que esto llegó a constituirse en el logro positivo más visible de un régimen que en otros aspectos se destacó por su corrupción y por su incapacidad para cumplir las promesas revolucionarias. El régimen sonorensis se ha interpretado en general por su deseo irrefrenable de consolidar el poder, de restablecer el orden tras diez años de una guerra civil devastadora y a pesar de las continuas insurrecciones; además de lo anterior, los presidentes Obregón y Calles han sido considerados como los constructores de la nación, como hombres de Estado que, no obstante sus errores, entendieron el concepto esencial de la revolución mexicana e intentaron sentar las bases para su cumplimiento, forjando un verdadero Estado-nación (Raby 1989:305).

El uso sistemático del aparato educativo con fines políticos tales como la construcción del Estado-nación y la consolidación de la hegemonía de clase, es algo común en la época actual, pero en el momento de su arranque hace 70 años, resultaba novedoso.⁷² La educación fue entonces una de las herramientas principales en la conformación de la nación mexicana, concebida como una nación en la que los indios no tendrían cabida como culturas diferenciadas ni sus lenguas podrían coexistir con el español.

Aunque en este uso la educación perdió relevancia política hacia 1940,⁷³ para el gobierno

⁷² "El propósito del movimiento de educación rural en México fue explícitamente político y su contenido ideológico arroja una luz interesante sobre la política del régimen revolucionario. Durante las primeras fases, se le utilizó principalmente con miras a la "construcción nacional"; así, buscó diseminar una conciencia de la identidad cultural mexicana y cultivar una lealtad hacia la dinastía sonorensis (Raby 1989:308)".

⁷³ "Con respecto al trabajo educativo del maestro con los niños, la escuela rural mexicana ha atravesado por dos etapas bien definidas. La primera, una fase ascendente, desde su creación en 1922 hasta 1940, en la cual desarrolló sus métodos de trabajo, rindió sus mejores frutos y produjo una de las más hermosas experiencias pedagógicas de la época. La segunda, una etapa de decadencia, que comenzó en 1941 y prosigue hasta nuestros días, en la cual perdió su naturaleza distintiva, sus métodos de trabajo se han divorciado de la realidad y se ha ido marchitando, como un árbol verde cuyas raíces se extraen de la tierra (Jesús Álvarez, La organización de la escuela rural unitaria de México, La Piedad, Michoacán, 1961, en: Raby 1989:313)".

Esta situación muestra con claridad que la educación fue fomentada por el gobierno mientras le resultaba útil en sus afanes de construcción de la nación, pero una vez logrado esto con el cardenismo, el potencial transformador de la escuela se podía convertir en un peligro para el régimen, por lo que simplemente se dejó de inyectarle recursos y perdió su dinámica, pero no su función de dominación.

la educación sigue teniendo una función política, por lo que la escuela se convierte en un instrumento de poder: En términos de la secuencia dominación-resistencia-liberación, tenemos que el Estado mexicano es un Estado dominador, para el que no existe compatibilidad ni posibilidad de alianzas entre culturas sino sólo funciona para extender su cultura, borrando las diferencias etnolingüísticas. Ejemplos conocidos son Moisés Sáenz (1982), quien fungiera como Secretario de Educación Pública en los años 20's, o el profesor Rafael Ramírez (1981)

El indigenismo obligaría a moderar estas opiniones pero haría suya su esencia,⁷⁴ a partir de la cual se constituiría en definidor de la política educativa, que llegaría a aceptar y fomentar la propuesta de educación bilingüe-bicultural en los años 70's. La continuidad etnocida entre la castellanización y las propuestas indigenistas es evidente:

La integración ideológica constituye la razón misma de ser del movimiento indigenista.

Con la integración ideológica se pretende alcanzar la participación plena de las clases sociales y categorías de población en el quehacer del desarrollo integral, siempre y cuando esa participación se realice en planos de igualdad. Se requiere que indígenas y no indígenas concurren a la integración nacional en condiciones pares, tanto en la recepción de los bienes y servicios que resultan del acrecentamiento económico y moral, cuanto en su contribución activa al progreso de la región intercultural y de la nación en su conjunto. Con ello los sectores marginados de la población podrán liberarse del estado indeseable en que se les mantiene, para integrarse en la sociedad envolvente como ciudadanos con derechos, obligaciones y lealtades plenas. La integración ideológica, basada en la participación igualitaria de todos los habitantes del país, es la tesis que permanentemente sostiene la Revolución Mexicana y por cuya cristalización lucha tesonera (Aguirre Beltrán 1973:279-280).

Justamente en 1940, año en que David Raby ubica la pérdida de relevancia política de la educación en los intereses constructivos del Estado mexicano, adquiere fuerza el uso de las

⁷⁴ El padre de la antropología mexicana, Manuel Gamio, escribía contra el bilingüismo y la diversidad de lenguas en 1935 lo siguiente: "Las cifras del censo de 1930 registran poco más de un millón de habitantes que sólo hablan uno u otro de los cien o más distintos idiomas y dialectos aborígenes existentes en México. Los grupos que forman este segmento de la población vegetan absolutamente aislados no sólo por su alejamiento de la mayoría social que posee el español, sino también porque no se entienden entre sí.

Hay otro millón de individuos que, además de contar con la lengua autóctona, emplean aunque deficientemente el castellano.

En resumen, dos millones de personas, o sea el 12.5% de la población total, que es de dieciseis millones, no pueden expresar satisfactoriamente sus necesidades y aspiraciones ante el Estado, que no puede, por lo tanto, satisfacerlas; están prácticamente segregados de la vida nacional a la que, cuando menos desde el punto de vista lingüístico, están incorporados los elementos sociales de habla española. El Estado puede cambiar esa situación por medio de la educación, empleando uno de los dos sistemas que generalmente se preconizan:

Primero. Extender el uso de los idiomas y dialectos nativos implantando la enseñanza de los mismos entre quienes hablan español, a fin de que comprendan a los indígenas y puedan, a la vez, impartirles los conocimientos de que carecen. Segundo. Enseñar el español a los indígenas de los citados grupos, a fin de que comprendan a la población que se expresa en castellano y consecuentemente puedan asimilar sus conocimientos.

Creemos que si en ciertos casos convendría aceptar el primer método, en general debe adoptarse el segundo, porque aquél haría que persistiera la pluralidad de lenguas indígenas que, si bien son de cierta utilidad en algunas especialidades científicas, como son los estudios etnográficos y folklóricos, en cambio no traería el progreso cultural de los aborígenes, que es lo que se pretende alcanzar" (Gamio 1972:173-174).

lenguas indígenas en la enseñanza oficial.⁷⁵ Pero el hecho de perder esa relevancia no implicaba frenar la ola creciente de escolarización ni tampoco la función etnocida de la educación estatal, la cual siguió creciendo junto con la escolarización. La antropología elaboraría un discurso de su aplicación en la educación al servicio del Estado, teniendo como cabeza a Gonzalo Aguirre Beltrán y su teoría de las regiones de refugio. Con la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948 adquiere nuevas fuerzas la cruzada etnocida, que continuaría la propuesta de Gamio de estudiar a los indios para dirigir las políticas de cambio cultural con más éxito.⁷⁶ Finalmente, treinta años después, con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, el Estado mexicano adoptaría el modelo de educación bilingüe-bicultural. Sobre las características de este modelo se han hecho muchos estudios y aportaciones,⁷⁷ y sin desestimarlos, aquí considero más sus resultados que sus explicaciones: la educación que ofrece el Estado a los indios sigue provocando aculturación, tal como lo deseaba Aguirre Beltrán, y los principales agentes aculturadores reclutados son indios.⁷⁸ El etnocidio directo adoptó desde

⁷⁵ "En 1940, el Primer Congreso Indigenista Interamericano convocado por el presidente Cárdenas y realizado en Pátzcuaro, Michoacán, marcó una nueva etapa en la educación indígena de México. Se estableció entonces el criterio del uso de la lengua vernácula en el proceso educativo del indígena.... De este Congreso nació el Instituto Indigenista Interamericano y, con el compromiso del Estado mexicano de crear una institución nacional que atendiera, con las técnicas antropológicas y lingüísticas hasta entonces desarrolladas, la compleja problemática de los grupos indígenas del país" (Hernández y Guzmán 1982:89).

⁷⁶ David Raby sostiene que la antropología, que tuvo en Gamio a su padre, adquirió fuerza cuando el indigenismo político ya había perdido su peso: "Con el ascenso de Cárdenas al poder, como el indigenismo se puso más de moda y recibía el apoyo oficial, sentimientos como éstos (se refiere a las opiniones de menosprecio de lo indio en esa época) dejaron de ser expresados tan abiertamente, excepto por los conservadores declarados; aún así, en muchos casos el "indianismo" siguió siendo una postura política superficial que revelaba más hispanofobia que una comprensión genuina de la cultura indígena. El indigenismo realista y sincero de Gamio continuó desarrollándose en un pequeño círculo de intelectuales, y fructificaría en años recientes, en los notables logros de la antropología mexicana --que, paradójicamente, adquirió importancia sólo hasta después de que el indigenismo político había entrado en franca decadencia" (Raby 1989:312-313).

Siguiendo esta propuesta, tendríamos que el sistema educativo fue usado por los gobiernos de los sonorenses y de Cárdenas para construir y definir el Estado-nación, habiendo en ese periodo una clara intención de castellanizar a los indios, de asimilarlos, haciéndolos perder su especificidad diferencial; en esta tarea, hubo mentes y voluntades de tipo misionero para impulsarla. Posteriormente, una vez ya construido y definido el Estado-nación, el indigenismo se institucionaliza y se aferra a consolidar la nacionalidad en base a la aculturación de los indios, apoyado en la naciente antropología mexicana, transitando en esta intención de la castellanización a la educación bilingüe-bicultural.

⁷⁷ Un conjunto multidimensional de análisis se puede encontrar en Scanlon y Lizama (1982).

⁷⁸ J. Hernández Díaz analiza la justificación intelectual del mestizaje como esencia de lo mexicano, sustentada en la creación de un país cultural y racialmente homogéneo, y plantea que el indigenismo es la instrumentación de la identidad mestiza como política del Estado mexicano, en la cual la antropología ha jugado un papel importante, sobre todo desde la institucionalización del indigenismo. Al ubicar la propuesta indigenista en materia educativa y el uso gubernamental de los indios como agentes de aculturación, señala: "Inspirado por la idea de los intermediarios culturales de Wolf, Aguirre Beltrán elaboró una teoría y un programa para la educación indígena formal. El argumentó que para alcanzar los objetivos de la política indigenista mexicana, la educación debería jugar un papel principal y que los maestros deberían ser "aquellos comuneros que por pasar un año o más en alguna institución educativa formal, les considero aptos para actuar entre el pueblo étnico y la sociedad regional". Estos intermediarios estaban destinados a aculturar sus comunidades de origen, como el propio Aguirre Beltrán lo señala: "Quiere esto decir que el proceso de aculturación no debe implementarse directamente sobre la comunidad sino por intermedio de individuos extraídos de la misma, cuyo estatus adscrito y posición dentro de ella, les permita desempeñar el papel de innovadores, de vehículos de aquellos

entonces el nombre de cambio cultural.

La educación bilingüe-bicultural fue implementada de manera amplia bajo el régimen de Luis Echeverría (1970-1976), en el cual Gonzalo Aguirre fungió como director del INI y funcionario de la SEP. Esta modalidad educativa fue asumida por profesionistas indios, quienes la dotaron de un discurso étnico interesante,⁷⁹ pero que siempre se topó con una práctica burocrática y pedagógica en las que no cabía, ni había voluntad en el gobierno ni en muchos maestros ni en su sindicato para que cupiera, por lo que sus resultados han continuado la obra de las viejas pretensiones etnocidas.

Pese a que recientemente el discurso oficial y algunos funcionarios tratan de argumentar lo contrario --es decir, que la escuela no tiene un carácter etnocida sino incluso liberador--, no se percibe la posibilidad de existencia de esta contradicción en el seno del Estado; es decir, que no puede pensarse que el mismo Estado impulse una política que destruya su propia definición básica: desde la dominación no puede impulsarse la liberación, o más claramente, desde la dominación mexicana no puede impulsarse la liberación india. La intención del Estado mexicano es mantener la dominación dado que la liberación étnica rompería su estructura. Tan es así, que incluso se niega a ver compatibilidad en las propuestas indias de autonomía sin desligarse de la nación, lo que muestra que aún en su etapa más "abierta", que es la reciente, el Estado mexicano seguirá manteniendo su postura de que las alianzas deben darse en los términos que tolera o significan ruptura, y sus términos son muy estrechos.

En esta perspectiva, la educación oficial ha sido uno de los escenarios principales para la expresión de esta función de dominación, y la escuela ha sido su principal arma.⁸⁰ Las formas de utilización que desde el siglo pasado han dado o pretendido dar los gobiernos a la educación escolar, manifiestan las principales corrientes de pensamiento político al respecto, todas ellas confluyentes en el rechazo etnocida a la diferencia: por ejemplo, el Benemérito de Las Américas afirmaba que "sólo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los domina y que los precipita a cometer desórdenes que el gobierno se ha visto en la necesidad de reprimir con la fuerza de las armas" (Benito Juárez, Informe al Congreso del Estado, Oaxaca,

elementos extraños que se considere conveniente introducir, de instrumento de modificación de elementos tradicionales que se tenga por nocivos, de catalizadores de la evolución progresista del grupo, en fin, de promotores del cambio cultural" (Hernández 1993:43-44).

⁷⁹ Tal vez el documento que expresa de manera más completa las definiciones básicas de la educación bilingüe-bicultural, sea el elaborado por Franco Gabriel Hernández (1979). En él se ubica con agudeza la función de dominación de la educación oficial y se plantea la necesidad de crear un tipo de educación para la liberación étnica, recurriendo a las fuentes india de saber y de actuar para conformarlo. Sin embargo, supone que ese tipo de educación es la propuesta bilingüe-bicultural y que la vía para implementarla es el sistema educativo del Estado.

Por otra parte, Miguel Bartolomé (1992) señalaba que esta educación ha avanzado en su carácter bilingüe, más que en lo bicultural, teniendo desde su nacimiento problemas de definición al plantear sin definir la "filosofía y los objetivos del indígena", así como "los contenidos programáticos de la cultura indígena".

⁸⁰ El maestro Rafael Ramírez (1885-1959), alto funcionario de Educación Pública en los años 20's, percibía con claridad la importancia de la escuela para sus planes de etnocidio humanista: "La redención del campesino es, pues, una obra de amor, como es de reflexión y es de voluntad. Y esta redención, si no se consigue por la escuela, no se conseguirá seguramente por ningún otro medio" (Ramírez 1981:48).

1850, p.1, en: Martínez Vásquez 1994:15); Vasconcelos sostenía que “en general, el maestro misionero representa para el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de asimilación de castas, altamente favorable para la meta de la unidad nacional” (José Vasconcelos, “De Robinson a Odiseo”, en: Raby 1989:310-311) o que el sistema de incorporación daría al indio la “ciudadanía iberoamericana y, con ella, el derecho de sentarse en las mismas aulas que el blanco” (José Vasconcelos, De Robinson a Odiseo, en: Lliñás 1979:174).

Para el Estado-nación y sus forjadores, ser iguales significa ser los mismos, es decir, que la igualdad es concebida, aceptada y fomentada como borrar las diferencias, no elevar dichas diferencias a un mismo plano de derechos y convivencia. La igualdad para el régimen mexicano no es concebida como *distintos* que interactúan en igualdad de circunstancias, sino en hacer que sólo interactúen *iguales*, a partir de una igualdad que implica homogeneidad y es definida por el mismo Estado. De esto se desprende que la pluralidad no exista más que en el discurso: existe la diversidad pero no se le respeta ni tolera. La pluralidad es la expresión política del respeto a la diversidad, de la tolerancia a la convivencia con grupos distintos e incluso antagónicos, y para evitarse respetar la pluralidad, el Estado ha optado por tratar de borrar la diversidad. La actuación reciente del gobierno mexicano en el diálogo con la guerrilla india de Chiapas muestra que hay intelectuales incrustados en el Estado cuyos planteamientos son más avanzados que los que tolera el Estado.

Si la función del Estado mexicano en su relación con la sociedad es de dominación --de continuación de la dominación en función de los intereses culturales de la nación, de los intereses políticos del partido en el poder y de los intereses económicos de los saqueadores y explotadores de los recursos humanos y naturales de México--, y si la educación ha sido una de sus preocupaciones principales, se puede deducir que se trata de un ámbito que tiene plenamente controlado, que por estrategia debe tener controlado. Esto no significa que no existan conflictos que le compliquen coyunturalmente las cosas, sino que estos conflictos no han puesto en peligro los límites del Estado, no han llegado a zonas que considere como altamente peligrosas. En esta perspectiva, resulta que la propuesta de educación indígena bilingüe-bicultural y otras similares que ha aceptado y aceptará el Estado mexicano en su sistema educativo, no son propuestas que lo contradigan o que lo pongan en peligro. Dicho en términos de dominación-resistencia, la educación indígena no tiene ni puede llegar a tener una función de liberación porque no llegará a librarse de su función de dominio. La liberación implica llegar a las zonas que el Estado considera de frontera, de peligro, y en esas circunstancias reacciona con rechazo absoluto y con violencia: la guerrilla es una de estas circunstancias, y al EZLN se ha opuesto ante todo en el campo de lo militar, ha rechazado sus demandas de autonomía y recomposición de la nación, pero aceptó e incluso rebasó sus demandas de educación indígena escolarizada, como se verá más adelante.

La escuela nunca será para el Estado un instrumento de liberación de masas, lo que no significa que tanto maestros como estudiantes o padres de familia la desaprovechen en ese sentido, simplemente señala que no es esa su función. Esto conduce a ubicar las propuestas educativas del magisterio indio en una dimensión política en la que se observa que hace falta todavía pensar en una educación para la liberación, que pasa por impulsar una educación para la autonomía, lo que implica alejarse de las corrientes pedagógicas que enfocan el quehacer educativo en la formación del individuo, para acercarse más a las formas de pensamiento que impulsan los derechos colectivos y la reeducación de los pueblos indios; o más aún, a las que impulsan entre los pueblos la conciencia de la necesidad de volver a responsabilizarse de la

reproducción de sus culturas en base a una educación adecuada, en un marco de autonomía comunitaria consensada con el pueblo al que se pertenece.

De no suceder esto, la escuela continuará arrasando a las culturas indias de Oaxaca, teniendo como sus verdugos principales a maestros indígenas. Algunas culturas han sido lo suficientemente sólidas como para resistir los embates de la escolarización, pero que aún así acusan los efectos de su acción etnocida. El avance de la escuela es incontenible y se está llegando ya al momento en que el número de escuelas será suficiente para garantizar la escolarización del total de la población india, lo cual no implica que la calidad de esa educación se eleve.

2. Los números de la invasión escolar en Oaxaca

La población oaxaqueña, que según el Censo de 1990 es de 3'019,560 habitantes, está en franco proceso de escolarización: 1'913,218 personas han asistido a la escuela al menos algunos años, lo que representa el 63.36% del total de habitantes de la entidad; pero el porcentaje de escolarizados es mayor porque a este total debemos restar los 470,900 menores de 5 años, teniendo entonces una población en edad escolar de 2'548,660 personas. De éstas, el 75.07% ha pasado algunos años en la escuela, como puede verse en números absolutos en el siguiente cuadro.⁸¹

Cuadro 12. Total de población que ha asistido a la escuela en el estado

Edad	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela
5 años	41,684	44,218
6 a 14 años	636,207	142,289
15 años y más	506,011 (primaria incompleta) 323,145 (primaria completa) 406,171 (instrucción postprimaria)	448,935 (sin instrucción)
TOTALES	1'913,218	635,442

Fuente: INEGI, Oaxaca resultados definitivos, datos por localidad, XI Censo 1990.

⁸¹ Los datos utilizados en el cuadro son los siguientes:

Población de 5 años que no asiste a la escuela	44,218
Población de 5 años que asiste a la escuela	41,684
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	142,289
Población de 6 a 14 años que asiste a la escuela	636,207
Población de 15 años y más sin instrucción	448,935
Población de 15 años y más con primaria incompleta	506,011
Población de 15 años y más con primaria completa	323,145
Población de 15 años y más con instrucción postprimaria	406,171
TOTAL	2'548,660

Por su parte, la población registrada como indígena en Oaxaca,⁸² que según el Censo de 1990 es de 1'018,106 mayores de 5 años de edad,⁸³ está también en franco proceso de escolarización: 620,972 personas han asistido a la escuela al menos algunos años, lo que representa el 62.81% del total, como puede verse en números absolutos en el siguiente cuadro:

Cuadro 13. Total de población de 6 años y más que ha asistido a la escuela

Edad	Asiste a la escuela	No asiste a la escuela
6 a 14 años 276,678	205,419	69,004
15 años y más 712,006	228,611 (primaria incompleta) 110,459 (primaria completa) 47,797 (media básica) 16,488 (media superior) 3,622 (normal básica) 8,576 (superior)	270,065 (sin instrucción)
TOTALES 988,684*	620,972	339,069

* Aparecen como "no especificado" 2,255 en el primer rango de edad y 26,388 en el segundo.

Fuente: INEGI, Oaxaca, hablantes de lengua indígena, tabulados básicos

En este caso es fundamental observar que en el primer rango (6-14 años), que es la edad escolar para primaria y secundaria, el 74.24% del total asiste a la escuela y el 24.94% no lo hace. En contraste, en el segundo rango (15 años y más) el 58.37% ha asistido a la escuela y el 37.93% no. Esto muestra el impacto de la escuela indígena en dos momentos:

* uno, el de los que se educaron con el primer impulso masivo a la escuela (segundo rango), y que apenas alcanzó a escolarizar a un poco más de la mitad de la población india; esto parecería ser en realidad un éxito, pero no lo es si se observa que más del 50% de los indios escolarizados en este rango sólo fueron escolarizados unos años, pues no terminaron la primaria;

* y otro, el de la masificación creciente de la educación escolar (primer rango), que ya alcanzó a las tres cuartas partes de la población infantil india.

⁸² La distribución por edades de la población considerada indígena por el Censo de 1990 es la siguiente:

5 - 14 años	306,100
15 - 24 años	199,479
25 - 34 años	149,464
35 - 44 años	124,873
45 - 54 años	98,929
55 - 64 años	70,828
65 años y más	68,433

TOTAL	1'018,106

⁸³ El Censo considera indígena a quien habla una lengua indígena, por lo que los niños de familias y comunidades indias que tienen menos de 5 años, no son sumados como población indígena.

El número de indios que han cursado estudios posteriores a la primaria es bajo por diversas razones socioeconómicas, pero también porque la educación indígena oficial sólo llega hasta primaria.

La educación indígena oficial está regida en el estado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), en el cual laboran más de 50 mil maestros. El sistema de educación indígena del IEEPO, a cargo de su Departamento de Educación Indígena, hoy elevado ya a la categoría de Dirección, está organizado en 21 jefaturas de zonas de supervisión que coordinan a 152 zonas escolares de las que dependen 3,420 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria bilingüe, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo indígenas, procuradurías de asuntos indígenas y radio bilingüe. En estos centros de trabajo laboran 9,525 maestros.

**Cuadro 14. Educación indígena en Oaxaca.
Número de centros de trabajo y personal por tipo de programa educativo.**

Programa	Centros de trabajo	Personal asignado
Educación Inicial Indígena	173	181
Educación Preescolar Indígena	1,345	2,296
Educación Primaria Indígena	1,423	5,864
Centros de Integración Social	6	115
Albergues Escolares	259	750
Brigadas de Desarrollo Educativo	7	84
Procuradurías de Asuntos Indígenas	12	15
Unidades Radiofónicas Bilingües	1	6
Supervisiones Escolares	173	173
Jefaturas de Zona	21	21
T O T A L E S	3,420	9,525

Fuente: CEDES/DEI, Proyecto para el desarrollo de una educación indígena bilingüe intercultural del estado de Oaxaca, marzo de 1996.

Si consideramos ahora el número de niños indígenas que tienen edad (entre 6 y 12 años) para estudiar la primaria (221,606) y lo comparamos con el número de escuelas (1,423) y maestros (5,864) registrados en el DEI, tenemos que hay ya un maestro de educación primaria indígena para cada 37.8 niños y una escuela primaria Indígena por cada 156 niños.

Estas cifras revelan la presencia abrumadora de la infraestructura de escolarización que ha penetrado a las comunidades indias, lo cual es la causa de que casi 8 de cada 10 niños indios

haya asistido ya a la escuela.

Por si fuera poco, hay que advertir que la escolarización a la que están expuestos los niños indios es mucho mayor si se recuerda que en las comunidades indias también hay escuelas, y muchas, que no son del sistema indígena perteneciente a la DEI, sino del sistema llamado "formal".

Para observar con más detalle esta situación, analizaremos el caso del municipio mazateco de Eloxochitlán de Flores Magón, en el distrito de Teotitlán.

Cuadro 15. Datos generales de Eloxochitlán de Flores Magón

* Número de habitantes en 1995:	4,769
* Familias:	1,200
* Habitantes en la cabecera:	1,443
* Número total de comunidades:	40 (la cabecera, 2 agencias y 37 barrios)
* Comunidades con más de 200 habitantes:	6
* Promedio de habitantes por comunidad:	119
* Promedio de habitantes por barrio:	de 5 a 10 familias
* Superficie total:	38 Km ²
* Promedio de hectáreas por comunidad:	95
* Edad promedio de la población:	18 años
* Hablantes de mazateco:	96.3%
* Sin instrucción:	61%
* Tipo de marginación:	Muy Alta (lugar 48 entre los 570 municipios del estado) ⁸⁴

Existen en el municipio 12 centros educativos con 45 aulas en las que 46 maestros dan clases a 1180 alumnos (*Ver cuadro 16*).

⁸⁴ La marginación consiste en estar al margen del desarrollo. Por ello, el INEGI califica su grado de acuerdo a las carencias, es decir a lo que no se posee del desarrollo: educación (analfabetismo y primaria incompleta), vivienda equipada (drenaje, agua, luz, piso, hacinamiento), patrón urbano de asentamiento (pueblos mayores de 5 mil habs.) e ingresos suficientes (más de 2 salarios mínimos). Pero esta marginación toma como referente principal a la familia y no a la comunidad, quedando fuera indicadores como caminos de acceso, transporte, etc., e incluso algunos esenciales como servicios médicos. Sumando esto, el cuadro de marginalidad resultaría más drástico y apegado a la realidad.

Cuadro 16. Panorama de la educación escolar en el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón en 1995

No	Nombre de la escuela y su Clave.	Año de fundación	Comunidad	Zona escolar	Sistema de educación	Alumnos	Maestros	Aulas	Ciclo
1	Escuela Preescolar de Educación Indígena	n/d	Agencia San José Buenavista		Educación Indígena IEEPO.	19	1	1	Incompleto
2	Centro Preescolar "Juan Sarabia" CLAVE: 20DCC-0701X	1986	Cabecera municipal	023 de San Jerónimo T.	Educación Indígena del Plan Piloto.	50	2	2	Incompleto
3	Escuela Preescolar "Vicente Guerrero" CLAVE: 20DPB-1012V	n/d	Barrio Colonia las Flores	023 de San Jerónimo T.	Educación Indígena Plan Piloto.	28	1	1	Incompleto
4	Escuela de Educación Bilingüe	n/d	Barrio Agua Blanca, San José Buenavista		Educación Indígena IEEPO.	14	1	1	Incompleto
5	Escuela Primaria Bilingüe "Lázaro Cárdenas" CLAVE: 20DPB-1687F	n/d	Barrio Agua Iglesia	023 de San Jerónimo T.	Educación Indígena Plan Piloto.	39	2	2	Incompleto
6	Escuela Primaria Formal "Miguel Hidalgo" CLAVE: 20DPR-1823U	1960	Cabecera municipal	078 de Huautla de Jiménez	Formal	323	12	10	Completo
7	Escuela Primaria Bilingüe "Enrique Flores Magón" CLAVE: 20DPB-1012V	n/d	Barrio Colonia las Flores	023 de San Jerónimo T.	Educación Indígena Plan Piloto.	94	4	3	completo
8	Escuela Primaria Bilingüe "Narciso Mendoza" CLAVE: 20DPB-1668R	n/d	Barrio Peña Colorada		Educación Indígena IEEPO.	60	3	2	Incompleto
9	Escuela Primaria "Francisco I Madero" CLAVE: 20DPB-0605Z	n/d	Agencia Agua Ancha	089 de San Mateo Yoloxochitlán	Educación Indígena IEEPO.	60	2	2	Incompleto

10	Escuela Primaria Rural Federal Formal "Ignacio Aldama" CLAVE: 20DPR-1613P	1969	Agencia San José Buenavista	078 de Huautla de Jiménez	Formal	95	3	3	Incompleto
11	Centro de Integración Social de nivel primaria No. 17 CLAVE: 20DCI-0002X	1966	Cabecera municipal	089 de San Mateo Yolochochitlán	Educación Indígena IEEPO.	238	9	12	Incompleto
12	Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria No. 115 CLAVE: 20DST-0124E	1984	Cabecera municipal	003 de Oaxaca de Juárez.	Formal	160	6	6	Completo
RESUMEN						1180	46	45	

Fuente: Directores de las escuelas.

Los niveles de estas escuelas son los siguientes:

4 de preescolar (todas pertenecientes al programa de Educación Indígena y ubicadas en distintos núcleos de población)

7 primarias (2 de las cuales pertenecen al programa de Educación Formal y 5 al Bilingüe; sólo una de cada sistema cuenta con programa completo, es decir con maestros en todos los grados. 2 están en la cabecera y los otras 5 en distintos núcleos)

1 secundaria técnica agropecuaria con sistema completo, ubicada en la cabecera.

Respecto a las aulas, sólo el 30% de ellas son construcciones de material tipo CAPFCE y SEDUCOP; el resto son construcciones rústicas e improvisadas.

El Censo de 1990 reporta que de un total de 3,402 habitantes de 6 años y más, 1,831 no sabían leer ni escribir (de los cuales más del 80% no habla español). Asimismo, el total de habitantes de 15 años y más era de 2,172, de los cuales:

1206 no tenían instrucción
596 tenían la primaria incompleta
193 habían completado la primaria
177 habían estudiado secundaria o más

En cuanto al sistema pedagógico-administrativo al que pertenecen las escuelas, 3 son del sistema formal y 9 del sistema de educación indígena bilingüe. De estas 9, 5 dependen de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO y 4 al Plan Piloto, es decir a la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. Las pugnas que por años han existido entre los profesores de ambos sistemas también se reproducen en el municipio. Dado que muchos de los estudiantes de preescolar o de las primarias incompletas bilingües se incorporan a la primaria formal de la cabecera, los maestros argumentan que no llegan bien preparados, lo que ha llevado a tratar de que las escuelas bilingües se cambien al sistema formal, provocando a su vez conflictos.⁸⁵

El llamado rezago educativo se concentra en la población mayor de 15 años de edad, mientras que las escuelas existentes en el municipio atienden a la gran mayoría de los niños en edad escolar, de 5 a 14 años, que en 1990 eran 1,273. Así, el índice de escolarización en Eloxochitlán, según datos de los directores de las escuelas y de la población infantil censada, sería del 92.7% de los niños en edad escolar.⁸⁶

⁸⁵ El menosprecio por el sistema bilingüe ha sido una constante en el aparato educativo mexicano aunque es innegable que en ese sistema, como en el otro, existen deficiencias. Los padres de familia no muestran una idea propia del tipo de educación que quieren para sus hijos, pensando no sólo en encontrar oportunidades de ganarse mejor la vida sino también en que son los herederos de su cultura; a su vez, falta a los maestros en general conocer las expectativas educativas a largo plazo de los padres de familia para poder apoyarlos en esa idea de reproducción cultural. Además, el problema de la falta de materiales educativos apropiados para la educación indígena, que es un problema nacional, repercute en el municipio.

⁸⁶ Puede ser que las cifras de los maestros estén algo infladas, pero ello no invalidaría la presencia abrumadora de la escuela en el municipio. Tal vez tampoco sea un municipio prototipo en lo

La invasión escolar de los territorios indios --que no es indicativa de la calidad de la educación sino sólo de la presencia de la institución y del número de escolarizados--⁸⁷ es clarísima, y si la escuela genera problemas a las culturas indias, entonces es claro que tienen que enfrentar un problema de enormes dimensiones.

3. Esfuerzos y debilidades del magisterio oaxaqueño

La sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) agrupa a los más de 50 mil maestros y administrativos que trabajan en el estado de Oaxaca. A nivel nacional se ha destacado por ser una de las secciones magisteriales más combativas.

Esta historia de combatividad tiene su nacimiento en mayo de 1980, cuando el magisterio democrático oaxaqueño logra cristalizar su lucha y vence al charrismo representado por el grupo "vanguardia revolucionaria", que a nivel nacional encabeza Carlos Jonguitud Barrios. Durante el régimen del gobernador Pedro Vásquez Colmenares (1980-1986) los dos movimientos sociales más importantes en el estado fueron el magisterial y el de la Coordinadora Estatal de Consejos Comunitarios de Abasto, y en los regímenes siguientes (Heladio Ramírez 1986-1992 y Diódoro Carrasco 1992-1998) el movimiento magisterial ha seguido siendo el más amplio movimiento social en el estado.

Del movimiento sindical al movimiento pedagógico

En términos generales, sus logros como gremio han sido mucho más importantes que sus avances como maestros,⁸⁸ no sólo porque sus constantes movilizaciones provocan descontento entre los padres de familia por la falta de clases a los niños, sino porque su proyecto sindical ha sido mucho más definido⁸⁹ y defendido que su proyecto pedagógico y porque no han logrado

educativo, pero es un municipio de población altamente dispersa a la cual, pese a ello, ha llegado la escolarización a niveles muy elevados.

Por su parte, el Censo de 1990 reporta 1,101 niños entre 6 y 14 años, de los cuales 704 asistían a la escuela y 386 no. Estos datos también pueden ser inexactos, pero tampoco niegan el alto nivel de escolarización.

⁸⁷ No debe confundirse escolaridad (grados cursados) con escolarización (paso por la escuela). El hecho de que el nivel de escolarización en Eloxochitlán sea muy alto no significa que el nivel de escolaridad o de instrucción sea igual de elevado; al contrario, es muy bajo.

Esto es importante porque parece que el bajo nivel de escolaridad de los indios impide ver el alto nivel de escolarización, el gran avance de la institución escolar penetrando territorios y culturas indias. A su vez, la baja escolaridad es vista por muchos indios como huella de la explotación y exigen una mayor escolarización.

⁸⁸ Al referirse a las acciones de tipo pedagógico, un documento del CEDES señala que "la participación de la base magisterial oaxaqueña se puede decir que ha sido limitada por diversos factores, entre ellos destacan las condiciones actuales de control sobre la asistencia al trabajo, la dedicación de tiempo a actividades sindicales en torno a demandas político-laborales, así como la falta de conciencia comprometida con la recuperación de la materia de trabajo" (CEDES-22 1996:4).

⁸⁹ "Nos parece que una de las principales limitaciones que se han tenido en la búsqueda de una educación alternativa radica en la falta de definición precisa de lo que puede entenderse a través de este

que el gobierno mexicano libere recursos suficientes para hacer realidad la descentralización educativa.

Esta no es una característica exclusiva del magisterio oaxaqueño, sino que es también compartida por la agrupación magisterial nacional más importante, que es la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), surgida el 18 de diciembre de 1979 en Chiapas y que agrupa a las secciones más radicales del país. Para la CNTE, tres han sido los aspectos fundamentales de su lucha: "1. Luchar por mejores condiciones de vida y de trabajo; 2. Democratizar al SNTE; 3. Desarrollar un proyecto de educación alternativa que responda a los intereses y necesidades del pueblo mexicano" (CEDES-22 1996:3). Como puede verse, la balanza se inclina hacia el aspecto sindical, lo cual es explicado por el magisterio oaxaqueño como consecuencia de la necesidad de enfrentar al charrismo para consolidar la corriente democrática, lucha que duró 12 años en Oaxaca.⁹⁰

Durante la década de los 80's, su primera de vida, la CNTE impulsó la discusión del aspecto pedagógico sólo de manera coyuntural, y algo similar ocurrió con el magisterio oaxaqueño. En septiembre de 1989 la sección 22 volvió a discutir y a plantear la necesidad de impulsar un proyecto de educación alternativa para la entidad, en cuya primera etapa (1989-1990) el magisterio indígena tuvo un papel importante en cuanto a la experimentación de técnicas pedagógicas no empleadas a esa fecha (Freinet).⁹¹

(En la sección 22)... desde 1987 se empezó a discutir la posibilidad de encontrar nuevas alternativas educativas: el magisterio bilingüe, encabezado por la representación sindical del nivel, junto con el Departamento de Educación Indígena y otras organizaciones e instituciones realizaron en 1988 el Primer Encuentro de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, evento que se sostuvo durante cuatro años consecutivos. En la CNTE, a partir del auge nacional del movimiento magisterial de 1989, se advierte con más fuerza la necesidad de que el magisterio se apropie de su materia de trabajo,⁹² planteamiento que en la sección XXII se traduce en la propuesta de educación alternativa impulsada por la Coordinadora Estatal y la Comisión Ejecutiva. Consecuencia de esta propuesta fueron las Asambleas Estatales de Educación Alternativa (1989-1990), la publicación de las revistas "Educación Alternativa" y "Educación...?", la fundación del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES-22) en 1992, el nombramiento de un coordinador de Educación

concepto. Puede afirmarse que hay un vacío de análisis conceptual que conviene resolver para poder avanzar en lo sucesivo con mayor claridad y precisión" (CEDES-22 1996:4).

⁹⁰ "En el transcurrir de la lucha desarrollada en la CNTE, han tenido prioridad los dos primeros puntos; esto ha estado determinado por la permanente agresión del charrismo sindical del CEN del SNTE hacia la Coordinadora, así como por el autoritarismo de la SEP. Esto mismo ocurrió al interior del movimiento magisterial oaxaqueño de 1980 a 1992. Actualmente, en el marco de la descentralización educativa, estas condiciones se han estado modificando" (CEDES-22 1996:3).

⁹¹ "Entre 1989 y 1990 se desarrolló la primera etapa (del proyecto de educación alternativa), cuyo propósito fue la sensibilización inicial acerca de los problemas educativos; para ello se realizaron cuatro asambleas estatales en las que la participación fue variable, debido a las condiciones políticas que se vivían entonces. Como parte de estos eventos se realizaron algunas conferencias y talleres, así como la experimentación de las técnicas Freinet en las escuelas del Valle y de la Costa, por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca; también se publicaron carteles, folletos y apareció la presente revista: Educación Alternativa" (CEDES-22 1996:4).

⁹² Ya en los 90's, "como resultado del Segundo Congreso Nacional de la CNTE, realizado en octubre-noviembre de 1992 en el estado de Michoacán, se acordó realizar el Segundo Congreso Nacional de Educación ALternativa en noviembre de 1993" (CEDES-22 1996:4).

Alternativa en cada una de las Coordinadoras, la Jornada Magisterial para el Estudio de la Historia de México y Oaxaca y la implementación de los diplomados Fomento a la Lectura y Producción de Textos e Investigación-Acción en el Aula (COPE/CMPIO 1996:26).

A estas acciones se sumó también la creación de la Comisión Técnico-Pedagógica, que actualmente es ya la Secretaría de Investigación y Capacitación Educativa.

Poco después, en 1995, el magisterio indígena concibe e impulsa una nueva forma para la educación alternativa: el movimiento pedagógico, como un movimiento paralelo al sindical, que al ser concebido como movimiento rebase coyunturas; este planteamiento sería adoptado por la sección 22 y por la CNTE:

En el mes de agosto algunos maestros de Educación Indígena retoman la educación alternativa y plantean la necesidad de un Movimiento Pedagógico plural, autogestivo y de base para construirla.⁹³ Empiezan a trabajar para organizar la estructura y realizar acciones que impulsarán el movimiento pedagógico a nivel de cuadros y de bases. Posteriormente, la Asamblea Estatal del magisterio, realizada el 2 de diciembre de 1995, analiza una propuesta del CEDES y de la Secretaría de Investigación y acuerda impulsar el movimiento pedagógico;⁹⁴ lo mismo se establece en los resolutivos de la Asamblea Nacional Representativa de la CNTE, realizada en el D.F. durante los días 3, 4 y 5 de febrero de 1996 (COPE/CMPIO 1996:27).

El magisterio indígena toma en sus manos el impulso a este movimiento pedagógico y se lanza a la definición de un proyecto de educación bilingüe intercultural, de amplia consulta y discusión con sus bases entre noviembre de 1995 y marzo de 1996, con la meta de avanzar en la implementación del proyecto y posteriormente difundir su experiencia y extender el movimiento a los demás niveles de educación.

Comunalidad e interculturalidad en el movimiento pedagógico

El "Proyecto para el Desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca" pretende construir un sistema educativo que tenga como base filosófica y pedagógica dos conceptos: comunalidad y educación bilingüe intercultural, teniendo como propuesta para la construcción social de los conocimientos escolares el aprendizaje operatorio y como metodología de apoyo la investigación participativa, la reflexión colectiva y el diálogo cultural.⁹⁵ La relación con la comunidad y su forma de vida es fundamental en el

⁹³ Como se verá más adelante, al tratar las propuestas de la CMPIO, los maestros que impulsan y conciben el movimiento pedagógico son de esta Coalición y lo inician en su seno.

⁹⁴ El acta de acuerdos, tareas y pronunciamientos emanados de la Asamblea Estatal Permanente del magisterio oaxaqueño, en su sesión realizada el 2 de diciembre de 1995 en el hotel del magisterio de la ciudad de Oaxaca, señala entre sus acuerdos:

"4.- La Asamblea Estatal acuerda reiniciar desde las bases y en todas las instancias del movimiento, un proceso serio y a fondo que atienda al proyecto educativo pedagógico congruente a la realidad de Oaxaca".

Este proyecto, que en la misma acta aparece como proyecto pedagógico alternativo, es el movimiento pedagógico.

⁹⁵ Esto implementado mediante talleres de diálogo cultural según la metodología diseñada por Juan José Rendón, del IIAUNAM.

planteamiento.⁹⁶

En cuanto a los dos conceptos básicos, el siguiente cuadro sintetiza las diferencias percibidas entre esta propuesta y la educación tradicional, dejando planteados los intereses principales de la educación intercultural:

Cuadro 17. Contraste entre la educación tradicional y la intercultural

Educación tradicional	Educación intercultural
Cultura occidental-cultura india	Pluriculturalidad
Imposición de la cultura occidental	Tolerancia cultural
Lengua india como lengua de instrucción	Lengua india como lengua de instrucción y conocimiento
Los niños carecen de saberes	Se reconocen saberes infantiles
Se promueve la competencia y la individualidad	Se promueve la comunalidad
Prácticas educativas coercitivas y castigo	Respeto a la libertad y autonomía
Maestro autoritario, incuestionable	Maestro facilitador, compartidor
Aprendizaje memorístico y mecánico	Aprendizaje reflexivo
Aprendizaje sin sentido	Aprendizaje para la vida
Identidad enajenada	Identidad comunalista
Educación bilingüe bicultural	Educación bilingüe intercultural
Escuela pasiva incorporadora	Escuela activa integral
Verticalidad	Horizontalidad
Fragmentación	Globalidad o totalidad

Tomado de: DEI/CEDES-22 (1996:31)

En cuanto al otro concepto básico, el de comunalidad, la situación es difícil por varios motivos:

1. El magisterio indígena no tiene conocimiento de la comunalidad como un esquema analítico de las culturas indias que integran la civilización mesoamericana.

La comunalidad es vivida por los indios, es su esencia, pero se requiere un esquema de pensamiento que la muestre como tal para poder percibirla. Haciendo una comparación entre la comunalidad india y la explotación obrera, tenemos que los obreros viven la explotación pero se

⁹⁶ "El vínculo escuela-comunidad debe ser uno de los ejes fundamentales dada la importancia que tiene esta relación. En la actualidad, sólo se reproducen estereotipos en aras de la modernidad que en nada contribuyen en la construcción de un proyecto que pretende recuperar los valores propios de los pueblos" (DEI/CEDES-22 1996:34).

requiere un esquema analítico adecuado para percibirla como tal. Además, el hecho de vivir la explotación tampoco implica que se tenga conciencia de su existencia. Tal vez lo mismo sucede hoy con los indios, y de ser así, el respeto a la comunalidad debe pasar por la concientización sobre la misma, ubicando su importancia política.

Son pocos los maestros indígenas que son concientes de la importancia de concebir sus culturas en base a la perspectiva de la comunalidad, y si para el maestro no tiene gran importancia la comunalidad, entonces será poco lo que trabaje en ese sentido.

Si se entiende por comunalidad cualquier aspecto comunitario aislado, entonces el concepto pierde cuerpo, consistencia. La comunalidad es una forma de entender el funcionamiento de las sociedades indias, ubicándolas en la perspectiva política de dominación-resistencia-liberación. Por tanto, no sirve de mucho entenderla como un rasgo indio de elementos aislados a rescatar.

2. Si el magisterio indígena está en esas condiciones, el magisterio mestizo, que es la mayoría, está peor, dado que la comunalidad no es ya parte de sus vivencias cotidianas, aunque la comunalidad exista también en poblaciones no hablantes de lengua indígena. En el mejor de los casos, las sociedades indias son percibidas desde una perspectiva de clase.

3. Para el aparato educativo tampoco es una prioridad entender qué es la comunalidad, aunque respetarla y fomentarla sea ahora una obligación.

Sin embargo, uno de los objetivos de los maestros indígenas, sobre todo los integrantes de la CMPIO y por quienes desde la DEI impulsan la “Marcha de las identidades hacia el nuevo milenio”, es la de ser capaces de expresar sus culturas en términos de la comunalidad con el fin de reiniciar con las comunidades la construcción de un proyecto etnopolítico a futuro, teniendo a la autonomía como su meta principal, y que como resultado de ese proceso extiendan a los demás niveles del magisterio la importancia de percibir a las culturas indias desde esa perspectiva.

La comunalidad en la Ley Estatal de Educación

La obligación del Estado de respetar y fomentar la comunalidad ha sido elevada a carácter de ley gracias a la propuesta y presión del magisterio oaxaqueño. En junio de 1994, la coordinación jurídica del CEDES-22 concluyó un "anteproyecto de ley estatal de educación" que sometió la sección 22 a un proceso de consulta con sus bases y con diversos académicos a través de 32 foros organizados conjuntamente con el IEEPO en todo el estado, en los que participaron 4 mil ciudadanos entre maestros, autoridades, padres de familia y especialistas. En dichos foros se presentaron 450 ponencias escritas y 180 orales, las cuales fueron trabajadas para conformar el anteproyecto. Ese documento se reformuló a partir de una nueva consulta y en septiembre de ese año se presentó a su asamblea el "proyecto de iniciativa de ley estatal de educación", siendo luego entregado al Congreso local el cual, con fecha 28 de junio de 1995, aprobó la nueva Ley Estatal de Educación, que fue publicada como Decreto No.296 el 9 de noviembre de 1995 en el Periódico Oficial de Oaxaca.

En esta ley, que sigue en gran medida el articulado propuesto por el magisterio, la

educación indígena tiene un lugar importante,⁹⁷ destacando el respeto a la comunalidad por primera vez en una ley estatal:

Art. 6, fracción IV.- Respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas.

Una vez ganado el espacio, ahora el magisterio tiene el reto de entender el significado de su conquista.

Como puede observarse, una característica importante, que ha sido una constante, es que las propuestas del magisterio indígena han tenido un impacto importante en el conjunto de los maestros oaxaqueños. En lo político-sindical, la lucha democrática de la CMPIO desde los años 70's fue el antecedente orgánico de un movimiento democrático estatal de maestros. En lo educativo, la realización de los encuentros de intercambio de experiencias como acciones pioneras en su género; la experimentación de las técnicas Freinet de la CMPIO; la propuesta e inicio de un movimiento pedagógico. Esta experiencia de lucha laboral y pedagógica del magisterio indígena empieza a expandirse de lo sindical a lo social, en un compromiso étnico con sus comunidades y grupos de origen que, aunque no es compartido por todo el magisterio indígena, sí es impulsado por un número importante de maestros, los cuales aún no alcanzan a ver los efectos de su obra porque todavía no es tiempo suficiente para ello.

Pese a todo ello, no puede desconocerse que el magisterio indígena es una minoría dentro del magisterio oaxaqueño y del nacional, además de que son muchos los maestros indígenas que no muestran intereses como tales ni se identifican con su cultura en cuanto totalidad sino con algunos elementos, en clara manipulación ocasional de su etnicidad, y cuya identidad es con su pueblo (identidad residencial) más que con su comunidad étnica. Si bien el magisterio indio ha actuado como punta de lanza del magisterio democrático en Oaxaca, ello no implica que lo étnico tenga la misma importancia que lo político para los maestros de Oaxaca. Así, la lucha de los indios profesores se está dando también por concientizar al magisterio democrático acerca de los derechos indios y de su perspectiva propia de liberación.⁹⁸

⁹⁷ Destaca en la nueva Ley el reconocimiento de la diversidad etnolingüística, el apoyo a la educación bilingüe y la formación de docentes especializados. Dos aspectos tienen especial relevancia:

"Art. 13, Fracción VI (atribuciones y obligaciones del Titular del Poder Ejecutivo del Estado): Propiciar las condiciones para que los pueblos indígenas por región o por grupo étnico establezcan sus propias instituciones de educación que preserven y fortalezcan su estructura social comunitaria".

"Art. 46, Fracción II: Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural".

⁹⁸ Para entender el contexto en que se desenvuelven los maestros indios dentro de la sección 22, conviene hacer una exposición sumaria de las principales fortalezas y debilidades de los maestros oaxaqueños en su conjunto:

FORTALEZAS

- * Su identidad como maestros
- * Su amplia presencia en las comunidades
- * Ser la fuerza política real más numerosa del estado
- * Tener una sólida presencia entre el magisterio nacional
- * Ser coyunturalmente un espacio de convocatoria y coordinación entre organizaciones sociales a nivel estatal y regional

DEBILIDADES

- * Su falta de sensibilidad histórica

(El magisterio es una fuerza política crítica que no parece tener un proyecto político claro más allá de la defensa gremial. Como individuos, los maestros no han logrado conformar y ser parte del proyecto histórico de cada comunidad).

* Dar poder a una organización regional sin tener como una preocupación central la recuperación ciudadana del poder a nivel local.

(Ser una fuerza política alterna al gobierno no implica ser ajenos al proyecto educativo gubernamental. Impedir el empoderamiento --autonomía-- de la ciudadanía a nivel local es una meta gubernamental).

* Inconsciencia --por falta de investigación-- de los efectos negativos y positivos de la educación en las comunidades.

(El hecho de que en la escuela se formen los futuros dirigentes indios y mestizos no significa que esa sea una característica de la escuela; es más bien un logro de algunos maestros. Es muy bajo el porcentaje de alumnos conscientes egresados con respecto a los que se desentienden de su responsabilidad política y cultural. La cultura occidental deja en manos del gobierno la responsabilidad de conducir a la sociedad, generando una irresponsabilidad en la ciudadanía. Esta irresponsabilidad es contraria a la forma de organización rural, principalmente india. No se trata de que el maestro siga siendo el traductor del proyecto gubernamental al lenguaje comunitario, como lo ha sido, sino que traduzca el proyecto comunitario al lenguaje escolar y lo impulse también fuera de la escuela).

* No fomentar la educación familiar

(La escuela es un lugar para deshacerse de la responsabilidad de educar a los hijos. Fomentar esto al no fomentar la educación en el seno de las familias es contribuir a dejar en el maestro y no en la comunidad o en la sociedad local la función de definir los rumbos de la continuidad histórica de cada comunidad. Esto generalmente no lo percibe el maestro ni la familia).

Capítulo VI. LA ESCUELA Y LA RESISTENCIA INDIA

La relación de dominación del Estado mexicano con los pueblos indios se manifiesta con toda intensidad en el caso de la educación: el Estado impone lo que debe ser, y ese deber ser está definido por una cultura totalitaria que no tiene voluntad de convivir con las culturas indias porque ello escapa a su cosmovisión. Para el Estado, las culturas indias debían dejar de existir para poder construir la nación, por lo que se diseñó una educación tendiente a lograrlo, lo cual significaba imponer contenidos, métodos y políticas educativas, así como destinar una gran cantidad de recursos para lograr la penetración física de las comunidades indias a través de escuelas y maestros. Frente a esto, la mayoría aceptó la oferta educativa como razonable y anhelada, asumiéndose con ello como carentes de educación.

Esto implica una primera y fundamental diferencia con la época colonial: la dominación es ahora mucho más intensa al tiempo que la resistencia es más desarticulada. Las condiciones demográficas en ambas épocas tienen mucho que ver: ahora los indios no son la gran mayoría de la población.

La escuela debía lograr la castellanización de los indios y su aculturación, es decir la negación de su lengua y de su identidad, compartiendo la cultura mestiza nacional. Y esto es lo que fue aceptado de inicio por los propios indios. Las consecuencias inmediatas fueron dos: la migración de quienes tenían posibilidades económicas de continuar sus estudios fuera de la comunidad y región, y la minusvaloración y hasta rechazo de lo propio, ahora asumido como inferior y como símbolo de inferioridad, por ejemplo en el caso de la lengua. Con ello, parecieron trasladar las perspectivas de su supervivencia hacia afuera de la comunidad; sin embargo, se aferraron a defender su territorio y poco a poco han ido recuperando la visión propia, gracias en gran medida a varios estudiantes migrantes que regresaron a su comunidad con las armas dadas por la escuela pero apuntándolas hacia la institución y sus efectos y no hacia la cultura materna.

Esta posibilidad de apropiación de la escuela en función de la construcción de proyectos étnicos muestra dos aspectos distintos: por un lado está el esfuerzo individual de los estudiantes por formarse en esa perspectiva, y por otro lado está la lucha por introducir contenidos, métodos y políticas étnicas a la educación escolar. Es decir, un aspecto de la lucha es la penetración étnica de la escuela para el conjunto de los educandos y otro es la capacidad e importancia de algunos educandos que llegan a destacar como dirigentes étnicos.

Lamentablemente, hay que reconocer que en este escenario de tensión etnopolítica que es la escuela, el Estado mexicano lleva una gran delantera: ha contribuido fuertemente a la desaparición de grupos etnolingüísticos como los ixcatecos y al debilitamiento de chochos, chontales, zoques, mientras que las transformaciones provocadas en grupos más sólidos son más claramente percibidas a nivel de comunidad, no de pueblo.

Pero también hay que ver las distintas experiencias mediante las cuales algunos grupos indios han enfrentado a la escuela tratando de reducir sus efectos o aprovechar sus posibilidades. Se trata de experiencias muy valiosas porque muestran que es posible enfrentar a la dominación en el campo educativo, pero son experiencias numéricamente insuficientes o que aún no es tiempo de que se valoren sus resultados.

Es una lucha desigual, que llega a mostrarse favorable a nivel comunitario pero aún no a nivel regional y que, por ser esfuerzos pioneros, han demandado mucho trabajo generando desgastes. Pero las experiencias siguen apareciendo, multiplicándose y consolidándose, teniendo un impacto cada vez más importante. En todo caso, cada vez es más claro que el problema educativo es un problema etnopolítico que no puede resolverse sólo a nivel pedagógico. Es decir, que no es una lucha por incorporar contenidos étnicos a la escuela sino de recuperar la función educativa --dejada en manos de escuela y maestros--, lo que implica volver a orientar la reproducción de las culturas indias hacia un futuro autodefinido. En esto radica la importancia de ubicar una muestra de ese conjunto de experiencias indias en el contexto del avance material y mental de la escuela en territorio indio.

A. UNA INSTITUCION CONTRADICTORIA: LA ESCUELA Y SUS EFECTOS

1. La escuela indígena como productora de doble ignorancia

En la comunidad Driqui de San Andrés Chicahuaxtla ⁹⁹ se realizó un breve trabajo de investigación sobre las consecuencias culturales que la escuela provoca en los niños, principalmente respecto a la sabiduría agrícola Driqui, básicamente respecto a tres indicadores: la preparación de la tierra, los usos de las herramientas y los rendimientos agrícolas.

Los resultados indican en cifras redondas que de los niños y jóvenes que asisten actualmente a la escuela, el 30% desconoce totalmente estos aspectos de la agricultura tradicional, el 60% tiene algunos conocimientos dispersos, fruto de la observación del trabajo de los adultos más que del interés propio del niño, y solamente un 10% la conoce bien y la maneja con fluidez. En agudo contraste, de los niños y jóvenes que no asisten ni han asistido a la escuela, el 95% conoce bien la agricultura tradicional y el 5% la desconoce, pero se trata de niños que han vivido fuera de la comunidad durante temporadas largas. Esto confirma con una aproximación porcentual algo evidente: que la escuela tiende a generar en los niños el desconocimiento de la sabiduría tradicional -- en este caso en torno a lo agrícola--, pues quienes han estado alejados de la escuela han permanecido inmensos en su propio ambiente cultural mientras que los que asisten a la escuela se alejan paulatinamente de su cultura.

Estas tendencias observadas sugieren de inmediato que la escuela indígena está generando un tipo de ignorancia, que es el desconocimiento de lo propio.

Es importante señalar que lo que los niños empiezan a desconocer son las formas de relación productiva con la tierra para el cultivo, pero no las formas de relación simbólica: tanto las prácticas rituales como los mitos en torno a ellas son conocidos y comprendidos más o menos de la misma manera tanto por los niños que asisten a la escuela como por los que no asisten. Esto indica que la interferencia cultural de la escuela en el medio indígena se da en primer lugar con

⁹⁹ Chicahuaxtla es una comunidad driqui de la zona alta, que según el Censo de 1990 tenía 979 habitantes. Es agencia del municipio mestizo de Putla de Guerrero, el cual se localiza en tierra caliente. Junto con San Juan Copala (zona baja) y San Martín Itunyoso (zona alta) constituyen los tres centros ceremoniales principales de los driquis.

respecto al alejamiento de los niños de los lugares donde se produce y reproduce la sabiduría propia, en este caso las tierras de cultivo. Al mismo tiempo, indica que la cultura Driqui se sigue reproduciendo en el hogar, a nivel familiar, mediante la plática y el acompañamiento de los niños a las fiestas y prácticas rituales agrícolas. Sin embargo, conocer no significa forzosamente valorar ni aceptar. Aquí se manifiesta con toda su intensidad el segundo momento de interferencia de la escuela, que provoca la comprensión y calificación de estas prácticas en base a un referente ajeno: de los niños que van a la escuela, sobre todo los de cuarto de primaria en adelante, los rituales agrícolas y la mitología que los fundamenta son vistos con cierta lejanía, cuando no con desconfianza o franco rechazo. Hay niños que se refieren a esto como costumbres de los viejitos para establecer una diferencia con las ideas e intenciones de los jóvenes.¹⁰⁰ Veamos más de cerca el problema.

La escuela absorbe el tiempo y ocupa la energía y capacidad imaginativa del niño en una actividad específica, que consiste en aprender los conocimientos que imparte un maestro (profesional asalariado de la educación oficial, sea él mismo driqui o no) en un espacio destinado exclusivamente para ello, bajo horarios que exigen la asistencia del niño durante medio día y con tareas que ocupan buena parte de su tiempo fuera de la escuela. Esto impide que el niño tenga tiempo acompañar constantemente a los mayores en las labores que la organización de la familia exigía en la era preescolar (antes de que llegara la escuela).

Los conocimientos agrícolas viejos y nuevos pero propios, obtenidos en el contacto con la naturaleza regido por las reglas de la tradición organizativa y la cosmovisión Driqui, se aprenden en su exacta dimensión cultural solamente en el campo. Se comentan algunos aspectos fuera de la milpa, pero los conocimientos se adquieren mediante el trabajo con los mayores, y ello requiere la presencia del niño. Al asistir a la escuela, prácticamente deja de acompañar a sus familiares al trabajo de campo, con lo que la práctica agrícola tradicional queda lejos de él y los conocimientos de las formas de la agricultura propias empiezan a dejar de ser parte de su acervo e interés culturales. A ello contribuyen los contenidos de la educación escolar.

Pero la agricultura india no es sólo una práctica y conocimientos técnicos sino también un conjunto de mitos y ritos que dan vida a lo agrícola tradicional y que son uno de los blancos principales a los que la razón occidental orienta sus ataques, utilizando a la escuela como su principal arma masiva en las comunidades indias, por lo que también esos mitos y ritos fundamentales en la cultura agrícola Driqui tienden a dejar de aparecer en la memoria del niño y en su concepto de lo verdadero.

Ocupar su tiempo en una actividad ajena a su tradición cultural implica que el niño no pueda --y tienda a no desear-- aprender la agricultura tradicional como conjunto de sabiduría en su espacio original, el campo. Esto genera en él la ignorancia de la práctica y del conjunto de conocimientos, mitos y actividades rituales que giran en torno a lo agrícola tradicional. Es evidente que pretendiendo aprender algo, en la escuela empieza a ser un ignorante de lo propio .

La agricultura tradicional no es pensable como una simple actividad económica. Exige un conocimiento técnico, pero además exige la explicación de cómo fue posible para el hombre

¹⁰⁰ Esto debe tomarse con cautela porque también hubo niños que se refieren así a sus costumbres no porque las rechacen sino porque saben que sus interlocutores mestizos quieren oír eso de ellos.

obtener ese conocimiento; cuáles son las fuerzas naturales y sobrenaturales que intervienen e interactúan con el hombre en el ciclo agrícola; cuál es el origen de cada una de esas fuerzas y de su interacción con el hombre y, por lo tanto, cuáles deben ser las formas rituales de relacionarse y propiciar a dichas fuerzas para obtener un buen funcionamiento del equilibrio que da la vida, que la posibilita y renueva. Entonces, la agricultura tradicional es una práctica en la que intervienen y están todos los elementos anteriores indisolublemente ligados, pues pensar que se podría sembrar sin propiciar a la tierra, a la lluvia, etc., o que se puede cosechar sin agradecer la intervención de estas fuerzas sería casi como pensar que se pueden hacer las cosas sin importar el contexto en que se dan y su funcionamiento, y ello no es posible en la compleja lógica india. No se puede intervenir impunemente a la naturaleza y la tierra; el agua, las semillas no son sólo medios de producción, sino que son potencias que el hombre tiene que conocer y controlar, y para ello no basta el conocimiento técnico, se necesita saber cómo surgieron esas potencias, la forma como los antepasados lograron conocerlas y controlarlas y repetir en cada ciclo esa sabiduría alcanzada ya por los antepasados.¹⁰¹

El hecho de que los niños asistan a la escuela implica también una transformación de la organización familiar. Su función económica como parte de las actividades familiares de construcción de la vida tiene ahora que ser cubierta por alguien más, y además el niño genera gastos extras para su educación escolar (uniformes, cuadernos, cooperaciones, etc.). Por otra parte, el niño ya no aprende todo de su familia, en su lengua, en sus espacios. Ahora asiste a la escuela a aprender. Si pensamos de manera occidental, deberíamos calificar como liberadoras para el niño Driqui a estas dos consecuencias anticulturales, es decir, pensaríamos que la escuela hace del niño un ser independiente, libre de la explotación familiar y de las supersticiones tradicionales al adquirir conocimientos racionales, positivos y científicos. Pero si no pensamos como occidentales, tendríamos que reconocer que la escuela convierte al niño indio en una especie de parásito cultural pues no sólo ya no aporta a la familia y se convierte en una carga que requiere dinero (pues la educación escolar no se paga en especie ni con trabajo) sino que además se convierte en un extraño cultural; gira en un mundo donde la familia ya no es la que produce la vida con intervención de todos sus miembros. Ahora la vida tiene su eje fuera de la familia, y para que él acceda a esa vida su familia debe hacer un esfuerzo. Esta nueva forma de comprensión de lo familiar implica el rechazo, desconocimiento o desprecio no de la familia sino de la familia tradicional, cuyo funcionamiento integral cimenta la cultura, y sobre todo implica que ese niño tiende a ya no ser un agente reproductor de la cultura tradicional sino su crítico.

Si estos razonamientos son acertados pese a su generalidad, serían suficientes para concluir que la escuela indígena, sea bilingüe-bicultural o no, está provocando la ignorancia en el niño pues ya no conoce bien ni la práctica tradicional de la agricultura, ni los conocimientos, explicaciones, actitudes en torno a ella, ni la indisoluble ligazón que existe entre todos los aspectos de la cultura india, ni la función cultural de la organización familiar y las consecuencias de su transformación.

¹⁰¹ Esa es justamente la función de los mitos y ritos: darle fundamento histórico y explicativo a las prácticas y conocimientos actuales. Los mestizos solemos practicar rituales sin tener idea de su función y origen, pues nuestra cultura es más una suma de fragmentos que una unidad. Podemos por ejemplo celebrar rituales como las fiestas de XV años para las mujeres sin tener más que una idea vaga, superficial y contradictoria de su función y no tener la menor idea de sus orígenes. Esta ignorancia, que es además un lujo irracional, no es imaginable en las culturas indias, en este caso la Driqui.

Sin embargo, y por desgracia, esto no es todo, pues hasta ahora hemos visto solamente que la escuela genera en el niño la ignorancia de su cultura materna, y visto desde el punto de vista de la función de la escuela, esto no es ninguna desgracia sino un éxito pues, a pesar de las buenas intenciones, ese es su objetivo real. Pero la escuela pretende también llevar a los indios la luz de la sabiduría occidental y, paradójicamente, esto tampoco es cierto pues en la práctica la educación occidental en población india crea la ignorancia, la establece; la funda. En las comunidades indias no existen ignorantes de su propia cultura, es prácticamente imposible, todo mundo conoce la forma de organizar la vida y de explicarla. Obviamente hay algunos especialistas (brujos, rezadores etc.) pero lo culturalmente necesario todos lo conocen. Esto es posible porque cuando alguien desconoce algo hay mucha gente dispuesta a compartir su conocimiento, y fundamentalmente porque todos conocen la lengua y por lo tanto pueden comunicarse entre sí. El conocimiento es oral y por lo mismo la posibilidad de apropiárselo es colectiva, abierta; el saber es realmente patrimonio de todos.

Pero alrededor de los indios hay una cultura totalitaria que domina, que reclama la patente del saber como exclusivamente suya y que califica a las culturas indias como ignorantes. Ante lo inevitable del contacto, surge la necesidad de comunicación y aparece en los indios una idea de carencia: no tienen escritura, ni conocen la ajena y tampoco poseen los conocimientos de esa cultura ajena. Se sienten ignorantes, es decir, hacen suya la idea occidental y reclaman escuelas. La escuela hace profunda la ignorancia: además de la ignorancia de la cultura materna ya comentada, la escuela profundiza la división entre indios letrados e iletrados, lo que significa no sólo la división entre los que saben el alfabeto latino y los no, sino también entre los que saben o no los conocimientos occidentales que permite alcanzar el dominio del español. Esto es obviamente una división, pues hay una nueva técnica que todos pueden necesitar pero que sólo algunos conocen.

Dicho de otra manera, si lo que impide la ignorancia es (entre otras cosas) que todos conocen la lengua y los conocimientos son orales, por lo que todos pueden ser maestros, entonces lo que hace nacer a la ignorancia es que no todos dominan la lengua, los conocimientos no sean orales y no todos puedan ser maestros, y esa es justamente la forma como funciona la escuela: no todos dominan el español (por eso van a la escuela), los conocimientos no son orales sino escritos, producidos lejos de la comunidad y por lo tanto sólo pueden acceder a ellos los que conozcan la lengua nacional, y además no todos pueden ser maestros pues hay reglas que lo impiden (años de estudio, título, empleo, etc.) ni todos pueden ser alumnos (por problemas de cupo o carencia de maestros).

Al crear un problema que no tiene capacidad para resolver, la escuela hace profunda la división entre letrados e ignorantes respecto al conocimiento de la cultura occidental y crea ignorancia de la cultura materna; por tanto, es obvio que la escuela está fomentando una doble ignorancia entre niños indios como tendencia.

Por otro lado, debemos insistir en que los niños que pasan por la escuela, no por ese hecho dejan de ser ignorantes (de la cultura occidental): los conocimientos adquiridos son mínimos para la mayoría y son muy pocos los indios que pueden tener oportunidad de estudiar en preparatorias y universidades. Entonces tendríamos además que a nivel masivo con las gentes que tiene éxito, la escuela los convierte en ignorantes funcionales, es decir, indios que conocen lo mínimo indispensable de la sabiduría occidental con que podrán moverse con más o menos éxito entre las capas más bajas de las masas explotadas por las élites de la sociedad nacional

totalitaria.

Aunado a esto, es necesario recordar que no existe ningún país (ni siquiera las superpotencias industriales) que haya logrado acabar con el analfabetismo, entendido en su sentido occidental. La escuela no ha logrado triunfar ni siquiera en condiciones óptimas de funcionamiento, y tampoco podemos pensar que la sociedad occidental sea tan absolutamente irracional como para sostener por siglos una institución ineficiente. Esto sugiere que la función principal de la escuela no es eliminar la ignorancia sino hacerla funcional y, sobre todo suprimir la diferencia, borrar la diversidad cultural, acabar con la eficacia "supersticiosa" de las culturas indias.

2. El autorreconocimiento como analfabeto-ignorante

Es común encontrar que los indios cuando hablan de sí ante mestizos se reconozcan como gente que no sabe, que no puede hablar, como si estuvieran enfrentando solos al peso de la civilización occidental en ese diálogo. Esto, como ya se dijo, puede ser una definición autodenigratoria producto de que así se asuman en su relación con otros, o simplemente una forma de agrandar al mestizo, de evitar la humillación. También es común que los mismos indios señalen como inferiores a los miembros de otro grupo étnico (por ejemplo los zapotecos del Istmo respecto a los huaves, palabra zapoteca que significa podrido) ¹⁰² o que dentro del mismo grupo étnico haya esta caracterización minusvaloradora entre comunidades vecinas, ¹⁰³ lo cual tiene que ver más con el orgullo local que con una cosmovisión denigratoria sustentada en una posición de dominación.

Pero cuando esta caracterización es un autorreconocimiento indio como analfabeto que se da en sentido occidental (iletrado-ignorante, que no tiene cultura) y proviene de una trascendental organización india en lucha, debe pensarse detenidamente, pues los reclamos al gobierno parecerían estar confirmando la victoria estatal: la apropiación india de la visión dominante en lo más avanzado del movimiento indio en México.

¹⁰² Cuando los grupos étnicos se definen a sí mismos, establecen una diferenciación con los demás grupos étnicos en términos de superioridad, y se autonombran, por ejemplo los mixes, *Ayuuk Ja'ay* = "los que hablan el idioma elegante", insinuando que sólo ellos hablan una lengua elegante, por lo que las demás son de menor calidad.

¹⁰³ Los ejemplos sobre ello abundan: Los mixes de cada comunidad afirman hablar la lengua correctamente y no entender a los de los pueblos vecinos porque "la hablan mal", aunque ello no sea cierto. Los triquis de la zona alta decían respecto a los de la zona baja: "se trata de ayudar a una raza ignorante, y si no vamos a tener paciencia nunca saldrán de ese estado de salvajismo en que se encuentran, nunca se compondrán" (Parra y Hernández 1994:166). Los triquis de Paraje Pérez, al ver frustrados sus intentos de lograr una escuela para su comunidad a causa de problemas entre barrios, decían que era por "la ignorancia en que se ha vivido y se está viviendo hasta la fecha" (Ibid:167). Entre los mixtecos "es frecuente que los habitantes de algunos pueblos sean designados por los otros con algún sobrenombre a veces irónico o crítico. Así, por ejemplo, los de Huitepec llaman *Landodo* (gente que no se baña) a los de Santiago Huaxolotipac, *Laseñi* (gente rencorosa) a los de San Francisco Yocucundo, o *Larru'u* (gente pilladora) a los de Tilantongo (Bartolomé 1997). Por su parte, los zapotecos de la sierra miraban con menosprecio a los mixes y los ridiculizaban en danzas o dichos; por ejemplo, cuando un niño zapoteco empezaba a balbucear sus primeras palabras, decían que ya estaba hablando mixe.

La rebelión de Chiapas, estallada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, constituye sin duda el movimiento indio más importante e influyente del país.¹⁰⁴ Por ello se ha convertido en un referente general para hacer balances de las perspectivas y acciones impulsadas por las distintas organizaciones indias y campesinas.

Dado que la lucha zapatista es la más radical dentro del movimiento indio, se esperaba que sus concepciones y demandas también lo fueran. En buena medida así ha sido, pero en el caso de sus demandas educativas surgen dudas. El planteamiento más serio de sus demandas educativas,¹⁰⁵ hecho al gobierno durante el diálogo con el comisionado Manuel Camacho en 1994, no permite saber si se trata de peticiones consensadas rápidamente y de efectos poco calculados o si son demandas que se integran a una estrategia propia bien definida pero no explicitada.

Las demandas del EZLN en materia educativa, formuladas en los puntos 12 y 13 de su pliego petitorio, sintetizan los alcances y características de la oferta y la demanda de educación indígena: abatir el analfabetismo, escolarizar al máximo, maestros capacitados, insumos educativos suficientes y respeto a las lenguas.¹⁰⁶

Estas demandas resumen también los anhelos que ha manifestado el sistema de educación indígena en voz de sus creadores y de muchos de sus maestros. Existe entonces coincidencia en cuanto a los anhelos por parte de los tres involucrados en la educación indígena: el Estado, los maestros y los indios (la organización india más importante del país), lo que significa una coincidencia entre las características de la oferta estatal y las de la demanda indígena de educación. Esta aparente concordancia entre la propuesta del Estado y los planteamientos del EZLN lleva a pensar que sólo se necesita adecuar la oferta a los objetivos comunes y a la

¹⁰⁴ La importancia de la rebelión de Chiapas dentro del movimiento indio va mucho más allá de la lucha armada y de las distintas reacciones surgidas en torno a ella. Realmente es muy relevante el hecho de que los zapatistas hayan despertado la solidaridad de distintas organizaciones indias, las cuales se han movilizadas, pero la más trascendental de las aportaciones del EZLN a los movimientos indios de México está en que ha liberado y recreado a la imaginación, convocando a la búsqueda y construcción de futuros realmente posibles, utopías indias históricamente alcanzables. Al mostrar que el Estado mexicano es vulnerable, que no es invencible, lograron despertar la imaginación no sólo entre las organizaciones indias sino en la sociedad civil en su conjunto.

¹⁰⁵ La seriedad de estas demandas radica en el hecho de que se informó públicamente de un amplio proceso de consulta a sus bases, mostrando que no se trata de un planteamiento de dirigencias sino consensado, aunque en poco tiempo.

¹⁰⁶ Podemos agrupar las demandas del EZLN en estos cinco puntos:

* **ABATIR EL ANALFABETISMO:** "Queremos que se acabe con el analfabetismo en los pueblos indígenas".

* **ESCOLARIZAR AL MAXIMO:** "Para esto necesitamos mejores escuelas de primaria y secundaria en nuestras comunidades.... Que en las cabeceras municipales haya primaria, secundaria y preparatoria gratuitas.... La educación debe ser totalmente gratuita, desde el preescolar hasta la universidad y se debe otorgar a todos los mexicanos".

* **RESPECTO A LAS LENGUAS:** "Que las lenguas de todas las etnias sean oficiales y que sea obligatoria su enseñanza en las escuelas primaria, secundaria, preparatoria y universidad".

* **MAESTROS CAPACITADOS:** "Maestros con preparación universitaria, que estén al servicio del pueblo y no sólo para defender los intereses de los ricos".

* **INSUMOS EDUCATIVOS SUFICIENTES:** "Que el gobierno les dé a los alumnos uniformes, zapatos, alimentación y todo el material de estudio en forma gratuita" (Diálogo de San Cristóbal 1994).

cantidad necesaria. En otras palabras, dado que los objetivos son comunes no hay razón para discutirlos y sólo falta elevar la eficiencia del servicio. Lógicamente, otra coincidencia posible en esta cadena sería en cuanto a perspectivas, es decir que tanto el Estado como los indios persigan las mismas metas respecto a la educación. Este conjunto de coincidencias aparentes sin duda despierta inquietudes.¹⁰⁷

Es interesante también observar que en las demandas zapatistas no se menciona nada en específico sobre los contenidos de la educación. Esto es importante pues podría indicar que dejan en manos del Estado, es decir de su dominador, el tipo de educación que desean recibir. Entonces estarían luchando por tener derecho a un servicio gubernamental igual que el que se presta a la población no india (dotación de escuelas) sin importar que haya o no diferencia en el tipo de educación en la que se respete su diferencia cultural. Sin embargo, también es posible que su demanda no ponga énfasis en el contenido de la educación porque su estrategia sea arrancar al Estado el servicio suficiente y después ellos imponer sus condiciones a los maestros.

Por otra parte, las demandas educativas de los rebeldes chiapanecos constituyen una denuncia contundente del fracaso de la educación indígena, pero a la vez un reconocimiento de su éxito. Se trata de un fracaso pues es obvio que el sistema educativo no ha logrado abatir el analfabetismo, ni cuenta con las escuelas, maestros y materiales didácticos necesarios, además de que no se respetan las lenguas indias en todos los niveles y planteles. En otras palabras, el Estado mexicano ha fracasado rotundamente durante las tres o cuatro décadas en que ha intentado educar masivamente a los indios, proporcionando un servicio pobre, inadecuado.

Pero esas mismas demandas son una prueba del éxito del sistema educativo, pues ha logrado que la enseñanza escolarizada sea una necesidad para los pueblos indios, cuya solución no está ni estará en sus manos sino en las del Estado mexicano. La demanda No. 12 de los zapatistas es una muestra clara de que la carencia de educación estatal escolarizada se percibe ya como una carencia propia, como un problema a resolver; por lo tanto, la obtención de la satisfacción a esas demandas se convierte en un fin asumido como propio. Pero la escolarización no es una solución que dependa de los indios, sino que se tiene que gestionar, arrancar a la burocracia. La necesidad india de escolaridad como solución al problema educativo y social revela el abandono en manos del Estado, en mayor o menor grado, de la tarea de educar, es decir de la reproducción de la cultura propia.

Si esto es trágico (hacer propias las necesidades que no lo eran y exigir a la cultura dominante su solución), es todavía peor entender la propia realidad desde perspectivas ajenas, lo cual es un triunfo más del Estado mexicano: reconocerse como analfabetas es identificarse como carentes de algo, que es en principio la escritura pero que implica también a la cultura. Lamentablemente, parece que los zapatistas sí lo consideran así, cuando afirman:

Nuestro pueblo sigue... sumido en la ignorancia, en el analfabetismo, en la incultura. (Editorial de *El Despertador Mexicano* No. 1, diciembre de 1993, p. 4)

¹⁰⁷ Incluso, las exigencias educativas del EZLN coincidirían con las propuestas de solución de su adversario, Ernesto Zedillo, quien afirmaba que junto con la educación se debe dar alimentación a los estudiantes para retenerlos en la escuela, según lo manifestó durante el debate entre candidatos presidenciales del 12 de mayo de 1994. De esto, lo preocupante es que al coincidir las demandas del EZLN con las propuestas gubernamentales coincidan las estrategias de resistencia o liberación con las políticas para impedirlo, es decir con las estrategias de dominación.

Esto es totalmente contradictorio con la esencia misma del ser indígena pues, por ejemplo, es difícil de entender que los triquis, que se han definido a sí mismos como "los que hablan la palabra completa", ahora se definan como analfabetas o ignorantes; o que los zapotecos, que se autodenominan "Los Hombres", o los Tojolabales, que se autodenominan "Los Hombres Legítimos" para diferenciarse de los que no lo son, ahora acepten ser hombres menos legítimos que los que son alfabetizados. Y dado que pocas lenguas indias cuentan con alfabeto y gramática, el alfabeto al que se aspira es al latino, al de la lengua dominante.

Querer un alfabeto adecuado para la lengua propia es un deseo indio legítimo, como también lo es querer saber el español. No debe olvidarse que los indios viven en una situación colonial, de opresión, y que la sociedad que los domina lo hace a través de la escritura y en español. En este contexto, no dominar la escritura en español es estar en franca desventaja, mientras que conocerla y manejarla puede permitir tomar las armas del enemigo y voltearlas en su contra. A su vez, elaborar un alfabeto y una gramática para escribir la lengua propia puede ser útil no sólo para preservar la lengua y un cúmulo de conocimientos, historias de vida y narraciones en ella, sino también para ubicarla en mejores condiciones en los espacios que han estado reservados para el español, por ejemplo la escuela, los medios de comunicación impresa, las instancias de justicia, etc.

El problema no está en que ellos escriban su lengua o en español, sino en que se llegue a plantear la necesidad de la escritura como solución al analfabetismo indio. Esto es pensar como no-indio, es pensar sin tener en cuenta la perspectiva histórica del pasado propio. Y solamente en esta perspectiva se puede ubicar a la alfabetización y a la educación en su justa dimensión, que es en la perspectiva de la resistencia.

El analfabetismo no es una enfermedad india y por lo tanto los indios no tienen la necesidad imperiosa de curarla, mucho menos con un tipo de medicina que no les es propia (la escuela) y que, como buena medicina occidental, trae consecuencias aleatorias, es decir, atenúa algún malestar mientras provoca otros. El analfabetismo es una característica de la sociedad dominante y sólo se convierte en característica de las sociedades dominadas cuando se les observa con la mirada de los dominadores. Además para la sociedad nacional el analfabetismo no es sólo sinónimo de falta de escritura sino, sobre todo, de falta de cultura, y el remedio que tiene para ello es la escuela. El "analfabetismo" indio no es sinónimo de incultura porque un indio analfabeta ignora la cultura dominante pero no ignora la propia. Desde el punto de vista de su cultura no tiene ningún problema pues sólo desconoce lo ajeno, que innegablemente es útil para vivir bajo la estructura colonial pero cuyo desconocimiento no lo convierte en un ser inadaptado en su propio medio. De esta manera, alfabetizar a la población india no es sinónimo de dotar de cultura a quien no la tenía. Su cultura les ha permitido vivir por siglos en sus medios, y si ahora su vida no es eficaz se debe a las alteraciones provocadas por el sistema colonial que los ha dominado. Restablecer la eficacia requiere de redefiniciones y sólo las formulaciones desde una perspectiva histórica propia y audaz puede llevar a que esa eficacia y la lucha por ella se inscriban dentro de las estrategias de resistencia. Por el contrario, si las discusiones se impulsan desde una perspectiva ajena, sus objetivos concordarán con las estrategias de dominación del colonialismo mexicano, en perjuicio de la continuidad de la vida india. Por ello es tan importante esta discusión sobre el analfabetismo pues no se trata sólo de un reconocimiento de la realidad sino de reconocer un hecho desde una perspectiva ajena y, sobre

todo, buscarle solución en base a un problema mal planteado.

Si los indios zapatistas conciben su oralidad como analfabetismo olvidan siglos de historia propia para ubicarse sólo en el presente y desde una perspectiva ajena. Demandar que sea abatido el analfabetismo como única solución a diversos problemas de los pueblos indios implica en buena medida dejar en manos del Estado, es decir de la opresión, el futuro propio.

Esto parece demasiado irreflexivo.¹⁰⁸ Sin embargo, las demandas zapatistas son tan escuetas que no permiten deducir con certeza si el analfabetismo se está concibiendo realmente como incultura y como tal se pide corregirlo, o sólo se le da nombre a algo que no se puede llamar de otra manera para que lo entiendan la mayoría de los mexicanos y se piden una escolarización a fondo no para dejar en manos de la escuela y sus frutos el futuro de las sociedades indias sino para incorporar esos espacios (escuelas, plazas de maestros y apoyos económicos) en función de un proyecto propio, alternativo, el cual no se ha hecho explícito.¹⁰⁹

3. La escolarización: presencia inevitable de un espacio ajeno fuera de control

Los pueblos indios han sido penetrados y aislados fundamentalmente a través de instituciones. En la mayoría de las comunidades podemos encontrar que su paisaje está marcado por la presencia de una iglesia, de un palacio municipal y de una escuela. Ocultando su misión real de intervención y dominio, estas tres instituciones pretendían humanitariamente cubrir las "carencias" que los invasores vieron en los indios en distintos momentos: 1. una vez que fueron considerados gentes --aunque sin fe ni moral y supersticiosos--, la iglesia los salvaría de su abyección y los llevaría a encontrar la salvación mediante la imposición del catolicismo; 2. dado que se les consideró vencidos y desprovistos de una estructura organizativa apropiada, se les congregó en "pueblos", se les organizó en Repúblicas y se les impuso el municipio como forma

¹⁰⁸ No dudamos de la coherencia de la lucha zapatista, más bien parece que no tenían contemplado negociar con el gobierno, al menos tan pronto, por lo que las demandas planteadas en ese tiempo para negociar la paz fueron consensadas apresuradamente o bien su objetivo es obtener espacios que posteriormente puedan controlar. De esta manera la exigencia del abatimiento del analfabetismo mediante la escolarización en su máxima expresión parece ser más que una demanda propia la expresión de un derecho que como mexicanos también tienen los indios (descuidando en su exigencia las consecuencias de su logro).

¹⁰⁹ Es necesario pensar que estaban previstas las consecuencias que en la región zapatista traería la aceptación y puesta en práctica de los acuerdos provisionales de 1994 sobre las demandas educativas:

- * Elevación de la calidad de la educación en la zona
- * Material didáctico y maestros constantes (SEP)
- * Llevar más maestros, incluso de otros estados (SNTE)
- * Apoyo con instructores bilingües electos por las comunidades (CONAFE)
- * 140 agrónomos honorarios (CHAPINGO)
- * Desarrollo de las opciones de educación bilingüe media y superior
- * Construcción de escuelas (hasta preparatoria) en comunidades indígenas
- * Mejoramiento paulatino del modelo educativo para indígenas
- * Becas para acceso a educación media y superior
- * Obligatoriedad de que la educación sea bilingüe

El EZLN debe tener la capacidad suficiente para utilizar en función de sus propias estrategias educativas (no explicitadas) la invasión escolar demandada, contemplando la presencia de un verdadero ejército de intervención (maestros), o se estaría ahorcando sólo.

de gobierno; 3. siendo gente sin cultura, se les proveyó de adoctrinamiento y más recientemente de escuelas.

Pero resultó que los indios son más religiosos, mejor organizados y más cultos que lo que la imaginación occidental podía concederles y las instituciones destinadas a lograr su desaparición como culturas fueron transformadas por ellos y aprovechadas como elementos para su continuidad.

La religión india se sigue practicando y desborda a la iglesia y al sacerdote. Es innegable que los rituales indios (agrícolas, en torno al nacimiento o a la muerte, etc.) tienen vigencia y sería difícil demostrar que tengan mucho que ver con el catolicismo y mucho menos que sean rituales que requieran inevitablemente la presencia del cura o realizarse en la iglesia. Otro tanto ocurrió con el municipio, pues el poder indio no se expresa sólo en el municipio ni en la figura del presidente o agente municipal. El poder fue sustraído a la institución municipal y depositado fuera de ella, en la asamblea comunitaria, teniendo dos mecanismos de control: 1. el Consejo de Ancianos, que es una instancia simbólicamente superior a la municipal y que con distinta intensidad interviene en las acciones del municipio; 2. el sistema de cargos, que no sólo implica una historia visible de servicios sino también una estructura de mentalidades en las que el prestigio y el deshonor dependen de la concepción política de los pueblos indios. El municipio enlaza a las comunidades indias con el poder central, pero internamente el poder no radica en él, sino en la asamblea.¹¹⁰

Esto fue posible porque las ideas indias de lo político y lo religioso fueron defendidas por ellos y utilizadas como parte vital constitutiva de su identidad. Nadie les demostró ni los convenció de que sus ideas de organización y sus sistemas de creencias eran incorrectos, atrasados, sin futuro. Eran parte insustituible de su proyecto de vida.

Como instituciones ajenas pero cuya presencia expansiva era inevitable, la iglesia y el municipio fueron nulificados en su función etnocida mediante la combinación de dos factores: al ser negados como lugares absolutos, como espacios exclusivos para una función específica (la religión y el poder no partían de estos espacios ajenos hacia la comunidad sino al revés, la comunidad los utilizó como lugares, no los únicos, para sus prácticas religiosas y políticas) y al negar la figura omnipresente del cura y del munícipe (ambos son necesarios pero no para todas las actividades religiosas y políticas; incluso el cura es todavía menos necesario hasta para la práctica misma de rituales católicos).

A esto debemos añadir que la imposición original en los aspectos político y religioso fue violenta pero no extensa ni constante, lo que dio a los sobrevivientes indios un tiempo valioso para poder reconstituir sus sociedades.

Pero en el caso de la escuela la situación es distinta: en general, es una institución cuya presencia etnocida no ha podido ser nulificada. La educación india ha cedido poco a poco ante la escuela, los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino que se aprende en la escuela, los pueblos indios no tienen un proyecto de educación, la figura del

¹¹⁰ Este estilo democrático de los pueblos indios no se expresa sólo en la preeminencia de la asamblea o en la forma de elección directa de sus autoridades, sino también en la capacidad de destituir o desconocer a las autoridades que se alejen de la voluntad comunitaria.

maestro es omnipresente y la escuela es un espacio absoluto para la educación. Incluso, al igual que en tiempos coloniales la imposición política y religiosa incluyó la redefinición de los patrones de asentamiento mediante la congregación en pueblos,¹¹¹ la escuela ha seguido sido factor de formación de comunidades.¹¹²

Esta desarticulación india de lo educativo se debe principalmente a la intensidad y expansión de la penetración de la escuela mexicana, así como a la desvaloración de la sabiduría propia, ridiculizada por los mestizos y sus instituciones. Los indios no tuvieron tiempo para encontrar la forma de enfrentar a la escuela, de dominar su carácter agresivo y de encontrar las formas de incorporarla a la lógica propia; en muchos casos ni siquiera tuvieron la intención de hacerlo. No hubo un proyecto colectivo para envolver con lo propio a la escuela para quedarse en la comunidad sino más bien proyectos individuales de aprovechar a la escuela para abandonar a la comunidad y progresar fuera de ella o a costa de ella.

La escuela penetró y muchos indios compartieron la visión que la concebía como una necesidad para todos, incluidos los indios, pero también como un derecho conquistado u otorgado, es decir, como un reconocimiento al carácter mexicano, ciudadano, de los indios, que antes les era negado. El hecho de defender un logro contra la discriminación y el atraso, dificultó a los indios ver más allá del carácter aparente de la escuela. Se les presentaba, así, la oportunidad de defender un derecho ejerciéndolo, y sin ver que la escuela no había sido una demanda suya --razonada en función de un proyecto propio-- sino impuesta por el gobierno mexicano y la cultura totalitaria, la aprovecharon en función de proyectos no comunales. Al asumirse como subdesarrollados, los indios vieron en la escuela un instrumento de salvación, tal vez de liberación, cuando su función era eficiente y expandir la dominación. Así, mientras la iglesia y el municipio fueron instituciones siempre y claramente ligadas a los invasores, la escuela mexicana pareció ser un don para la descolonización, entendida como la supresión de los efectos retardatarios del periodo colonial (virreinal). Este éxito tuvo mucho que ver con que era la llave para buscar soluciones a la crisis fuera de la comunidad, luego de que las comunidades se volvieron ineficientes como consecuencia de su incorporación al sistema de mercado y de su saqueo caciquil.

La presencia de la escuela en las comunidades indias es inevitable. Es parte de las definiciones básicas del gobierno mexicano la creciente escolarización en cuanto a expansión de

¹¹¹ En Oaxaca, la Iglesia fue la primera institución colonial educadora, teniendo interés en la educación de los indios, que consistía en la doctrina y alfabetización. Ya en 1558, Fray Jordán de Santa Catarina había fundado una doctrina en la que instruía a cerca de 500 niños indígenas (Munch 1982:188-189). Su presencia serviría para implementación de las políticas imperiales, entre ellas la de congregación de los indios en pueblos: "En 1590, a consecuencia de la relación Estado-Iglesia, surgió la política de congregación y reducción, la cual sirvió para tener un mayor dominio sobre la población. Las congregaciones abarcaron las provincias de la Mixteca Alta, la Mixteca Baja, las zapotecas --incluyendo los huaves y los mixes--, Coatzacoalcos y las villas del marqués del Valle. De los datos que se tiene, se sabe que por lo menos desaparecieron 66 pueblos, los cuales fueron reacomodados de 1599 a 1604. Para dar mayor alcance a esta medida, se establecieron nuevas doctrinas en las zonas más apartadas, como entre los zapotecos de la sierra, los mixes del Cempoaltépetl y los tequistlatecos o chontales de Oaxaca" (Ibid:189).

¹¹² Javier Parra (1994:73-80) documenta esta función de la escuela en la región triqui hacia principios de los años 60's. Baste citar un ejemplo: "Le comunicamos que ya nos concentramos a nuestra cuadrilla y ahora vamos a vivir juntos cerca de la escuelita..." (Ibid:79).

la cantidad y niveles de las escuelas en todo el país. El proyecto educativo de la escuela india está en manos del Estado mexicano, instrumentado a través de los maestros. Por su parte, las comunidades indias reclaman escuelas y que en ellas se enseñe lo que allí se debe enseñar, oponiéndose a que en ella se incorporen contenidos étnicos: esperan que la escuela sea el vehículo de progreso de sus hijos y de su comunidad, dejando en ella la función educativa sin que se observe un proyecto mayor, propio, que englobe esta actitud ante la escuela en función de una intencionalidad de reproducción de sus culturas como tales.

a. Los saldos de la invasión: de lo ajeno apropiado a lo propio defendido

Obviamente, como se verá más adelante, hay esfuerzos para evitar que esto siga sucediendo, pero se trata de esfuerzos todavía aislados. En general, los indios parecen haber adoptado la perspectiva aparentemente promisoría que ofrece la educación escolar mexicana.

Así, la devastación cultural de la escuela indígena sigue sin ser controlada. Las investigaciones recientes sobre culturas en proceso de extinción o transfiguración son reveladoras en este sentido (en el caso de los ixcatecos, ver Bartolomé 1996c; de los chochos, Barabas 1996b; de los chontales, Bartolomé y Barabas 1996a), como lo muestra el caso zoque:

La escuela castellanizadora se implantó en la zona en 1930-40, con características similares a las de otras regiones. Los maestros rurales prohibían a los niños hablar en el idioma materno y los castigaban, por ejemplo, haciéndolos cargar piedras al sol durante una o dos horas por cada palabra pronunciada en zoque. Por otra parte, el estatus superior atribuido a los maestros los convirtió en amigos, compadres y consejeros de las familias. Poco a poco fue aceptándose el mensaje deculturador y muchos comenzaron a no comunicarse en zoque con sus propios hijos y a no transmitirles las prácticas culturales propias.

Los mayores continuaban hablando entre sí en zoque en los ámbitos privados y públicos, pero también ellos lo fueron dejando. Sin embargo, es preciso destacar que la escuela castellanizadora pudo configurarse como un agente significativo en el desplazamiento lingüístico y la transfiguración cultural porque el sistema interétnico ya había sembrado las semillas del estigma. En ese contexto, la escuela aparece como un instrumento mediante el cual se puede superar la inferiorizada condición de indio. Su éxito se finca entonces en la falta de autoestima étnica, a la que, a su vez, ayuda a reproducir (Bartolomé y Barabas 1996b:256).

La escuela ha jugado un papel importante en la transmisión de un mensaje autodenigrador que ha penetrado profundamente, y al mismo tiempo se presenta como la vía de superación de ese estigma que contribuyó a fabricar e imponer. Aunque no ha sido sólo ella la responsable de la devastación cultural, sí ha sido su promotor más constante y agresivo, además de que su acción ha tenido una doble consecuencia: por un lado, la transmisión reiterada de mensajes explícitos acompañados del prestigio del maestro y de la institución, y por otra parte, la transmisión de mensajes ocultos que han alterado la organización tradicional. Me refiero en este caso al hecho de que la presencia de la escuela y de los educadores sugiere que ellos son los "más indicados" para educar a los niños y los padres de familia se han desentendido de esa función, delegándola en los maestros y en una institución ajena, la escuela.

Esta falta de responsabilidad, en este caso de los padres de familia en la conducción de la formación de sus hijos y de la reproducción de su cultura, junto con la limitación de la autonomía local, es lo que para Robert Jaulin (1988) caracteriza a las culturas desorganizadas o deshechas.

Sin embargo, la situación cambia diametralmente cuando la escuela se topa con culturas sólidas, como es el caso de los mixes:

Los *ayuuk* o mixes son una etnia compacta, de cerca de 100 mil hablantes y que ha mostrado una tenaz resistencia a la dominación. Un estudio realizado en Totontepec sobre la confrontación lingüística en la escuela (Pardo 1983) mostraba que ésta era vista por los totontepecanos como la posibilidad de acceso a la lengua nacional, que los padres de familia y maestros se habían puesto de acuerdo en prohibir su uso en la escuela (aunque después se abandonó esa medida) y que incluso la penetración del español era considerada como una necesidad. Hasta aquí, la situación no difiere de la devastación etnocida observada en los casos anteriores. Pero aparecieron dos elementos que mostraron la capacidad mixe de enfrentar a la dominación:

1. El deseo de aprender el español no para abandonar el *ayuuk* sino para crear un bilingüismo controlado, en función de las necesidades mixes de equilibrar sus relaciones con el exterior.
2. La escuela fue arrinconada como el espacio en el que se aprende el español, por lo que se debía crear las condiciones para que se aprendiera bien allí, pero sin afectar a la lengua materna. Para ello, se habla mixe en todos los demás espacio culturalmente propios e importantes.¹¹³

Esto establece una distancia muy grande respecto a los casos anteriores. Los mixes son una cultura altamente responsable de su reproducción, que ha luchado por su autonomía y que en esa experiencia histórica de enfrentamiento de la dominación, ha ido formando a sus herederos. Resulta obvio que la intención mixe de arrinconar a la escuela es para aprovecharla sabiendo que su presencia es inevitable, pero reduciéndola en sus funciones. Dado que los mixes no tienen injerencia en un espacio aún ajeno como para diseñar las políticas educativas que rijan a los maestros, ejercen el poder donde lo tienen: en lo propio. Así, exigir una buena enseñanza del español en la escuela y al mismo tiempo reducir a la escuela a la función de castellanizar, implica forzosamente ejercer una buena educación en la familia y ampliar el ámbito de la lengua materna lo más posible. Es decir, que el enfrentamiento de la dominación no es sólo su rechazo sino la organización para enfrentarla eficientemente desde lo colectivo.

Entonces, la escuela sólo tiene posibilidades de potenciar su carácter devastador y etnocida en las culturas cuya vocación comunal de resistencia ha sido intervenida, desarticulada o eliminada. Pero donde la resistencia está viva, la dominación ve cómo sus armas le son arrebatadas por los indios y se utilizan como defensa de lo propio desde su trinchera cultural.

Lamentablemente, la experiencia *ayuuk* de Totontepec no es compartida siquiera por

¹¹³ "El hecho de que la comunidad delimite a la escuela como espacio de penetración lingüística está muy relacionado con la función que la comunidad asigna a la familia --y a sí misma-- como reproductora y resguardadora de la lengua materna. Es en esta interrelación que pueden definirse las formas de resistencia pasiva que la comunidad adopta. La escuela y la familia, trabajando con diferentes finalidades, establecen un cierto equilibrio entre el cambio y la permanencia... Se restringe la función de la institución escolar a la castellanización, pues como institución ajena a la comunidad no puede otorgársele una tarea que es propia de la familia y la comunidad" (Pardo 1983:82-83).

todas las comunidades mixes y mucho menos por todos los grupos étnicos de Oaxaca. Por ello es que la escuela sigue funcionando como un espacio ajeno fuera de control, a pesar de que experiencias como la de Totontepec muestran que existe la capacidad étnica para enfrentar hoy a la dominación en terrenos tan difíciles como la escuela.

4. La apropiación de sus posibilidades

Los indios han aprovechado de distintas maneras las posibilidades que brinda la escuela para la construcción de sus propios proyectos alternos y para la creación de condiciones de vida menos difíciles. No se trata aquí de los indios que han estudiado para lograr individualmente ascenso social. Esta es la forma más usual de aprovechamiento de la escuela y conlleva diversas repercusiones a nivel comunitario, tanto porque la mayoría de estos migrantes no regresa a su comunidad, como porque los que sí lo hacen regresan con una mentalidad desindianizada que impacta en la comunidad. Pero también existen los que salen de su comunidad a estudiar y regresan con un cúmulo de conocimientos e ideas que ponen al servicio de la definición e impulso de proyectos étnicos colectivos. Estos intelectuales comprometidos representan el impulso principal para la continuidad de la resistencia, al buscar la manera en que la atención de las necesidades más urgentes de sobrevivencia física de sus paisanos no quede desvinculada de la perspectiva étnica y que sirvan esas acciones para generar un proyecto propio de futuro.

Además de estos esfuerzos individuales por apropiarse de las posibilidades que brinda la escuela, existen otras formas en las que dicha apropiación se da: a nivel individual, los migrantes indios han aprovechado las graduaciones escolares para crearse mejores condiciones de vida en sus ciudades de destino, a partir de su experiencia comunitaria; a nivel institucional, se han formulado propuestas para tratar de revertir en la escuela el proceso de desvinculación de los niños con su cultura; a nivel comunitario, hay experiencias que buscan transformar la escuela en un instrumento del proyecto comunal. Ejemplos de esta gama son los siguientes.

a. La expansión de las redes de parentesco a través de la escuela ¹¹⁴

Una aparente incoherencia como la realización costosa de graduaciones escolares a nivel de kinder, esconde una racionalidad profunda que articula diversas características, permitiendo observar, por ejemplo, la forma en que la experiencia comunitaria cotidiana sirve de base a migrantes indios para construir alternativas de supervivencia en sus ciudades de destino, particularmente Oaxaca, dándole lógica a la aparente incoherencia, así como la forma en que los costos de estos eventos son redituables en relaciones para los migrantes, pero son onerosos para quienes viven en pueblos indios, por lo que allí no han prosperado estas graduaciones tanto como en las ciudades. Aunque no es privativa de los migrantes indígenas en la ciudad de Oaxaca, ellos

¹¹⁴ Los cuatro jardines de niños de la ciudad de Oaxaca en que se realizaron entrevistas son los siguientes: *Iya Nizandzizo Zanai* de la colonia Esquipulas (en el municipio conurbado de Santa Cruz Xoxocotlán), *Emilio Zolá* de Santa Lucía del Camino y *Miguel Cabrera* de la colonia Del Bosque (ambos del municipio conurbado de Santa Lucía del Camino) y *Rosendo Pérez* de la colonia Antiguo Aeropuerto. Los resultados que se presentan corresponden a entrevistas que se realizaron con un total de 39 padres de familia, todos ellos migrantes indígenas, así como con tres directoras y cuatro maestras. La mayor parte de los entrevistados (24) son zapotecos, casi todos del valle y de la sierra norte, otros (6) son mixtecos, 5 son mixes, 2 son chatinos, uno es amuzgo y otro mazateco.

son de los principales en presionar para que se realicen estas graduaciones, buscando establecer relaciones formales, es decir, tratando de meter en sus parámetros culturales una relación indefinida como es la amistad.¹¹⁵

En los últimos diez años, los maestros oaxaqueños han observado y compartido o enfrentado la expansión de las graduaciones en las ceremonias de fin de cursos¹¹⁶ a niveles cada vez más bajos, llegando incluso al nivel preescolar, lo cual es absurdo y, aparentemente, carente de lógica. Estas graduaciones han proliferado mucho más en las ciudades que en las comunidades rurales o indígenas y dicha diferencia no parece deberse tanto a las carencias de los pueblos indios sino a las características socioeconómicas y culturales de los pobladores urbanos.

Celebrar con una graduación el término de la carrera universitaria ha sido una tradición que ritualiza el final del largo periodo de preparación académica para el trabajo y el inicio de la vida laboral, además del ingreso a la élite de los licenciados o universitarios egresados. Pero poco a poco empezaron a surgir graduaciones en los niveles inferiores: preparatoria, secundaria, primaria e incluso kinder o preescolar sin que signifiquen otra cosa mas que el cambio de escuela y la conclusión de una parte de su vida en las aulas. La graduación a nivel preescolar en la ciudad de Oaxaca es muy variable: se puede encontrar tanto apoyo como oposición a su realización entre maestros y entre padres de familia, dependiendo esto en buena medida del tipo de población que asiste a cada escuela. En cuanto a sus características, algunas escuelas realizan suntuosas ceremonias (incluso vistiendo a los niños con toga y birrete) y en otras no son tan suntuosas pero incluyen bailar un vals, mientras que encontramos escuelas en las que no se realiza mas que una austera ceremonia cívica de fin de cursos.

No existe una razón pedagógica o social que indique que el paso del niño de kinder a la escuela primaria marque una etapa importante de su vida académica o humana, además de que tampoco ingresan con ello a ninguna élite; si hubiera alguna razón de peso inherente a ese tránsito de los niños --como sí la hay al salir de la Universidad--, hace décadas se hubiera expandido la práctica de esta ceremonia. Por otra parte, debemos considerar que una graduación implica un gasto fuerte para la familia del niño, que generalmente consiste en comprarle ropa especial y ofrecer al niño y a su padrino una comida a la que se invitan familiares, amigos y vecinos.

Los padres de familia son los que, por lo general, presionan para que se realicen las

¹¹⁵ Respecto a esta consideración básica para la argumentación del significado de la búsqueda de expansión de las redes de parentesco por migrantes indios en las ciudades, Bartolomé (1992:265) señala: "El individuo, en términos de las categorías de pensamiento local, es siempre percibido como integrante de un conjunto del cual depende su existencia: su definición misma como ser complementariamente articulado con otros. A ello no es ajena la persistencia de la tendencia endogámica: siempre se es el pariente o el compadre de alguien.... Un pariente es alguien respecto al cual existe un definido conjunto de derechos y obligaciones, pero una amistad es una relación ambigua, sin normas claras que la estructuren y que por lo tanto definan las respectivas posiciones sociales de sus protagonistas".

¹¹⁶ Las escuelas a todos los niveles siempre han realizado ceremonias de fin de cursos cada año, consistentes en un acto cívico, un acto cultural o deportivo por parte de los alumnos y la entrega de calificaciones. A nivel de kinder, la transformación de estas ceremonias en graduaciones ocurre cuando los niños que pasan a primaria visten ropas especiales, bailan un vals, reciben uno por uno su certificado y sus padres les buscan padrinos para la ocasión.

graduaciones, y cuando no se realizan de todos modos buscan padrinos para sus hijos. En los ciclos escolares más recientes, los maestros han recibido instrucciones oficiales para que eviten la realización de graduaciones a nivel preescolar, argumentando que además de implicar un derroche de la economía familiar que no puede tolerarse en tiempos de crisis, el hecho de que los padrinos den un regalo al niño remite a la práctica escolar de premio-castigo que el magisterio combate y a la demostración de la desigualdad de estatus a partir del tipo de regalo dado. Hay escuelas donde ya no se hacen graduaciones sino ceremonias cívicas y se acuerda en asamblea general (padres de familia y maestros) que no lleven padrino los niños; pese a ello, los niños siguen teniendo padrinos que les llevan flores y regalo.¹¹⁷

Tenemos entonces, en general, el siguiente panorama a considerar:

1. Padres de familia que quieren realizar graduaciones al salir sus hijos del kinder, a pesar de que ello les representa un gasto importante.
2. No existen razones pedagógicas ni rituales suficientes para justificar la realización de graduación a este nivel.
3. La proliferación de estas ceremonias en el estado de Oaxaca se observa más en poblaciones urbanas que en comunidades indias.

Dada la diversidad que existe en la realización y aprobación de esta ceremonia, no es posible aventurar una explicación común, sino tratar de aportar elementos para su explicación a partir de datos recogidos en colonias pobres de Oaxaca, fundamentalmente entre migrantes indígenas hasta de segunda generación, es decir, padres de familia que nacieron en alguna comunidad rural y se trasladaron a radicar a Oaxaca, o que nacieron ya en la ciudad pero que son hijos de matrimonios nacidos en pueblos rurales.

Los resultados sugieren que el interés de los padres de familia por las graduaciones incluso en kinder se debe a que les brindan la posibilidad de aumentar sus redes de reciprocidad e intercambio a través del compadrazgo, lo cual es vital sobre todo para los migrantes y que ya no era posible hacerlo en la esfera de lo sacramental.¹¹⁸ Si el objetivo buscado por los padres de familia en las graduaciones, sobre todo en kinder, primaria y secundaria, es generar compadrazgo, eso explica la desigualdad en el interés por la ceremonia, eligiendo y llevando padrinos para sus hijos quienes quieren tener más compadres con o sin graduación (en el caso de las clausuras austeras). Explica también la utilidad del gasto que realizan los padres, pues no es

¹¹⁷ Hay casos, como el de la Escuela Primaria "Josefa Ortíz de Domínguez", de Ixcotel, municipio de Santa Lucía del Camino, en la que al término del ciclo 1996-1997 se pensó que la forma de evitar que los niños de sexto grado tuvieran padrinos, era que los niños de primero fungieran como tales, dándoles la despedida y el mismo tipo de regalo para cada uno, de manera que no hubiera diferencias. Pese a ello, muchos niños tuvieron otros padrinos que los acompañaron a la clausura del curso y les llevaron flores y regalo.

¹¹⁸ "Los habitantes de centros urbanos practican una variedad de formas de compadrazgo secular: las fiestas de los quince años de las jovencitas requieren de una madrina; las fiestas de egresados de colegio, primario y secundario, les ofrecen a los niños la oportunidad de escoger a un padrino... Otras formas "menos serias" de compadrazgo incluyen las ceremonias de bendición de las casas de negocios, residencias privadas y autos; el primer corte de pelo de los varones.." (Kemper 1984:330).

un gasto efímero como el de una fiesta de cumpleaños sino que trasciende socialmente al generar compadrazgo; así, se trata de una inversión que redituará apoyos, mayor seguridad y tranquilidad.¹¹⁹ Los padres de familia que no ven utilidad en aumentar o reforzar su número de compadres o que no pueden hacer el gasto, son los que se oponen a la graduación y sus hijos no llevan padrinos.

El hecho de que las graduaciones fueran abarcando todos los niveles escolares y se expandieran a nivel preescolar en la ciudad de Oaxaca sobre todo desde mediados de los años 80s, coincide tanto con el incremento de la migración hacia la ciudad como con la agudización de la crisis económica, lo que sugiere que su expansión es una estrategia para enfrentar desde otra trinchera más a los efectos de la crisis en las familias urbanas.

Migración y compadrazgo

La migración es sin duda un efecto de la crisis del modelo económico impuesto. Ante la falta de ingresos suficientes, el campesino abandona su comunidad para contratarse en otras partes, radicando en ellas temporal o definitivamente. Salir de su comunidad para buscar trabajo implica reconocer que en su propia comunidad ya no hay esperanzas suficientes, que su comunidad y su familia están en crisis.¹²⁰

Ya se ha documentado ampliamente el hecho de que los migrantes salen de sus comunidades en buena medida gracias a que en los lugares de destino cuentan con parientes, compadres, padrinos y amigos que los apoyan mediante hospedaje, comida, préstamos o para conseguir trabajo (Vásquez 1982:171).¹²¹ Pero no es para ampliar estas vías de flujo -- generalmente de individuos-- que se busca incrementar el compadrazgo sino para enfrentar los problemas vitales una vez radicando la familia en la ciudad, por lo que se trata de una estrategia a mediano o largo plazo.

La familia indígena migrante o la que forma el migrante en la ciudad generalmente vive en condiciones de pobreza extrema, agudizada por la falta de opciones que se cuentan en el campo: posibilidad de recolección y producción de traspatio, familias extensas y amplias redes de parentesco. Para el caso de la ciudad de Oaxaca, ya en 1973-74 Aguilar encontraba en su muestra que el 89.1% eran familias nucleares y que la familia extensa --"residuo, en la estructura familiar citadina, de la tradición rural"-- representaba sólo el 10.9%, habiendo una tendencia a la nuclearización (Aguilar 1980:95). Al referirse a esta tendencia a la nuclearización de la familia, Huerta señala que "el compadrazgo se adecúa a estos cambios reafirmando y consolidando lazos

¹¹⁹ En el caso de migrantes el beneficio es doble, pues el incremento de posibilidades de compadrazgo les ayuda a superar la crisis de la migración y a enfrentar la crisis económica.

¹²⁰ Hace casi 30 años, Giusti encontraba a nivel general entre los migrantes a las ciudades latinoamericanas que "el enfrentamiento con las costumbres citadinas, y el obligado aislamiento ante la necesidad de vivir lejos de su familia, conlleva desmoralización personal, causa a su vez de desorganización social. Debilitada la autoridad reguladora de la tradición, los lazos de las obligaciones familiares se tornan menos importantes. Este individuo marginado, atomizado, en cuanto sujeto de la anomia, no ha logrado superar la crisis de la transición (Giusti 1968:65). Para el caso más reciente de los mixtecos, ver Ortíz (1982:126).

¹²¹ Esta es una de las características de la migración desde su origen como fenómeno masivo. Ver por ejemplo Berruecos (1976), Lomnitz (1975) y Kemper (1984).

de solidaridad" (Huerta 1984:304). Entonces, las familias migrantes, generalmente nucleares, enfrentan la crisis en situación de debilidad que buscan superar a través de las redes de intercambio, principalmente las establecidas por el parentesco sanguíneo y el compadrazgo.

Los migrantes llegan a la ciudad con sus costumbres. En la ciudad de Oaxaca, hace más de veinte años, un estudio estadístico revelaba ya que

en promedio el 54.2% de las familias conserva... un patrón de cultura material de tipo urbano. El 24.9% de las familias presenta un patrón que se caracteriza por compartir rasgos de cultura urbana y que a la vez conserva otros de tipo rural... Por último, se tiene que el 20.4% de las familias, a pesar de vivir en la ciudad, se encuentra en posesión de un patrón con características rurales y habla de la existencia de familias que recientemente se han agregado a la urbe (Aguilar 1980:108).

Por su parte, Bonfil muestra que la migración indianiza a la ciudad pues los indios "ejercen su cultura propia hasta donde la vida en la ciudad se los permite" (Bonfil 1989:87). Pero además del traslado de sus costumbres y formas de vida a la ciudad, los indios aprovechan elementos urbanos en función de la lógica india y de sus necesidades. Entonces, la indianización de las ciudades por los indios migrantes no se reduce a su presencia en el paisaje urbano, a la conservación de su lengua, formas de vestido, alimentación, etc. o a la reproducción de fiestas, bandas musicales, danzas o torneos tradicionales como la pelota mixteca, sino que además le dan una significación rural y étnica a prácticas e instituciones que no les son propias. Tal es el caso, por ejemplo, de las graduaciones escolares. Las redes de intercambio que forman a las comunidades indias tienen una función y utilidad por ellos conocidas, a partir de las cuales los migrantes indios aceptan o rechazan instituciones no indias. Ni las graduaciones ni la escuela son instituciones indias, pero se les aprovecha en función de la reproducción de la sociedad india fuera de su comunidad; el compadrazgo, una forma de relación fundamental en la vida india pero no exclusiva de los pueblos indios, es en este caso la vía.

Compadrazgo y comunidad india

El compadrazgo es una institución trasladada de Europa ¹²² que adquirió en el Nuevo Mundo una fuerza insospechada al ser asumida por la mayoría de la población, es decir indios y mestizos campesinos, como parte de su forma de organización.

En su aspecto general, como sostiene Salovich (1986:206-207), el compadrazgo es una relación voluntaria ¹²³ nacida de un patrocinio ritual y que no se trata de un parentesco ficticio o

¹²² Masferrer y otros (1984:380) ubican la causa del arraigo de esta institución en el continente: según George Foster, dicen, la cultura española incorporó hacia finales de la Edad Media dos instituciones que poseían facilidades extraordinarias para enfrentar los periodos de crisis e integrar la sociedad, que eran la cofradía y el compadrazgo. "Trasladado a América, el compadrazgo fue predominante y la cofradía se debilitó notablemente hasta prácticamente desaparecer. Según Foster, fueron los cambiantes patrones socioeconómicos la causa del fracaso del compadrazgo en España como medida integrativa y de apoyo mutuo; además, el compadrazgo sirve en este contexto para fortalecer nexos ya existentes, más que para crear nuevas relaciones, y las relaciones establecidas son principalmente entre padrinos y ahijados. Por el contrario, en América la tendencia es a crear nuevos lazos y a priorizar la relación entre compadres; de esta manera su papel social se vuelve más relevante en la vida social y económica de los pueblos latinoamericanos" (Ibid).

¹²³ Al respecto, Berruecos (1976:21) señalaba como uno de los aspectos fascinantes del compadrazgo el hecho de que "los parientes pueden escogerse; en el parentesco ritual, el patrocinio está basado en el acto de escoger".

de imitación para las culturas mexicanas, siendo tan importantes y duraderos los lazos que crea como cualquier otra forma de parentesco.

En cuanto a su función, el compadrazgo tiene una participación fundamental en la construcción de la comunidad. Berruecos dice que en Latinoamérica el compadrazgo "une a los individuos de tal forma que, en las comunidades más pequeñas, el individuo es parte de toda una red en donde la comunidad actúa, siente y piensa como un solo grupo" (Berruecos 1976:27). Haciendo un análisis más profundo, Masferrer afirma: "De la misma manera que el parentesco y la familia extensa refuerzan la comunidad, el compadrazgo también tiene un rol de importancia en este proceso. El parentesco y el compadrazgo incentivan y garantizan la realización de la vida comunal" (Masferrer 1983:27). El mismo autor ubica la dimensión comunitaria del compadrazgo cuando advierte que

la pertenencia a una red de parentesco no define necesariamente la inclusión en la comunidad; ésta se realiza mediante un proceso doble que tiene una faceta individual y otra social. Desde una perspectiva social, será su participación en el trabajo público (faena) y el cumplimiento de los cargos civiles y religiosos los que definan su incorporación a la comunidad. Desde el ángulo individual, será su integración activa al sistema de parentesco y compadrazgo lo que definirá su incorporación (Ibid).¹²⁴

Una de sus características centrales es que establece relaciones en dos sentidos: entre compadres (compadrazgo) y entre padrino y ahijado (padrinazgo). En comunidades indias ambas relaciones tienen la misma importancia,¹²⁵ resultando que la relación de padrinazgo, sobre todo de bautizo, radica su importancia más en su origen sacramental como rito de paso, mientras que el compadrazgo --religioso o secular-- la radica en su función comunitaria.

Las relaciones de compadrazgo, así como las familiares, son más fuertes y totalizantes en el campo que en la ciudad. Un padrino rural de bautizo tiene gran peso e importancia a lo largo de la vida de su ahijado, debiéndole éste respeto y teniendo que tomarlo en cuenta en diversos momentos trascendentales de la vida, incluso al contraer matrimonio; a su vez, el compadrazgo establece relaciones respetuosas de confianza y se incorpora al sistema comunal de prohibiciones sexuales dictadas por el parentesco. En la ciudad, estos lazos pierden solidez: el padrino principal, el de bautizo, no merece tanto respeto como en el campo y la relación entre compadres es más relajada (Kemper 1984:338-342; Aguilar 1980:113).

Respecto a las comunidades indias de Oaxaca, su importancia ha sido descrita por diversos autores.¹²⁶ Por ejemplo, Bartolomé y Barabas (1982:150) encontraron que "el compadrazgo constituye una de las instituciones básicas de la sociedad chatina. Es a través del compadrazgo que la colectividad proyecta su modelo ideal de lo que deben ser las relaciones humanas". A su vez, Munch (1994:486) afirma que "entre los mixes, como entre otros grupos, es un mecanismo de defensa que les ha permitido sobrevivir en ese medio feroz". Por su parte,

¹²⁴ Es importante señalar que el compadrazgo, fundamento de lo comunal, es atacado por el individualismo protestante que ha penetrado a las comunidades indias. Los protestantes, aunque llegan a tener padrinos que llaman "testigos", rechazan el compadrazgo por considerarlo como una relación pernicioso que induce al alcoholismo (Masferrer y otros 1984:313; Coronado y otros 1984:52).

¹²⁵ Ver por ejemplo Masferrer (1983:28); Bartolomé y Barabas (1982:150).

¹²⁶ Un buen panorama de los estudios de compadrazgo indio se puede encontrar en Masferrer (1983:23-27) y en Signorini (1984).

Neiburg analiza los lazos de compadrazgo que se establecen entre los mazatecos en nueve formas y concluye que

todos los tipos de compadrazgo se refieren a un mecanismo de retribuciones que pasa por la cooperación económica o por lealtades políticas. En algunos casos se acentúa el primer factor y en otros el segundo. En referencia al primero --la cooperación económica-- resulta significativo que, en la medida en que la situación de los habitantes de la sierra mazateca resulta más precaria económicamente, la cantidad de compadres y de casos en los que se establecen lazos de compadrazgo va en aumento. En este sentido es la afirmación de que 'ahora todos tienen muchos compadres por cualquier cosa' (Neiburg 1988:118).

Entonces, el compadrazgo indio forma parte del tipo de relaciones que fundamentan la comunidad, enlazando grupos domésticos para generar vías de ayuda mutua lo suficientemente sólidas y flexibles para hacer frente a las dificultades de la vida.

En esta forma de organización están inmersos todos los habitantes de los pueblos indios y gran parte de los pueblos rurales mestizos. Al trasladarse a vivir a las ciudades y enfrentar problemas difíciles, la menor oportunidad de crear formas de sobrevivencia es aprovechada. La ampliación de las redes de solidaridad en las ciudades mediante las graduaciones escolares implica una lectura de esta naturaleza.¹²⁷

Las graduaciones y los padrinos en cuatro jardines de niños de la ciudad de Oaxaca

Como ya se dijo, las graduaciones varían mucho de un kinder a otro e incluso de un año a otro, tanto en las formas de su realización como en la aceptación o rechazo por parte de padres de familia y maestros. Baste decir que en un caso, la directora el plantel propuso realizarla "porque cada año se hacen" y los padres ya lo sabían, estando casi todos de acuerdo; en otros dos casos los padres de familia lo propusieron y los maestros aceptaron; y en el último caso, los padres de familia lo impusieron a la directora, quien se oponía a su realización.¹²⁸

En cuanto a los padrinos, éstos tienen dos niveles: los que apadrinan a una generación o a un grupo, y los que son elegidos para ser padrinos de un niño o niña.

Hay padrinos que lo son para todos, los cuales pueden ser padrinos de la generación o de alguna cosa en especial (por ejemplo, en el caso de kinder, hay padrinos o madrinas de artículos escolares --cuadernos, colores, sacapuntas, regla, lápiz o goma-- para todos los niños de un grupo o de la generación). Algunos de estos padrinos comunes, generalmente personajes importantes

¹²⁷ Dado que la migración indica un nivel de desarticulación comunitaria, los migrantes señalan diversos aspectos de la organización de la comunidad como ineficientes o causantes de migración, sobre todo los aspectos que implican gasto (fiestas, mayordomías), falta de ingresos (cargos civiles), así como la escasez de tierras o falta de empleo, pero en ningún caso señalan como inadecuadas instituciones como el compadrazgo, a pesar de que no es lo suficientemente capaz de retenerlos en su comunidad.

¹²⁸ Es importante insistir en que así como hay padres de familia que llevan padrino para su hijo aún cuando no haya graduación, existen otros padres que aunque se hace graduación se niegan a que su hijo tenga padrinos.

en la colonia o en la política o burocracia locales que se autopropone o son invitados por las autoridades de la escuela para serlo, patrocinan gastos que posibilitan la realización de la ceremonia garantizando cierta pomposidad (por ejemplo fotos, refrescos, diplomas en materiales especiales). Pero este tipo de padrino es efímero pues comúnmente no implica reciprocidad, generando solamente prestigio en la colonia o comunidad para el padrino y llegando en el mejor de los casos a establecer algún lazo entre el padrino y quien lo invitó --generalmente el director del plantel o el comité de padres de familia--, pero es un tipo de patrocinio que no genera compadrazgo.

Por el otro lado están los padrinos individuales, para cada niño, que son los que llevan regalos, flores e incluso, aunque en muy pocos casos, llegan a patrocinar alguna comida o fiesta familiar o más amplia para el ahijado. Este tipo de padrino sí genera compadrazgo, es decir voluntad de relación con el que se eligió como compadre o comadre, y por tanto genera reciprocidad, respeto y, sobre todo, amplía o refuerza relaciones sociales.

Es en este tipo de padrino individual en el que descansa buena parte de la lógica que sustenta la proliferación de graduaciones hasta el nivel de kinder; el padrino de graduación, a diferencia de los padrinos sacramentales, tiene su importancia en la relación de compadrazgo y no en la relación de padrino.¹²⁹ En otras palabras, el objetivo central es la ampliación de las relaciones de compadrazgo, ampliación que ya no era posible en el terreno de lo religioso.

Esta ampliación es realmente significativa porque no sólo se trata de graduaciones a cinco niveles educativos, sino que eso se multiplica por el número de hijos, resultando que potencialmente la escuela ofrece la posibilidad de tener el mismo número de padrinos que la Iglesia. Sin embargo, esto es sólo hipotético: en los casos estudiados, el número de hijos en promedio es de cuatro y casi todos llegan a terminar la primaria, lo que arroja un promedio de ocho compadres para la familia; esto es, la mitad del número de compadres que se pueden tener por la vía sacramental. En el campo secular, ninguna institución ofrece una oportunidad de este tamaño.

La elección de padrinos para las graduaciones de kinder es muy interesante. En primer lugar hay que destacar el hecho de que el tipo de celebración no exige la presencia de dos padrinos, es decir, una pareja; generalmente sólo hay lugar para un padrino acompañando al ahijado durante la ceremonia, y en la mayoría de los casos se trata de la madrina. Sin embargo, esto no implica que la relación se busque con una persona; cuando se pretende lograr una relación duradera o reforzar una ya establecida, los padres del niño platican formalmente con el matrimonio que han elegido como padrinos de su hijo, aunque también pueden elegirse solteros.¹³⁰ También es frecuente que no sean los padres los que platican con el matrimonio

¹²⁹ El padrino de graduación normalmente no establece una relación importante ni continua con su ahijado, salvo en el caso de que el niño tenga al mismo padrino en kinder, primaria y secundaria. Lo que es claro es que, en todos los casos, la relación más sólida se establece entre los compadres.

¹³⁰ Este caso es poco frecuente porque la relación con un soltero puede deteriorarse e incluso acabarse al contraer matrimonio. Cuando no se espera una relación duradera sino que únicamente se desea que el hijo no esté solo el día que termina el kinder, se elige frecuentemente a un pariente soltero, sobre todo a una mujer, la cual sólo tiene como compromiso acompañar con flores al niño y darle un regalo, acompañando a la familia a un convivio sencillo. En los casos estudiados encontramos que poco más del 15% de los padrinos eran solteros (el 6.4% eran familiares consanguíneos de los padres del niño, el 4.9% habían sido padrinos de graduación de otros hijos, y el 4.1% eran sólo vecinos).

elegido, sino que sea sólo la madre del egresado la que platica con la elegida para madrina. Todo esto no significa menosprecio o no deseo de una relación importante, sino que tiene que ver más con las condiciones en que se realizan: dado que la mayor parte de estas graduaciones se realizan por la mañana y en días hábiles, es difícil que el esposo de la madrina pueda asistir a la graduación. Partiendo de este hecho ineludible, no es mal visto que el acuerdo se haga entre las esposas y tampoco es mal visto que el compadre no asista a la ceremonia.¹³¹

Generalmente se elige como compadres en estos casos a gentes con un estatus superior al de los padres del niño y, sobre todo, a gentes que tienen un nivel de escolaridad superior o al menos igual a ellos.¹³² Esto hace que la relación entre los compadres sea de respeto;¹³³ dado que no es frecuente que exista horizontalidad en la relación en cuanto a estatus y escolaridad, tampoco es común que los compadres se "igualen", es decir se traten con ligereza y exceso de familiaridad, como sucede en varios casos estudiados por Kemper (1984:338-342).

En cuanto al tipo de relación con las personas elegidas como compadres, tenemos que, en porcentajes redondos, el 35% eran vecinos; el 20% eran familiares; otro 20% eran compañeros de trabajo; el 15% ya eran compadres y el 10% eran amigos. Esto indica que se busca formalizar nuevas relaciones, ampliarlas, más que reforzar relaciones ya institucionalizadas, pues en el 65% de los casos no se eligieron parientes ni compadres. Además, es indicativo el lugar de residencia de los padrinos, pues resultó que un poco más del 70% son vecinos más o menos cercanos, lo que sugiere que se busca establecer mejores condiciones de vida cercanas al hogar familiar.

En suma, se observa una tendencia a formalizar relaciones respetuosas y no efímeras -- aunque no tan sólidas como las establecidas por el compadrazgo sacramental-- con personas (generalmente matrimonios) con las que ya existía una relación de amistad pero que no eran familiares ni compadres, que tienen un estatus y escolaridad superiores y que viven cerca de la casa del ahijado. Al momento de hacer la entrevista, el número de compadres que tenían los padres de familia a través de graduaciones, era de cuatro en promedio (tres de kinder y uno de primaria).¹³⁴

La escuela, entonces, ofrece la posibilidad de ampliar las redes de parentesco de los migrantes indios. Su costo elevado no resulta gravoso en el medio urbano pero en los pueblos indios es impagable no por falta de recursos sino porque no es necesario el gasto.¹³⁵

¹³¹ Cuando el padrino no puede asistir a la graduación, frecuentemente se hace una comida a la que sí pueda asistir ese día u otro.

¹³² Esto es importante pues indica el reconocimiento de que se trata de un tipo de relación mediada por la escuela, es decir, por el acceso desigual al conocimiento, y se espera que los padrinos, en la medida de sus posibilidades, estén al pendiente de los avances en la educación del niño, así como en sus necesidades para continuar sus estudios.

¹³³ Este respeto también se le exige al niño, pues debe llamarlos padrino y madrina y tratarlos con respeto.

¹³⁴ Sólo en seis casos se contaron padrinos de secundaria debido sobre todo a la edad de los padres entrevistados. Debe considerarse también que si la investigación se realizara en primarias o secundaria, el número de compadres por padre de familia aumentaría, pues sus hijos ya concluyeron el kinder años atrás y seguramente ya tuvieron compadres por ello.

¹³⁵ Hay que insistir en el carácter particular de estos resultados, dado que se utilizaron

b. Las culturas indias como culturas totales: el Programa de Apoyo a la Recuperación Cultural

La cultura, dice Robert Jaulin (1989:82), "es la manera total que tienen los hombres de organizarse entre ellos. La cultura siempre totaliza (no es totalitaria sino que totaliza)". Esto último significa que si bien todas las culturas, sean indias o no, son por naturaleza totales, no todas son totalitarias, es decir, que no todas tratan de imponer a las demás su forma de abordar real y simbólicamente el mundo.

La aprehensión de la totalidad es una necesidad cultural, humana, porque la ignorancia y la ineficiencia son un lujo que las sociedades equilibradas no pueden darse, precisamente porque provocaría desequilibrios; pero el control de la totalidad circundante es una aspiración y razón de ser de las culturas totalitarias. Las culturas se definen en términos positivos, de compatibilidad y sólo las culturas significadas por el totalitarismo niegan la compatibilidad, las alianzas y definen a las culturas en términos negativos, de negación (Ibid). Esto sólo lo hacen las culturas etnocidas, principalmente de dinámica de explotación capitalista.

Siguiendo la definición de Jaulin, tenemos que la cultura es una manera total de organización que totaliza, es decir que abarca todos los aspectos de la vida y que aprehende en conjunto tanto su interior como el exterior que lo rodea. Una cultura, por tanto, no puede vivir sólo con algunas explicaciones y algunas soluciones: necesita saber el origen y funcionamiento de todo y tener soluciones para sus principales problemas, pues de otra manera no tendría elementos para reproducirse.

Por tanto, las culturas indias deben ser entendidas como culturas totales, lo que significa que se trata de sociedades completas,¹³⁶ que tienen: 1. un conjunto de conocimientos para explicarse todo su entorno natural y sobrenatural; 2. un conjunto de prácticas rituales para establecer y controlar las relaciones con su entorno; 3. un sistema de organización lo suficientemente eficaz para reproducir su vida.

entrevistas hechas exclusivamente a padres de familia migrantes y habitantes de colonias periféricas pobres, cuyos hijos apenas terminan el nivel preescolar. Sin embargo, los resultados son sugerentes pues la gran mayoría de los habitantes de las colonias estudiadas y en general de la periferia de Oaxaca, provienen de comunidades rurales, siendo la primera o segunda generación asentada en la capital. Además, guardan contacto estrecho y constante con sus comunidades de origen, a las que regresan al menos una vez al año. Por tanto, la experiencia comunal aprendida en sus pueblos de origen está presente con ellos en la ciudad y es en base a ella que se organizan para enfrentar los distintos desafíos de la urbe. En suma, la lógica que anima la proliferación de las graduaciones escolares como forma de ampliación de las redes de apoyo mutuo tiene su fundamento en la comunalidad india. Esto abre una gama amplia de posibilidades de investigación acerca de las raíces rurales de las estrategias de sobrevivencia urbana y de la continuidad cultural fuera del ámbito del pueblo de origen.

¹³⁶ Este concepto de las sociedades indias como culturas completas fue sugerido por Robert Jaulin en mayo de 1988 durante una entrevista que concedió a El Medio Milenio en su visita a Oaxaca. Sin embargo, es hasta ahora que vuelvo a tomar esa sugerencia con nuevos elementos. Expreso así mi reconocimiento a ese hombre admirable que fue don Robert, fallecido lamentablemente en 1996 en Francia, el mismo día que Ricardo Flores Magón: 21 de noviembre.

Sin embargo, los trabajos etnográficos registran culturas rotas (aquellas que ya no pueden reproducirse con suficiencia), incompletas (cuando ya no pueden explicarse todas las cosas en sus propios términos), incluso incoherentes (cuando conservan estructuras que las dañan --como el patrocinio de costosas fiestas-- o anhelan elementos que las socavan, como la escuela).

El carácter completo o de totalidad de las culturas indias se hace evidente en su continuidad histórica: no podrían haber resistido como grupos étnicos diferenciados si se tratara de culturas fragmentadas, con vacíos estructurales. Lo que se perdió a raíz de la invasión europea no dejó incompletas a las culturas indias precisamente porque repusieron lo importante en sus propios términos. Por ejemplo, la desaparición de los ingenieros y arquitectos, escritores, sacerdotes, élites, etc. no implicó que los pueblos indios quedaran sin conocimientos constructivos, sin comunicación, sin religión o sin organización. Tampoco se podría sostener que los invasores los dotaron de técnicas de construcción, insinuando que no sabían construir viviendas, o que les dieron un vehículo de comunicación porque ya no tenían, o que el catolicismo o el sistema administrativo virreinal hicieron que los indios tuvieran por primera vez en su historia creencias y vida sociopolítica.

Antes al contrario, en el caso de la religión, la imposición del catolicismo y la persecución de sus tradiciones no lograron desestructurar su corpus mítico ni sus sistemas mágico-religiosos. Su totalidad cultural fue reconstruida después de la conquista como tal, es decir, como un conjunto de sociedades diferenciadas, que saben todo lo necesario y poseen los sistemas organizativos suficientes para rehacer su dinámica económica en base a un sistema de gobierno definido por lo comunal.

Este carácter total de las culturas indias ha sido arrasado en las últimas décadas por la civilización occidental.¹³⁷

Los actuales indígenas culturalmente transfigurados son los hijos y nietos de aquellos que recibieron los embates del integracionismo, y que buscaron una posible movilidad social generacional a través de negar la herencia india a sus hijos. Contradictoriamente, es ahora, con el aparente auge de la etnicidad, donde con mayor dramatismo se registran los procesos de extinción cultural y descaracterización étnica, que afectan cada vez a un mayor número de miembros de las sociedades locales (Bartolomé 1996:21).

En el extremo más peligroso y alarmante están los grupos oaxaqueños que --como los ixcatecos, chontales, zoques, chochos,¹³⁸ y poco antes los papabucos-- perdieron su lengua o

¹³⁷ Bartolomé y Barabas establecen una diferenciación importante en la caracterización de la pérdida cultural: "El concepto de extinción alude a la desaparición de una tradición cultural, y el de transfiguración a su reformulación contemporánea. Toda extinción resulta de un proceso de transfiguración en el que el desplazamiento y reemplazo de una cultura nativa da lugar al surgimiento de una nueva configuración local. En la medida en que una tradición cultural se transforma hasta hacerse irreconocible, podemos considerar que desaparece dando lugar a algo nuevo; por ello la transfiguración puede ser entendida como una creación pero también como una pérdida irreparable.... Los procesos de descaracterización étnica... se registran en estas sociedades compulsivamente inducidas a renunciar a su identidad, buscando asumir identidades alternas consideradas más "exitosas" (Bartolomé y Barabas 1996:13-14).

¹³⁸ En su estudio reciente y pionero de los procesos de extinción y transfiguración cultural de estos cuatro grupos étnicos de Oaxaca, Bartolomé y Barabas (1996) concluyen sobre cada uno:

"Los ixcatecos se han configurado como una comunidad monolingüe, cuyos referentes simbólicos para la interacción han sido reemplazados por otros, debido al desplazamiento del idioma nativo" (Bartolomé 1996:105).

están en proceso de pérdida, y con ella se van su mitología, su educación, sus conocimientos.

Robert Jaulin llama la atención sobre dos aspectos básicos de la dominación y la resistencia en este proceso de pérdida cultural: la falta de autonomía y la irresponsabilidad étnica por un lado, y por el otro, respecto a la resistencia, la recuperación de la autodeterminación y de la responsabilidad de su propio destino.

Cuando hay gente que no tiene la libertad de inventar su propia vida, a quien le falte siempre un mínimo de autonomía y de responsabilidad sobre ellos mismos, me parece que estamos ante culturas desorganizadas, deshechas... La mayoría de los grupos étnicos de América han sido víctimas de gran cantidad de opresiones, pero muchos han mantenido, en gran medida, su propio orden, se han quedado con su tierra a pesar de la explotación y sus heridas. Estos grupos no se definen a través de experiencias negativas, sino de acuerdo a lo positivo que todavía les queda. Sin embargo, también existen culturas más deshechas, que sólo pueden reconocerse en términos negativos; es entonces cuando una etnia empieza a perderse (Jaulin 1988:26-27).

Pero debemos reconocer que el ser humano no puede vivir en la ignorancia absoluta, por lo que tiene que poseer una explicación para todas las cosas o al menos tener cerca a quién preguntar con confianza. Los grupos étnicos mencionados, así como los demás que han perdido parte de su cultura propia, han asumido aspectos de lo ajeno como propios: los comuneros mixes o chatinos que aunque saben hablar su lengua ya no conocen toda o parte de su mitología o se burlan de ella, no están desprovistos de una explicación del mundo, sino que adoptan la impuesta y desde esa cosmovisión ajena descalifican a lo propio. Ya no creen, por ejemplo, que cada lugar tiene su "dueño", que cada hombre tiene su tona o que se debe guardar abstinencia sexual antes de realizar sacrificios en rituales agrícolas, pero ahora saben que Dios creó todas las cosas (evitándose así mayores conocimientos), que los hombres tienen un alma a su imagen y semejanza, que el diablo es una fuerza maligna en el infierno y que lo más sensato es orar a Dios pidiéndole en la iglesia ayuda para la siembra.¹³⁹ Este desconocimiento o rechazo de lo propio

"Si bien los chochos comenzaron el proceso de reemplazo lingüístico y cultural desde la época colonial, el fenómeno migratorio masivo de las últimas cinco décadas y la escuela castellanizadora han fomentado la reproducción de una ideología de inferioridad y renunciamiento que hoy amenaza seriamente su supervivencia como cultura singular (Barabas 1996:161).

"...existen tres caminos por los que transita el proceso de transfiguración cultural e identitaria chontal. Uno, pasa por la adquisición de la ya comentada filiación istmeña que supone una renuncia cultural y una identificación con la dominante identidad de índole regional... El segundo, que es el que protagonizan los migrantes permanentes a centros urbanos, pasa por una paulatina absorción de los rasgos de las culturas populares urbanas, los que serán transmitidos a las nuevas generaciones nacidas en las ciudades, buscando una plena integración al nuevo referente social y cultural que implica la descaracterización étnica. El tercero, y más complejo de los caminos, está representado por aquellos que decidieron o fueron obligados al reemplazo lingüístico, pero que permanecen en sus comunidades de origen" (Bartolomé y Barabas 1996:223).

"...que el mundo zoque local esté atravesando un proceso crítico no significa que se haya extinguido, el desplazamiento cultural no ha desembocado todavía en el reemplazo; sin embargo, de incrementarse las tendencias contemporáneas el futuro no es muy promisorio. Tal vez esta es la última generación de chimas que puedan emprender con éxito una lucha por la recuperación de su cultura" (Bartolomé y Barabas 1996:275).

¹³⁹ En el aspecto religioso, el etnocidio no se detiene ante las buenas intenciones y revela que el carácter etnocida del cristianismo no radica en sus ministros sino en el hecho de aceptar ser la religión oficial de una cultura totalitaria: "Aparentemente no existe la comprensión --ni aún dentro del clero progresista-- de que la destrucción y sustitución de las cosmovisiones indias conlleva la inevitable desaparición de uno de los componentes fundamentales de la conciencia social distintiva de las etnias. No sólo es la conciencia la que se fragmenta como consecuencia de la destrucción de las religiones nativas, sino que también se agrede a uno de los fundamentos ideológicos de los sistemas políticos

implica desmovilización cultural y desplazamiento hacia una cultura distinta en la que se buscará esa movilidad.

Ese es un aspecto importante a tratar pues el límite entre la pérdida desde la cultura propia y el desconocimiento desde la cultura ajena es muy impreciso. A esta dificultad contribuye el hecho de que la aculturación o el rechazo de lo propio es poco perceptible porque no se da por grupos sino a nivel de individuos, cuyas familias no forzosamente comparten ese rechazo, por lo que su visibilidad es escasa. En otras palabras, no es fácil precisar en qué momento un mixe está dejando de serlo hasta que ya no lo es no sólo porque hable o no la lengua materna sino porque ya no se identifica como ayuuk y prefiere otra identidad.¹⁴⁰ En esta perspectiva, la pérdida de algunos elementos no puede ser indicativa de ello cuando esos elementos que ahora se pierden son ya sólo fragmentos de la cultura rota. La desarticulación de la totalidad cultural es la que marca la ruptura definitiva, y ella es menos visible.¹⁴¹

En sentido opuesto, la recuperación cultural no puede ser tal si sólo se pretende recobrar los fragmentos desarticulados o rearticularlos, que es el problema de buena parte de los programas gubernamentales y esfuerzos de rescate cultural. La recuperación cultural debe aspirar a recobrar la totalidad ¹⁴² o a reconstruirla desde lo propio, y ello implica autonomía. La recuperación cultural desde la dominación y sus estructuras administrativas sólo puede ser de los fragmentos, sólo puede ayudar a conservar culturas rotas.

Hacia ese carácter de totalidad se inclina el Programa de Apoyo a la Recuperación Cultural diseñado e impulsado por Miguel Bartolomé y Alicia Barabas en el INAH Oaxaca.

Este programa consiste de manera inicial en dos proyectos: el del reencuentro con la historia a través de la investigación, edición y difusión comunitaria de las "Historias étnicas", y el de "Narrativas", que consiste en recopilar y difundir principalmente la mitología. La segunda

propios, afectando la capacidad de autodeterminación política de las poblaciones involucradas. El cariz etnocida de esta práctica centenaria, se ha visto agravado en los últimos años por la proliferación de las sectas protestantes, cuyo fundamentalismo intolerante fomenta los faccionalismos" (Bartolomé 1992:211). Así, el daño va mucho más allá de la esfera de las concepciones e involucra al complejo político y cultural del que forma parte lo religioso.

¹⁴⁰ El rechazo a la identidad étnica implica también una sustitución, generalmente acompañada de viejas identidades, incluso a nivel individual. Al respecto, Bartolomé sostiene que "la renuncia a la adscripción étnica no supone necesariamente la negación de la filiación comunitaria. Un individuo podrá dejar de conceptualizarse y ser conceptualizado como miembro de una etnia, pero ello no supondrá que pierda la fidelidad a la comunidad donde ha nacido, y dentro de la cual se ha construido su identidad social hasta el punto de configurarse como una *identidad residencial*" (Bartolomé 1996:39).

¹⁴¹ Coincido con Miguel Bartolomé cuando advierte que al hacer un análisis sobre esto se debe tener cuidado en calificar y descalificar: "Abandonar una cultura significa obviamente adquirir otra, ya que la cultura es la naturaleza humana y no podríamos vivir sin ella. En la medida en que los juicios de valor son también productos culturales, nadie está objetivamente capacitado para juzgar la legitimidad del reemplazo cultural y valorar en forma preferencial a una cultura respecto a otra, pero podemos coincidir en que la extinción cultural representa una pérdida tanto para el grupo en cuestión como para la experiencia colectiva de nuestra especie" (Bartolomé 1996:38-39).

¹⁴² O al menos a ubicar los esfuerzos y acciones parciales en esa perspectiva, en función de esa meta o intención.

dimensión de estos proyectos consiste en que los productos del programa alimenten los esfuerzos del magisterio por incorporar contenidos étnicos en la educación escolar indígena (Bartolomé 1996:282). Se parte del supuesto de que un pueblo privado de su memoria histórica, ya sea propia o apropiada, no posee las bases necesarias para consolidar una identidad étnica a partir de la cual proyectarse al futuro. Por ello es que se empieza con la recuperación de las historias¹⁴³ y los mitos. Entre ambos existe una diferencia importante a considerar: mientras que la historia puede ser compartida por quien se identifica con la comunidad aunque rechace a su cultura, la mitología es blanco principal e inmediato de quien rechaza su cultura, aunque se identifique con su comunidad, por lo que su riesgo de extinción es mayor.

Una vez desacralizados y perdido su papel original de códigos normadores de la vida colectiva, los mitos ya no pueden ser recuperados en cuanto tales (un ateo sólo podrá sentir una emoción estética ante la Biblia). La eficacia ontológica de la narración mítica sólo es operante para quienes creen en ella, y son por lo tanto capaces de vivir la realidad que les ofrece. Pero, aún desacralizados, los textos míticos continúan reflejando la tradición simbólica específica de la cultura de donde surgieran. Constituyen concreciones de las estructuras codificadoras de la realidad, que mantienen su capacidad para expresar la organización particular de la misma, propia en toda cultura... Por otra parte y a pesar de la pérdida de su normatividad y vivencia sagrada, los mitos ofrecen, no ya al investigador sino a los miembros de las culturas nativas, datos fundamentales referidos a sus propios principios y ordenamientos lógicos... estos devaluados "relatos de los abuelos" son uno de los últimos testimonios de lo que fuera la religión prehispánica (Bartolomé 1992:213).

El programa fue bien aceptado¹⁴⁴ y tuvo su primer producto en 1990 con la publicación de la "Historia Chatina". A la fecha se han publicado historias de siete grupos étnicos y narrativas de cinco, cada una con un tiraje de 1,000 ejemplares, de los cuales el 90% se ha entregado gratuitamente a las comunidades y han pasado a ser incorporados en las escuelas. Al momento de devolver esos trabajos a los grupos étnicos, los autores han asistido a hacer la presentación y entrega formal de los materiales.

Aunque no es aún tiempo de evaluar su impacto, sí se percibe el interés despertado por estos aspectos centrales de la recuperación cultural, tanto a nivel de intelectuales indios como de comuneros, incluso a través de reediciones de las historias chatina y chinanteca, que serán entregadas en ambas regiones a principios del 2001.

c. Cercar a la escuela desde la comunidad: La Casa del Estudiante Indígena Comunero de

¹⁴³ "Los indígenas advirtieron tempranamente que la defensa de su pasado formaba parte de la resistencia contra la extinción cultural. Así, fueron protagonistas de numerosas rebeliones guiadas por utopías retrospectivas, que reivindicaron sus creaciones culturales y sus héroes históricos y míticos como antecedentes para los proyectos sociales del futuro. Transmitieron oralmente y por escrito sus conocimientos y creencias acerca del devenir cósmico y humano, guiándose por específicos hitos cronológicos surgidos de una propia comprensión de los acontecimientos.

Pero esa historia y lo que ella representa para la reproducción cultural, corre el riesgo de perderse si no se la investiga y difunde entre los pueblos indios actuales. Algunos de ellos, conscientes de la necesidad de recobrar el recuerdo de sí mismos, están involucrados en procesos de recuperación histórica; en muchos otros casos, donde no ha surgido la iniciativa, parece necesario encaminar los esfuerzos conjuntos de científicos sociales y poblaciones concernidas para la investigación y difusión de las historias étnicas" (Bartolomé 1996:284-285).

¹⁴⁴ "La propuesta fue aceptada y compartida por aquellos etnolingüistas y maestros bilingües de los grupos destinatarios, que no sólo están formalmente capacitados sino que son también conscientes de la urgente necesidad de recuperar sus culturas" (Bartolomé 1996:295).

Yalálag.

Esta casa fue pensada por un grupo de intelectuales yalaltecos --zapotecos de la sierra norte-- con el fin de consolidar a la escuela secundaria técnica de la población y al mismo tiempo tener la posibilidad de incidir en la educación de los jóvenes, lo que implicaba desarrollar un conjunto de actividades paralelas para revalorar lo que la escuela genéricamente desvalorizaba.

La Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria de Yalálag, distrito de Villa Alta, se fundó en octubre de 1976 y a ella asisten los jóvenes de la comunidad y de la región. Tres años después se pretendió cerrarla, por parte del gobierno (SEP) y un cacique que era autoridad municipal, bajo el argumento de que no tenía suficientes alumnos. Esto creó un fuerte descontento, dado que la escuela secundaria era una demanda de la población y que se veía agredida desde el poder, lo que alimentó la vieja lucha yalalteca por sacudirse al cacicazgo y recuperar para la comunidad el poder. En este contexto de lucha comunitaria contra el caciquismo, surgió la idea de garantizar una población suficiente para la secundaria a través de una casa para estudiantes. Así, en octubre de 1979 se fundó la Casa del Estudiante Indígena Comunero (CEIC),¹⁴⁵ con el apoyo del Centro Nacional de Misiones Indígenas (CENAMI).

La CEIC ocupó un edificio anexo a la parroquia, que había sido construido a principios de siglo como curato. Daba hospedaje y alimentación sin costo¹⁴⁶ y durante todo el ciclo escolar, incluyendo fines de semana, a estudiantes de comunidades cercanas principalmente. Este hecho fue muy importante pues desde el principio se estableció una alianza fundamental entre zapotecos y mixes, dado que la mayoría de los estudiantes han sido mixes. Para la primera generación se recibieron 60 solicitudes de ingreso y el promedio anual de jóvenes atendidos a la fecha ha sido de entre 30 y 40.

Pero al mismo tiempo que reforzaba una lucha comunitaria despojando de argumentos a los caciques, no se quedaba la propuesta en tener la escuela para tener educación, sino que se impulsó la práctica y el estudio de lo propio en la CEIC, como una forma de recuperación cultural no sólo de los estudiantes de la CEIC sino, a través de ellos, también de sus compañeros de clases.

¹⁴⁵ La fundación de la Casa fue un impulso vital en la lucha yalalteca por sacudirse al cacicazgo. Luego de 18 años de enfrentarlo, el 31 de diciembre de 1980 logró el pueblo recuperar el poder municipal, tomando posesión el 8 de enero las primeras autoridades electas por la comunidad en décadas. Pese a los ataques posteriores del caciquismo, la organización comunal formada en la larga lucha contra el cacicazgo --animada por el triunfo y consciente de la necesidad no sólo de defender el poder recuperado sino de fortalecerlo y fortalecerse para no volver a perderlo--, soportó sus embates durante la década de los 80's e impidió que recuperara el poder. Además de impedir que el cacicazgo se perpetuara en el poder municipal, un factor básico en esta lucha yalalteca fue la reactivación del Consejo de Ancianos, es decir, de fundamentar la lucha política apropiándose de la institución ajena y activando la institución propia. La CEIC reforzó las actividades emprendidas por las autoridades electas por la comunidad durante esa década, lo cual contribuyó a movilizar a la comunidad en torno al poder recuperado. Por ello fue también blanco de las presiones caciquiles. Un recuento y análisis de la lucha yalalteca, elaborado por dos de sus protagonistas, puede consultarse en Aquino y Vásquez (1995).

¹⁴⁶ Buena parte de los gastos de los jóvenes de la CEIC eran cubiertos con el producto de su propio trabajo, además de que se ocupaban de las principales tareas domésticas.

Los objetivos ¹⁴⁷ de la Casa consistían en: la búsqueda de autosuficiencia mediante el trabajo productivo tradicional ¹⁴⁸; la valoración de las instancias políticas propias a través de la participación en trabajos comunitarios ¹⁴⁹ y el fomento de la alianza interétnica; el estudio de la lengua materna;¹⁵⁰ la impartición de cursillos aprovechando tanto a los intelectuales locales como a los que se tenía contactados, especialmente a Juan José Rendón, lingüista del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.

De lo que se trataba entonces era de que los jóvenes no se alejaran del trabajo, el poder, la lengua y el conocimiento propios, así como de las luchas comunitarias y de la participación en las fiestas. En suma, era una experiencia que buscaba reforzar las bases de la comunalidad en el lugar mismo donde se socavaban: la escuela.

Los jóvenes asistían a clases de 7 a 15 horas y por las noches se aprovechaba para tener pláticas o transmitir películas o audiovisuales. Estas actividades fueron sustituyendo a los cursillos inicialmente planeados, dado que era mucha carga de trabajos para los muchachos.

Además de la participación de los jóvenes en las tareas comunitarias, las actividades productivas los vincularon más con la comunidad y su cultura al lograr la participación de los

¹⁴⁷ Los principales objetivos de la CEIC eran:

- * Educar a los jóvenes para que a partir del ejercicio de la agricultura tradicional produzcan parte de sus alimentos básicos, como son el maíz, el frijol, el chile, la semilla de calabaza y la panela, además de que los jóvenes aporten con su trabajo el 80% de la leña que se consume en la cocina.
- * Educar a los jóvenes para que tengan capacidad para lograr valorar la importancia que tienen las tradiciones comunitarias zapotecas, mixes y chinantecas para la conservación de los pueblos indígenas, como son: el tequio, el servicio municipal, la asamblea comunitaria, el Consejo de Ancianos y la entrega del bastón de mando. El mecanismo que posibilitará valorar dichas tradiciones es mediante el ejercicio del tequio en apoyo a la comunidad.
- * Educar a los jóvenes para valorar la lengua nativa. Despertar la inquietud por conocer la estructura gramatical de la lengua y el aprendizaje de su escritura. Elaboración de carteles en zapoteco y en mixe por los jóvenes, para hacer conciencia sobre los problemas elementales de la comunidad y de la región.
- * Establecer cursillos complementarios para el aprendizaje de la historia nacional, extranjera y regional y para el aprendizaje correcto del español.
- * Que la Casa apoye la unificación de los pueblos zapotecos y mixes y contribuya a promover el mejoramiento de sus comunidades. (ver Aquino y Primo 1991).

¹⁴⁸ La primera parcela que se cultivó dio buenos resultados: se logró satisfacer el 50% de la necesidad de maíz, y con la venta del chile de onza fue posible triplicar la superficie de siembra.

¹⁴⁹ Los jóvenes participaban estrechamente con la comunidad en los trabajos colectivos. Entre otras cosas, trabajaron en la construcción del jardín de niños, en el acondicionamiento del local para la tienda comunitaria Conasupo, en la construcción de terrazas para la secundaria, en la restauración del palacio municipal, en la construcción de las aulas para la secundaria y en limpiar y quitar derrumbes en la brecha de acceso a la población.

¹⁵⁰ La recuperación de la lengua a través de su ejercicio fue cobrando importancia. Empezó con exposiciones para comprender y construir la gramática y el alfabeto zapoteco, mixe, chinanteco y mixteco, trabajados por Juan José Rendón y otros, pasándose a que los jóvenes elaboraran carteles en su lengua para difundir y exigir la atención a las demandas de la comunidad o de la región. Posteriormente este trabajo desbordó a la CEIC y los jóvenes integraron un taller de lectoescritura del zapoteco con la comunidad. Su primera producción fue una colección de folletos ilustrados.

padres de familia y el éxito en sus cosechas.¹⁵¹

Aunque en los últimos años sigue funcionando, las actividades de la CEIC han decaído¹⁵² por diversos motivos.¹⁵³ Pero la experiencia muestra, entre otras cosas,¹⁵⁴ una posibilidad de enfrentar a la escuela cercándola, es decir, tratando de intervenir en su vida interna y contenidos de la educación que en ella se imparten, pero al mismo tiempo impartiendo una educación alternativa fuera de las aulas tanto a nivel académico (cursillos, pláticas, etc.) como práctico (tareas productivas tradicionales) en estrecha vinculación con la comunidad en su vida cotidiana (tequios, fiestas, asambleas) como en sus luchas (carteles) y posibles organizaciones panétnicas, siendo la creación de la CEIC un apoyo decisivo para un triunfo comunitario sobre la imposición: lograr que la escuela secundaria permanezca en la comunidad y además atendiendo los daños que la escolarización provoca.

B. PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ORGANIZACIONES INDIAS

¹⁵¹ La preparación de las parcelas implicaba una intensa serie de actividades durante septiembre-noviembre, absorbiendo la mayor parte del tiempo de los jóvenes durante los sábados y domingos. La primera cosecha de caña fue de 5 pailas (1 paila = 46 kg. de panela o piloncillo), la segunda fue de 10, la tercera de 15, la cuarta de 22 y la máxima de 32. Con ello, la Casa logró ser autosuficiente en dulce y tuvo excedente.

También se promovió la producción de carne y huevo mediante la cría de gallinas y puercos, teniendo buenos resultados durante cinco años.

"El haber incorporado al programa de trabajo de la CEIC como elemento principal la producción de maíz, frijol, semilla de calabaza y panela y ponerlo en práctica desde el inicio con decisión, claridad y entusiasmo obteniendo resultados extraordinarios, repercutió en positivo en la vida y organización interna de la Escuela Secundaria Técnica, ya que la sociedad de padres de familia decidió impulsar la producción de maíz en la parcela escolar. De igual forma, entre los vecinos y la comunidad de Yalálag la inquietud por la siembra del maíz se vigorizó y desencadenó una intensa actividad a partir de este propósito. El granero de la CEIC permanecía rebozante, el granero de la escuela también y los graneros de los vecinos de la comunidad mostraban los excedentes de producción por año. *Esta fue la muestra exitosa de una propuesta correcta para fines educativos y que es la raíz de la cultura de los pueblos mesoamericanos* (cursivas en el original)" (Aquino y Primo 1991:39).

¹⁵² No todas las experiencias de la CEIC han decaído. Por ejemplo, el taller de lectoescritura ha continuado y ahora funciona como "Taller permanente de investigación sobre la lengua y la tradición zapoteca", siendo inaugurado como tal en febrero de 1996. Asisten a él 25 niños de primaria, 8 de secundaria y de 8 a 15 adultos que se reúnen por las noches. El Taller cuenta con el respaldo del Consejo de Ancianos y la autoridad municipal (Molina 1996).

¹⁵³ Entre ellos: la falta de apoyo de parte de los maestros asignados, la asignación de maestros incompetentes para ese tipo de educación, el ausentismo, la multiplicación innecesaria de escuelas de baja asistencia (San Pedro Cajonos, Tlahuitoltepec y Zoogocho), la falta de apoyo del sindicato magisterial, el no contar con instalaciones propias, el incremento de los costos, la falta de un equipo profesional (los impulsores trabajaban de manera voluntaria), la muerte del dueño de la parcela prestada donde se sembraba la caña y la disminución de atención por incorporación de los promotores a distintas tareas comunitarias.

¹⁵⁴ Algunos de los impulsores de la CEIC (Aquino y Primo 1991) ubican varios de sus logros: consolidar la escuela secundaria, lograr una relación de apoyo entre la CEIC y el Ayuntamiento durante tres trienios en beneficio de la comunidad y del reforzamiento de sus autoridades, mostrar la posibilidad de la autosuficiencia comunitaria y formar jóvenes con una experiencia sólida y con inquietudes.

1. Organizar y formar al maestro indígena en el compromiso etnopolítico: la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C. (CMPIO) se constituyó el 29 de marzo de 1974 por acuerdo de 350 maestros y maestras bilingües, hablantes de 12 lenguas indias,¹⁵⁵ egresados del Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IISEO). Sus demandas eran básicamente laborales pero se trataba de una organización formada por indios que deseaban impulsar una educación liberadora en sus comunidades.¹⁵⁶ Actualmente realiza sus actividades en 310 comunidades en las que trabajan los más de 800 maestros que pertenecen a esta organización, dividida en 23 zonas escolares.

La CMPIO surgía al calor de los impulsos democratizadores emanados de la Coalición Obrera Campesina Estudiantil de Oaxaca, constituida dos años antes, en marzo de 1972, y encontraba su fuerza en el apoyo de las comunidades y de algunos sindicatos y organizaciones independientes, como el sindicato de electricistas (SUTERM), la Federación Estudiantil Oaxaqueña y el Bufete Popular Universitario. Esta corriente democratizadora, esparcida mediante las luchas de la COCEO, la COCEI (surgida también en 1974), la CMPIO, etc., e incluso de algunos Consejos Supremos que se alejaron de la línea oficial de la Confederación Nacional Campesina y encabezaron importantes luchas, llegaría años después a dar frutos en la Sección 22 del SNTE, cuando en mayo de 1980 logra conformarse como sección democrática y desbancar a la oficialista Vanguardia Revolucionaria. Por esas fechas surgirían otras organizaciones indias regionales: la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO), las tres en la sierra norte, y el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) en San Juan Copala. Poco después aparecerían la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), en la sierra de Lachiguiri, y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (UCIZONI) en Guichicovi y Matías Romero.

La CMPIO¹⁵⁷ es hoy la organización india en activo más antigua en Oaxaca y además es de las pocas independientes cuyo ámbito de acción no se circunscribe a una región sino que sus integrantes trabajan en comunidades de las distintas regiones de la entidad. Tanto individual

¹⁵⁵ Mixtecos, triquis, zapotecos, mixes, chinantecos, chatinos, cuicatecos, mazatecos, nahuas, huaves, zoques y amuzgos.

¹⁵⁶ La historia de los primeros 20 años de lucha de la CMPIO fue recogida por la misma CMPIO bajo la coordinación de Manuel Ballesteros, y publicada en marzo de 1994 para ser distribuida durante los festejos por su XX aniversario (ver CMPIO 1994).

¹⁵⁷ Esta coalición ha logrado contituirse en un caso atípico dentro del sistema educativo nacional: nace como organización de maestros que estudian en un instituto, logra ser reconocida desde 1978 como una de las 21 jefaturas de zona que constituyen el Departamento de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública (Jefatura de Zonas de Supervisión del Plan Piloto) y es también una delegación sindical (D-I-211) dentro de la Sección XXII del SNTE.

Todo esto lo logró a base de lucha y movilizaciones, así como de resistencia organizada a los embates desarticuladores de la SEP (IEEPO) y del charrismo sindical (ver CMPIO 1994). En 1990 se constituyó como Asociación Civil.

como colectivamente, los maestros de la CMPIO han participado en innumerables luchas e intentos organizativos pequeños y grandes, locales y regionales, en las distintas regiones de la entidad.

Como organización, su lucha no ha sido sólo de tipo laboral. Dado que trabajan con pueblos indios, una de sus preocupaciones fue tener una mejor preparación para realizar un trabajo de mayor calidad. Para ello, impulsaron la apertura de una licenciatura en Antropología Social dependiente de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en la que se formaron muchos de sus integrantes sin abandonar su trabajo como maestros.¹⁵⁸ Esta licenciatura funcionó durante once años, hasta que fue clausurada arbitrariamente en 1993. Hoy los egresados de ella siguen trabajando con sus comunidades indias aprovechando el conocimiento de la ciencia que los estudia.

En esa misma línea, la CMPIO impulsó la discusión acerca de generar un movimiento pedagógico a nivel estatal que vinculara los logros del movimiento político-sindical de la Sección 22 con la necesidad de mejoramiento en la instrucción de los niños y que este movimiento se propusiera a nivel nacional. La Sección 22, con la participación decisiva de varios integrantes de la CMPIO, elaboró y promovió una nueva ley estatal de educación que fue incorporada en buena parte en la Ley Estatal de Educación publicada el 9 de noviembre de 1995 en el Periódico Oficial. Asimismo, acordó generar un movimiento pedagógico, cuya punta de lanza es el área de educación indígena.

Al respecto, en el terreno pedagógico, la Coalición fue un factor importante en la realización de los 4 Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Pedagógicas en el Medio Indígena, realizados a fines de los 80's y principios de los 90's. Posteriormente, a partir de 1995, genera en su seno un movimiento pedagógico que tiene varias vertientes: 1. la búsqueda de sustentabilidad para sus propuestas ¹⁵⁹ (realizan un taller sobre proyectos productivos a impulsar

¹⁵⁸ La característica principal de esta licenciatura era que no constituyera un espacio que alejara al maestro de su región y de su trabajo, como lo obligaban a hacer las alternativas de educación superior existentes, incluso propuestas similares como la del programa de formación de etnolingüistas impulsado por Guillermo Bonfil, que implicaba que los alumnos se dedicaran a estudiar y salieran de Oaxaca al D.F. o Tlaxcala.

La licenciatura negociada por la CMPIO con la ENAH, funcionaba en sistema semiescolarizado: durante el periodo escolar, los alumnos asistían a clases los fines de semana cada 15 días, una quincena todos en Oaxaca y la siguiente se reunían con sus asesores en cada región (mixteca, istmo, costa, valles, sierra y Tuxtepec); durante el periodo vacacional recibían clases diariamente en Oaxaca. El plan de estudios era a 5 años.

De las cuatro generaciones que cursaron esta licenciatura, las dos primeras (que concluyeron sus estudios) tuvieron como alumnos sólo a maestros de la CMPIO; a la tercera tuvieron acceso maestros indios no pertenecientes a la CMPIO y a la cuarta, abierta por intervención de la directora de la ENAH, Gloria Artís, entraron alumnos no indígenas. Estas dos últimas generaciones no concluyeron sus estudios en Oaxaca debido a que en mayo de 1993, a un mes de concluir el año escolar y sin haber ningún tipo de aviso ni negociación, la licenciatura fue clausurada, la biblioteca y materiales desaparecidos y el local cerrado y devuelto al INAH, todo de un día para otro bajo el argumento de que ningún alumno se había titulado y la escuela "era un fraude" por su "baja" calidad. "Coincidentemente", la asamblea de la licenciatura había votado por unanimidad el rechazo al proyecto de modificar el reglamento de la ENAH para que el director fuera electo con intervención del director del INAH, proyecto que fue rechazado por la escuela, teniendo la licenciatura un peso importante en esa votación.

¹⁵⁹ La CMPIO impulsa la realización de proyectos productivos en las escuelas como una forma de educación-generación de ingresos-relación con la comunidad. Sus objetivos, en voz del responsable de la comisión de proyectos productivos de la CMPIO, son:

en sus escuelas, y otro de preparación de medicinas con plantas,¹⁶⁰ además de que tienen apiarios y un vivero); 2. la formación del maestro (realizan varios talleres sobre tres temas: investigación educativa, la metodología del aprendizaje operatorio¹⁶¹ y el diálogo cultural,¹⁶² y también talleres de sistematización del conocimiento étnico); 3. el intercambio de experiencias¹⁶³ (entre

-
- * Ligar la educación con la producción de la comunidad, sobre todo con productos de consumo, aunque también comerciales.
 - * Hacer conciencia sobre el uso racional y la defensa de los recursos naturales de cada comunidad.
 - * Que las actividades productivas sean objeto de análisis académico en el aula, según su asignatura (ciencias naturales, historia, geografía, matemáticas, etc.).
 - * Deben ser motivos de atracción de los padres y madres de familia hacia la escuela y de proyección de ésta a la comunidad.
 - * Deben reforzar la cooperación y ayuda mutua entre los niños, maestros y padres de familia en torno a actividades concretas.
 - * Generar productos para uso de la comunidad o que permitan obtener fondos que ayuden al autofinanciamiento de algunas actividades educativas.
 - * Las actividades productivas deben de servir de reeducación para los mismos docentes.

¹⁶⁰ La propuesta de uso y propagación de plantas medicinales tiene por objetivo la preservación y difusión de los conocimientos de los pueblos indios al respecto, incluyendo la recolección, cultivo, preparación y uso. El proyecto consiste en la instalación de 8 viveros y herbarios en: Eloxochitlán (mazatecos, nahuas y cuicatecos), San Juan Teponaxtla (triquis, amuzgos, mixtecos de la costa, chatinos y zapotecos del sur), Santa María Xadani (zapotecos del Istmo, mixes, huaves y zoques), Llano del Sabino, Apasco (mixtecos), Santa María Mixistlán (mixes y zapotecos de la sierra), El Desengaño (mazatecos y chinantecos), Rancho Blanco, Güilá (zapotecos del Valle) y en el local de la CMPIO en Oaxaca (con la participación de todos). Las actividades para implementarlo incluyen: asambleas de maestros; asambleas con niños, con padres de familia y con médicos tradicionales; talleres de manejo de viveros y formación de herbarios, y de preparación y uso de plantas medicinales; recolección y propagación de plantas en viveros, huertos familiares y escolares; recopilación de recetas; intercambio de plantas entre regiones; un encuentro estatal de intercambio de experiencias y la publicación de resultados.

¹⁶¹ Estos talleres se imparten en varias sesiones de una semana a los responsables del área pedagógica de las distintas zonas, quienes a su vez deben impartirlo a los maestros con quienes trabajan. Ambos han estado a cargo de Juan Luis Hidalgo, destacado pedagogo de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano en el D.F.

¹⁶² Este taller es impartido por el lingüista Juan José Rendón, quien diseñó estos talleres y su metodología. También tienen una duración de una semana cada sesión.

¹⁶³ La realización de encuentros para el intercambio de experiencias entre los integrantes de la Coalición ha sido una de las preocupaciones estratégicas en los últimos años, dado que junto con el mejoramiento de la actividad profesional, posibilitan la reunión constante de los maestros. Estos encuentros empezaron a realizarse en 1989 y generan una movilización importante: "Durante el ciclo escolar 1989-90 se realizaron 22 encuentros educativos en otras tantas zonas escolares de las 23 que tiene la Coalición, con la participación de 600 maestros y promotores bilingües. Se concluyó con un encuentro educativo de toda la Coalición en la ciudad de Oaxaca durante los días 28 y 29 de marzo de este año, que se realizó con motivo de los 16 años de fundada la organización. En este evento participaron 150 compañeros que expusieron las experiencias aportadas por cada uno de los participantes de sus respectivas zonas escolares. Realizar estos eventos implicó todo un proceso... Para todas las comisiones esta fue su primera experiencia en la organización de encuentros educativos" (S/A 1990:38).

De cada uno de estos eventos sale fortalecida la organización y enriquecidos sus archivos: "En este encuentro reunimos cientos de cuartillas de material y decenas de horas de grabación (entre las que están más de 300 cantos infantiles, algunas leyendas, rondas y cuentos)" (ibid:39).

diciembre de 1995 y febrero de 1996 realizan encuentros de maestros en 20 zonas y entre marzo y abril siete encuentros regionales, llegando en junio a realizar su primer encuentro estatal); la participación de niños y padres de familia (mediante la realización de congresos zonales de niños en 1997 con cinco objetivos: fomentar la amistad entre niños de distintas comunidades, revalorar la cultura propia, apropiarse de la ciencia a través de la cultura étnica, despertar el interés por investigar e impulsar el trabajo colectivo y de ayuda mutua frente a la educación individualista y competitiva).

Sin embargo, la Coalición no es ajena a algunos de los lastres que pesan en el sistema educativo bilingüe. Por ejemplo, de un total de 29 maestros que constituyen la zona escolar 17 en la región chatina, 13 no hablan chatino aunque son de la región costeña (varios son mixtecos).

En conjunto, la estrategia de la CMPIO en su relación con la sociedad como maestros, a realizarse en el periodo 1995-1999, es la siguiente:

1995-96	Encuentros de maestros
1996-97	Encuentros de niños
1997-98	Encuentros de padres de familia, jóvenes, ancianos y autoridades
1998-99	Congreso educativo conjunto (maestros, niños, padres, jóvenes, ancianos y autoridades)

Actualmente realizan una labor intensa de promoción del Foro de Organismos Civiles que trabajan con niños en el estado, continuando con sus talleres de capacitación y su labor editorial. En cuanto a su formación teórica, las actividades acordadas son:

- * Formar círculos de estudio a nivel de centros de trabajo, sector y zona, organizados por las comisiones pedagógicas.
- * Realizar talleres para el mejoramiento de la actividad docente (teorías del aprendizaje, diálogo cultural, medicina tradicional, historia oral, entre otros).
- * Definir temas de investigación por regiones para implementar talleres regionales que refuercen cada propuesta.
- * Formar una biblioteca en cada zona y una a nivel central.
- * Continuar implementando las estrategias de ciclos anteriores, sobre todo las clases colectivas (se acompañan los maestros para dar su clase, haciéndose observaciones) y el registro etnográfico.
- * Impulsar la realización de diplomados.

La CMPIO es una organización desigual, que agrupa a varios de los más importantes intelectuales indios de Oaxaca junto con muchos maestros que sólo ven en el magisterio la posibilidad de ascenso social. Por ello es que se han preocupado en aprovechar a sus mejores cuadros y trabajar en la formación académica y reeducación étnica de sus bases.

Como puede verse, la Coalición está transitando de la defensa de sus agremiados y de su preparación académica hacia la descolonización del maestro y la definición de su relación de compromiso etnopolítico con las comunidades en que trabajan, utilizando en ella los logros alcanzados como organización y su amplia experiencia de lucha.

Su aporte fundamental está en ser una cuña que durante más de 20 años ha estado

impulsando una educación indígena liberadora, pasando del discurso confuso y el compromiso político a la construcción y difusión de un discurso sólido y de un compromiso étnico. Muchos maestros fundadores de la CMPIO creían que la lucha india de liberación no tenía relación importante con la resistencia étnica. Ahora, a partir del estudio de la resistencia y de las formas de la comunalidad piensan en la liberación, ubicando a la educación bilingüe en este proceso como una opción. Sus esfuerzos se encaminan a transformarse de maestros bilingües en indios maestros, poniendo el acento en su ser indio y no en su profesión magisterial.

2. Intervenir los medios y las instituciones: El Centro Cultural Driqui

En la comunidad de San Andrés Chicahuaxtla, un pequeño grupo de jóvenes driquis ¹⁶⁴ inició en 1986 una experiencia que conjuntaba sus esfuerzos, sus inquietudes y sus perspectivas étnicas. Esta experiencia es el Centro Cultural Driqui *Ue' naca ngo she nica ne'* ("La casa que recoge nuestro camino"), que a la fecha sigue funcionando y cada vez mejor.

Quienes encabezan desde entonces este centro son dos jóvenes driquis (Marcos y Fausto Sandoval) que salieron de su comunidad a estudiar (preparatoria y normal, respectivamente) y regresaron a su comunidad a colaborar, trabajando en distintos empleos para poder hacerlo. Ellos son el alma de este centro porque su autoformación los ha llevado a estar a la vanguardia tanto por su experiencia y relaciones como por la calidad de su discurso y su capacidad expresiva, además de que viven en la comunidad. Ellos son la síntesis creativa de varias experiencias personales: 1. Aprovecharon la escuela para adentrarse en la lectura de textos de autores con propuestas radicales e innovadoras (por ejemplo, de Marshall Sahlins, Pierre Clastres, Robert Jaulin, Lorenzo Aubague, Murray Bookchin, Ramiro Reynaga); 2. Durante su estancia fuera de su comunidad se mantuvieron ligados a ella y se involucraron en la contracultura urbana de rechazo a Occidente;¹⁶⁵ 3. Aprendieron a manejar medios tales como el audiovisual, el video, la

¹⁶⁴ Los fundadores de este Centro han impulsado el rechazo a la palabra triqui para referirse a ellos y proponen driqui o driki, aunque advierten que ellos tienen una manera propia de referirse a sí mismos: "... la cultura driki (que significa ser supremo) también llamada "triqui" o "trique". Estas dos últimas palabras en nuestra lengua no tienen ningún significado; sin embargo, sí lo tienen en español. Según el "Modernísimo Diccionario Enciclopédico" editado por Editorial Learte en 1951, TRIQUE es: "(del inglés trick) en Colombia y México, artimaña de un juego, que lo hace aparecer raro o de ejecución secreta muy difícil". Para otros diccionarios, TRIQUE es: "puchero, vasija, trapo".

Cuando en nuestra lengua hablamos de nosotros, decimos: *SIA'MIN NAJ NI'*, esto en español quiere decir "los que hablan la palabra completa" (Fausto Sandoval 1988:13).

Esta forma de revaloración etnonímica forma parte del espíritu del Centro: proponer sin imponer, impulsar luchas sin menospreciar a quienes no participan en ellas. Así, estos conceptos no forman parte aún de las expresiones de muchos driquis, aunque internamente sea ya parte de sus conceptos. Ante la sociedad externa se siguen asumiendo como esa sociedad ha acostumbrado llamarlos, porque ello no preocupa demasiado a los driquis.

¹⁶⁵ La música ha sido uno de los canales más extendidos en la expresión de la contracultura, y de ella se nutrieron. Obviamente que han sido amantes de la música latinoamericana y de la Trova Cubana, pero es muy significativo el hecho de que ambos sean aficionados y conocedores del rocanrol, tanto del rock de contenido político (Bob Dylan, Arlo Guthrie, Joan Baez, Sting, Cranberries), aunque no entendieran las letras, hasta la expresión negra del blues.

Pudiera parecer una contradicción el hecho de que quienes impulsan seriamente proyectos de recuperación cultural driqui sean amantes de la música del "imperialismo", pero la explicación es simple: no encontraron oxígeno para sus luchas, actitudes y pensamientos en las canciones de Juan Gabriel,

fotografía;¹⁶⁶ 4. Trabajaron en distintas dependencias de gobierno sin desligarse de su región, lo que les valió reconocimiento local y conocimiento de la maraña burocrática;¹⁶⁷ 5. Gracias a su facilidad para escribir, pudieron dar a conocer sus propuestas e ideas fuera de su región, lo que les permitió conocer el medio académico y de la sociedad civil organizada.¹⁶⁸

Durante un tiempo estuvieron empeñados en formarse un pensamiento libre, propio, alimentado con lecturas y discusiones arriesgando ideas, explorando senderos donde las lecturas no eran suficientes, y siempre compartiendo sus hallazgos.¹⁶⁹ Después se empezaron a preparar en distintas ramas que además de que les gustaban, servirían para trabajar con su pueblo. Así, aprendieron a hacer audiovisuales, a filmar, a editar, a tomar fotografías y revelarlas. Al darse todo esto en un proceso de relaciones con intelectuales, oficinas y organizaciones indias, aunado al interés despertado en otros jóvenes de la comunidad para hacer algo verdaderamente útil para su pueblo, formaron el Centro Cultural. La preocupación por el avance del etnocidio y su aceptación entre los driquis siempre estuvo presente, incluso en la fundamentación del proyecto de creación del Centro:

Lucha Villa, Los Angeles Negros, Enrique Guzmán o Los Joao; tampoco fueron fans de los Monkees, sino que encontraron lo que buscaban en los cantos de anhelo, dolor y pasatiempo de los negros discriminados, en la música de los marginales en el rock, en suma, en lo que el rock representa. Ser rocanroleros significó para ellos, además de un gusto, tener un espacio crítico dentro de un mundo ajeno.

¹⁶⁶ Con ellos ha llegado a colaborar gente como el prestigiado fotógrafo Walter Reuter, así como cineastas experimentales de Estados Unidos. Sus videos han sido solicitados por el National Museum of the American Indian de Nueva York y el Departamento de Antropología de la Universidad de Vanderbilt, Chicago, a donde asistió Fausto en 1992 a presentar la experiencia en el uso del video.

¹⁶⁷ El hecho de destacar en una zona especialmente conflictiva como la driqui, llamó la atención de intelectuales que al ocupar puestos de gobierno (Oficina de asesores del gobernador, Procuradurías Agraria y de Defensa del Indígena, INI, Culturas Populares) han buscado al Centro, especialmente a Marcos, como interlocutor. En este aspecto debe destacarse que si bien han establecido relaciones estrechas con estas dependencias, no existe clientelismo, dado que se han aferrado a mantener sus puntos de vista cediendo únicamente en lo que consideran secundario.

Así han logrado tener una capacidad de penetración en las estructuras burocráticas sin perderse en las ofertas subordinadoras, explícitas o no, de esa relación. Por ello es que Marcos ha aceptado ser orador ante los reyes de España en su visita a Oaxaca (Marcos Sandoval 1992), o ante Zedillo en Los Pinos. Al hacerlo, se les puede ver como acarreados, cooptados, pero el discurso de Marcos ante estos personajes es propio, siempre crítico y directo, porque no acepta que le den textos a leer, sino que acepta hablar a condición de poder decir lo que piensa.

¹⁶⁸ Esto ha sido particularmente importante, sobre todo en el aspecto financiero, pues han logrado obtener apoyos de diversas fundaciones extranjeras, como la MacArthur y "Ojos de la Tierra", ambas norteamericanas. La posibilidad de contar con recursos que no provienen del gobierno mexicano les ha dado mayor margen de independencia. La relación con ONG's mexicanas les ha permitido ampliar en algo sus recursos y sobre todo mantenerse al tanto de los acontecimientos del país.

¹⁶⁹ Con ellos y Tomás Cruz, chatino, planeábamos hacia 1985 realizar unas investigaciones en conjunto, tanto en la chatina como en la driqui, sobre temas poco explorados, como la importancia y características del lujo en la vida india, la modificación de los conceptos de tiempo y distancia a partir de la construcción de caminos y la introducción de vehículos, la vida y lo regional en torno a los viejos caminos, los problemas agrarios intercomunitarios como expresión del deseo de convivencia en conflicto. Ninguna de ellas se pudo llevar a cabo porque perdimos el trabajo en 1986 y cada quien encontró en lugares separados, aunque dimos vida a la revista El Medio Milenio.

En sus razones de superioridad, la cultura occidental ha llamado leyenda a nuestra historia, ha convertido en folklore nuestro arte, al derecho que en general se ejerce sin coacción física se le llama costumbre, se margina nuestra lengua. Todo esto se hace en el interior mismo de nuestra comunidad; en un principio fue por gente extraña a nosotros, los curas, maestros, humanistas, etc. que en su afán por "ayudarnos a progresar y vivir mejor" nos han ido destruyendo. Ahora lo hacemos nosotros mismos: en nuestro afán de ser iguales que los blancos y mestizos despreciamos y nos avergonzamos de nuestra cultura y en este afán en la mayoría de los casos imitamos las actitudes más bajas (Proyecto Driqui 1986).

El Centro Cultural se propuso estar regido por un Consejo de Ancianos o *Lli nicdo ngo shre dchi-i* ("Los señores que dan la palabra grande"); un coordinador, que se encargaría de la relación con el exterior y la coordinación de las áreas; y coordinadores de cada área de actividad. Las áreas se pueden agrupar en tres: Investigación y difusión (historia, religión, música, danza, educación, arquitectura, derecho, cocina, economía, diseño y vestido, medicina, teatro, agricultura, lengua), talleres (tejido, artes plásticas, carpintería) y archivo (biblioteca, fonoteca, fototeca).

Las autoridades municipales y de Bienes Comunales destinaron un local amplio, había sido un pequeño mercado, en el centro de la comunidad para el Centro.

La intención fundamental era "fortalecernos, cambiar los valores culturales que han sido desplazados de la conciencia colectiva pero que subsisten en algunos miembros de la comunidad, principalmente ancianos, mediante la investigación por medio de entrevistas a ellos" (ibid), y consultar escritos y recoger otros testimonios. Los destinatarios principales de las actividades eran los niños, tanto para realizar con ellos actividades educativas fuera de la escuela como para elaborar "material para que forme parte de la enseñanza que se imparte en la escuela primaria y secundaria de esta localidad, previo convenio con esas instituciones; también servirán los bancos de datos para la elaboración de audiovisuales que se dirigirán a esta comunidad y a las circunvecinas" (ibid).

El diagnóstico del que partió la propuesta se enfocaba en tres aspectos fundamentales: 1. los medios de transmisión de la cultura occidental (sobre todo la escuela ¹⁷⁰ y los medios masivos) están alterando la cultura driqui, por lo que es necesario intervenirlos con propuestas propias; 2. la migración genera una desvalorización de lo propio; 3. La influencia occidental ha provocado irresponsabilidad y desmovilización entre los driquis.¹⁷¹

¹⁷⁰ Sobre esto, Fausto Sandoval (1987:15) escribía: "Para que la enseñanza sea educación y sea driqui, tendrá que ser ejercida por la sociedad driqui y no por un grupo separado de ella, aunque ese grupo lo integren maestros "driquis". Queda claro que cuando la educación está a cargo de la sociedad, ésta podrá seguir existiendo como tal, como sociedad gobernada por sí misma. Cuando la sociedad driqui pierda el control de su educación, perderá el control sobre sí misma; cuando los niños y jóvenes driquis lleguen a adultos y no piensen y vivan como los que tuvieron acceso a la educación driqui, se habrá perdido la cultura del grupo. La educación ejercida por la sociedad es uno de los más importantes patrimonios que ésta tiene".

¹⁷¹ Por ejemplo, Fausto Sandoval afirma que "el acervo cultural tradicional de los pueblos indígenas ha dejado de resultar apropiado para lidiar con sus predicamentos de salud y mantener relaciones adecuadas con su entorno por la medida en que la realidad natural y social de los pueblos se ha visto afectada por la modernización. Al mismo tiempo, los pueblos indígenas han quedado al margen de los conocimientos e informaciones propios de las realidades "modernas". De esta manera, se ha producido una peculiar forma de inhabilitación de los pueblos indígenas, que ya no pueden reaccionar con autonomía frente a los desafíos que enfrentan ni con sus métodos tradicionales ni con los

Partiendo de ello, se lanzaron a intervenir los medios, logrando producir programas de radio en driqui, en la radiodifusora indigenista XETLA de Tlaxiaco, con los materiales recopilados; a realizar programas de televisión en el canal 9 de Oaxaca; a elaborar libros de texto para la primaria y para educación de adultos; a impulsar la publicación de la revista *El Medio Milenio*;¹⁷² a elaborar videos de temas diversos.¹⁷³ Con estos materiales impactaron en los migrantes, quienes al ver videos de buena calidad en su lengua, con sus gentes e historias y producidos localmente pudieron tener nuevos elementos para recordar su cultura en sus ciudades de destino y sentir que hay driqueis trabajando con éxito en campos en los que no creían que pudieran destacar.¹⁷⁴ Además, los videos se han elaborado sobre temas como el tratamiento de la basura, que amenazaba con convertirse por primera vez en un problema para la comunidad, o el fomento de la construcción de letrinas ecológicas para prevenir enfermedades que su medicina no previene, logrando movilizar a la gente tanto en la comprensión de los problemas (participan en la elaboración y discusión de los videos) como en la búsqueda de soluciones en la acción conjunta y mirando hacia atrás la experiencia de vida tradicional.¹⁷⁵

El Centro tiene ya una pequeña isla de producción de audio y video, y cuenta con siete videocaseteras y televisiones que destinaron a otras tantas comunidades ¹⁷⁶ driqueis y tacuate, en las que se transmiten organizadamente tanto los videos que producen como otros que se consiguen, siendo la intención conformar con ello una especie de canal alternativo que

modernos" (Programa Driqui 1993).

¹⁷² Los trabajos que publicaron en esta revista, de la cual formaban parte de su dirección colectiva, fueron: Fausto Sandoval (1987, 1988, 1988), José Donaciano Santiago (1988), Fulgencio Sandoval (1990), Domingo Guzmán (1990), Marcos Sandoval (1992). Además, en 1986 doña Rosa Cruz ganó el Premio Estatal de Narrativa Popular con el trabajo "De cómo las langostas dejaron de ser una plaga".

¹⁷³ El Centro cuenta con una importante videoteca con materiales filmados durante 10 años, que incluyen fiestas, música, entrevistas a ancianos, actividades comunales como la limpia de linderos y otros tequios, rituales, torneos deportivos, etc. Con estos materiales han editado diversos videos en "Chichahuaxtla, una experiencia comunitaria en el uso del video" se puede ver el conjunto de su trabajo.

¹⁷⁴ Al referirse a los primeros impactos de la difusión comunitaria de los videos que ellos realizaban, cuenta Fausto que la gente de Chichahuaxtla que los veía filmar no creía que ese trabajo se reflejara en la televisión. Durante las primeras presentaciones en Chichahuaxtla y otras comunidades, lo primero que observó en la gente fue su sorpresa, porque muchos no se imaginaban que un aparato de televisión "hablara" su lengua y que presentara los lugares y las gentes que ellos conocían. En estas transmisiones la gente miraba con mucha atención pero no opinaba ni comentaba nada; tiempo después, cuando convocaron a reuniones para comentar la proyección de los videos, la gente cuestionaba el "mal uso" del lenguaje por algunos de los filmados (lo cual no expresaban antes), o comentaban la música, el vestuario o situaciones que les llamaba la atención, como los animales o los niños que se atravesaban, pero parecía que el contenido no llamaba su atención. Fue hasta sesiones después cuando se empezó a discutir el contenido y a generar actitudes.

¹⁷⁵ Los videos realizados recientemente son: *Akoo* (basura), *Ñan ri'i'* (letrinas ecológicas), *Yi'i u'ia'a* (la diarrea) y *'Ngo gono'o gu'naj* (suero oral) y uno sobre el sida.

¹⁷⁶ La isla consta de tres cámaras y un equipo para edición en Super VHS y equipo para producir programas de radio. La comunidades donde destinaron televisión y videocasetera son Chichahuaxtla, Santo Domingo del Estado, San José Xochixtlán, San Isidro del Estado, Santa María Zacatepec, San Martín Itunyoso y San Isidro Chichahuaxtla.

intervenga a la televisión, al estilo de la propuesta del Canal 6 de Julio. Finalmente, las actividades realizadas por el Centro en su relación con otras comunidades triquis, llevaron a la constitución, en 1995, de la Organización de Autoridades Comunes y Municipales de la Triqui Alta, que agrupa a seis comunidades y que fue una forma de enfrentar conjuntamente los problemas de gestión con el gobierno estatal y de discutir aspectos diversos, como la lucha del EZLN y la posibilidad de construcción de autonomías.

Así, este Centro ha tomado en sus manos la tarea de impulsar la reeducación de las comunidades desde lo propio, en el aprendizaje colectivo, buscando las formas de reducir el efecto de los medios de expansión de la cultura dominante interviniendo la televisión, la radio y la prensa, y reduciendo el espacio de la escuela, interviniéndola además con materiales producidos por ellos mismos. Para esto, siempre han buscado y tenido el apoyo de las autoridades tradicionales, agrarias y municipales, lo que ha significado la aceptación y el interés comunitario.

3. La autocapacitación para el proyecto propio: la Academia de Derechos Indios de la ASAM

Uno de los pueblos indios mejor organizados, el *ayuuk* o mixe, cuenta con una de las más importantes organizaciones independientes de Oaxaca y del país, la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM), impulsada y asesorada por varios de los más destacados intelectuales *ayuuk* mediante organizaciones civiles de apoyo.

La primera organización mixe independiente surgió en la parte alta y fue el CODREMI,¹⁷⁷ impulsado por Floriberto Díaz, destacado intelectual de Tlahuitoltepec. Fue constituido en 1980, trabajaba con grupos y autoridades de unas 20 comunidades y se relacionaba con las dos principales organizaciones zapotecas contemporáneas: ODRENASIJ, que trabajaba en la región de Ixtlán, y el CODECO en la sierra de Villa Alta. Juntos dieron una importante lucha por la recuperación de sus bosques, explotados por empresas paraestatales y privadas.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Las organizaciones políticas mixes o con presencia mixe surgen en su mayoría de enfrentar cacicazgos. En términos generales, en la zona alta y media, a las secuelas de los problemas generados por las actividades caciquiles de Luis Rodríguez y Daniel Martínez se sumó la manipulación política a través de la diputación del distrito de Ayutla, siempre cooptada por priístas, y la explotación de los recursos naturales en beneficio de grandes capitales ajenos a los mixes. En la parte baja, se enfrentó el cacicazgo del "Tigre" Maclovio de León en San Juan Guichicovi y en la zona de Guevea a los acaparadores cafetaleros. El CODREMI tuvo su origen un año antes, 1979, en un comité informal.

¹⁷⁸ A fines de los años setentas se dió en la región un proceso de politización que desembocaría en la creación del CODREMI, cuya principal lucha fue la defensa de los recursos naturales, generando entre 1980 y 1983 un movimiento de comunidades forestales en el estado que tuvo como motor a las organizaciones zapotecas y mixe de la Sierra Norte. A mediados de la década, los mixes se encontraban organizados en la ASAM, la UCIRI y la UCIZONI ampliando sus frentes de lucha: junto con la defensa del territorio y sus recursos, se incorpora la gestión ante el Estado, la definición e impulso de sus proyectos productivos y de comercialización y la defensa de los derechos humanos. Las tres organizaciones, sobre todo la UCIZONI y SER se han vinculado fuertemente al movimiento generado a partir del estallido de la rebelión en Chiapas, siendo sus dirigentes nombrados asesores por el EZLN. Las tres organizaciones han generado un proceso de información y reflexión hacia sus bases sobre las luchas indias y los zapatistas.

Al avanzar en su trabajo, el CODREMI se vió amenazado por el poder caciquil, teniendo que disolverse temporalmente en 1982. Pero siguió trabajando y dos años después dió vida a la Asamblea de Autoridades Mixes,¹⁷⁹ con presencia incluso en la zona baja, constituyéndose en su equipo asesor a través del Comité de Apoyo y Relaciones de la ASAM.¹⁸⁰

Posteriormente, se consideró necesario crear un equipo de apoyo a los trabajos de la ASAM y por ello, en 1988, se constituyó Servicios del Pueblo Mixe, A.C. (SER), organización que ha estado trabajando en diversos aspectos jurídicos, culturales y de gestión.

SER/ASAM trabaja actualmente con jóvenes y autoridades de 15 municipios de las tres zonas del territorio *ayuuk*,¹⁸¹ su dirigente más destacado fue el antropólogo Floriberto Díaz y hoy es el licenciado Adelfo Regino, ambos *Ayuuk* y asesores del EZLN.

Los objetivos de SER, que fueron también del CODREMI, son básicamente cinco: la defensa de las comunidades, la autocapacitación permanente y la formación de cuadros, el impulso del sentido de la comunalidad, la promoción de la planeación comunitaria y la formulación de planteamientos a largo plazo. Para alcanzar estos cinco objetivos, cuenta con cinco programas: 1. Jurídico, 2. de Mujeres,¹⁸² 3. de Educación y Cultura, 4. de Producción Agropecuaria,¹⁸³ y 5. de Comunicación y Difusión.¹⁸⁴ Los recursos para estos cinco programas

¹⁷⁹ Una de las características de funcionamiento inicial de la ASAM es que se realizaban reuniones bimestrales de autoridades en la ciudad de Oaxaca, en una casa que adquirió la ASAM para tal fin. Llegaban las autoridades en sábado, sesionaban el domingo y el lunes acudían a audiencia con el gobernador a hacer sus planteamientos.

¹⁸⁰ La ASAM y la Asamblea de Autoridades Zapotecas y Chinantecas de la Sierra (a la que dió vida el CODECO) fueron las organizaciones pioneras en agrupar autoridades de comunidades indias para enfrentar conjuntamente problemas de gestión de recursos ante el gobierno estatal y fortalecer su cultura.

¹⁸¹ SER no sólo trabaja en su territorio étnico sino que también ha tenido una presencia política importante a nivel estatal, nacional e internacional. En Oaxaca, su trabajo ha sido fundamental para la realización de las cinco sesiones del Foro Estatal sobre la Realidad Indígena, Campesina y Negra de Oaxaca, que actualmente sesiona como Foro Estatal Indígena Permanente, que es el espacio que ha logrado aglutinar a las principales organizaciones indias independientes de la entidad. A nivel internacional, además de su presencia en otros países, ha logrado realizar en comunidades mixes dos sesiones del Simposio Indolatinoamericano sobre los Derechos Fundamentales Indígenas.

¹⁸² Este programa trabaja en tres aspectos: la reflexión de la condición de género en su perspectiva étnica, la capacitación en materia de salud-enfermedad de la mujer y del niño y el impulso a la organización de mujeres realizando proyectos productivos.

¹⁸³ "Referente al programa de Producción Agropecuaria, en 1992 SER logró gestionar una aportación económica por parte de organismos internacionales, misma que ha estado funcionando como fondo revolvente a disposición de grupos de productores organizados pertenecientes al pueblo mixe y que constituyen la Asamblea de Productores Mixes (ASAPROM).

El Fondo ha promovido la participación de comuneros y comuneras productores en la programación, presupuestación, ejecución y evaluación de proyectos. En todo momento se ha intentado trabajar con la conciencia de que la obtención de dinero para proyectos no es lo principal, sino únicamente un punto de partida para lograr organizarse. Los grupos trabajan dentro de los esquemas comunitarios tradicionales, pero con la idea de ir utilizando los principios elementales de la economía de planificación, con una visión más a largo plazo" (Noticias 6/dic/96, p.15a, Oaxaca).

Este Fondo de Autopromoción para el Desarrollo Económico Mixe (FADEM) surgió de la

los ha obtenido SER principalmente de la cooperación internacional (Novib de Holanda) y de dependencias gubernamentales como SEDESOL, así como de convenios de colaboración con instituciones académicas y civiles.

Tanto en sus objetivos como en los programas se percibe una clara intención autoeducativa, ejercida a través de un proyecto propio, es decir, que a partir de una visión etnopolítica de largo plazo, buscan la reeducación para poder enfrentar los retos de la dominación:

El Programa Jurídico

Este programa trabaja en tres líneas de acción: la capacitación jurídica a comuneros sobre sus derechos y la maraña legal que debe enfrentar,¹⁸⁵ la animación y apoyo legal,¹⁸⁶ y la investigación. Su perspectiva es colectiva más que individual, lo que significa que su interés es conocer, difundir y defender los derechos de los indios como pueblos y no sólo como personas. Una de las actividades a destacar de este programa es la constitución de la Academia de los

inquietud de autoridades municipales y organizaciones por la falta de créditos, llegando a ser parte de una estrategia económica que incluye organización (ASAPROM) y planificación (Plan de Reordenamiento Económico Mixe): "La ASAM, desde que funcionaba como CODREMI, no tenía una idea de cómo satisfacer el problema de créditos para los productores; sus actividades siempre fueron de gestoría para obras públicas. Como avances importantes se crean en lo posterior SER, A.C., paralelamente se conforma el Plan de Reordenamiento Económico Mixe (PREM). Más adelante se integran varias organizaciones de las 3 zonas que conforman el pueblo mixe, las que por necesidad de contar con alternativas de crédito para sus actividades, desarrollan una tarea amplia para trabajar un fondo revolvente. De esta manera se constituye la Asamblea de Productores Mixes.

El PREM tiene como estrategia cuatro ejes operativos: Primero: La producción agropecuaria implica elevarla cuantitativa y cualitativamente, además de garantizar una alimentación suficiente, orgánica y variada en las comunidades. Segundo: La comercialización y abasto que posibilite el intercambio entre los productores, estableciendo una política de precios que responda a las necesidades del consumidor y no del coyote, para lo cual se requiere una capacitación profesional contable y administrativa. Tercero: La comunicación donde es necesaria la unidad física, cultural, lingüística, económica y espiritual del pueblo mixe. Cuarta: Lo que significa ser pueblo con cultura e identidad, en su dimensión individual y colectiva, buscando rescatar y crear la cultura e identidad en tanto pueblo" (La hora 27/02-5/03/97, p.12, Oaxaca).

La ASAPROM aglutina a grupos organizados (de 10 a 20 personas) de 20 comunidades ayuuk, quienes llevan a cabo unos 45 proyectos productivos al año (ver PDRZRM0 1995).

¹⁸⁴ "Regresar a las comunidades lo que es de los comuneros es el objetivo de SER a través de su programa de comunicación y difusión, realizando producciones propias, básicamente sobre derechos indígenas, para ser difundidos a través de la Red de Intercomunicación Comunitaria.

Se trabaja en la capacitación sobre manejo de cámaras y producción de videos..." (Noticias 6/dic/96, p.15a. Oaxaca).

¹⁸⁵ Los cursos-talleres que imparte SER en las comunidades tienen una duración de dos a tres días, son coordinados por mixes y ocasionalmente son invitados abogados mestizos o de otros grupos étnicos. Entre los temas de estos talleres están la reformas al Artículo 27, la Nueva Ley Agraria, los Derechos Humanos y los Derechos Indígenas, el Convenio 169 de la OIT y las propuestas actuales de autonomía india. Como resultado de estos talleres, en algunos casos se ha llegado a la elaboración de estatutos comunales.

¹⁸⁶ En este aspecto se da seguimiento a los casos en que se encuentran involucrados derechos colectivos de alguna comunidad, o se trate de conflictos agrarios o violación de derechos indígenas (familiares y ocasionalmente individuales).

Derechos Indios de la ASAM, que es un espacio semiescolarizado ¹⁸⁷ en el que forman a jóvenes mixes y de otros grupos étnicos para la defensa legal de sus comunidades y para la investigación de su cultura. Sus impulsores conciben a la ADIASAM como "un espacio de capacitación intensiva sobre los derechos de nuestros pueblos, nuestra historia, nuestros idiomas y sobre temas que nos afectan específicamente, formando así a investigadores y defensores de las comunidades indígenas" (Noticias 6/dic/96, p.15a).

La ADIASAM concluyó recientemente su segunda generación. La primera se formó en 1987-89 a propuesta del equipo de SER, avalada por autoridades municipales y agrarias. La ADIASAM 1996-1998, organizada en coordinación con la UAM-Azcapotzalco, fue inaugurada en agosto de 1996 y concluyó en agosto de 1998; a ella asistió un promedio de 35 jóvenes de varias etnias: mixes, en su mayoría, zapotecos, mixtecos, huaves y cuicatecos. Durante una semana (mañana y tarde) al mes, recibieron las siguientes materias: derecho, cultura indígena y antropología, historia indígena, escritolectura de las lenguas indígenas, comunicación y redacción, y otros.¹⁸⁸ La mayoría de los estudiantes son enviados por sus autoridades y las clases se imparten en locales con dormitorios que renta SER.

El objetivo de la Academia es formar jóvenes para impulsar la defensa de los derechos de sus comunidades y para realizar investigaciones que tiendan a la recuperación y fortalecimiento cultural. Fueron mixes los que concibieron la idea y son mixes los que le dieron forma; no se trata de estudios con validez oficial, pero no se buscaba eso sino el conocimiento y capacitación suficientes para responder a las necesidades de sus comunidades. Tampoco se trata de una oferta abierta de estudios para que al concluirlos se lancen los egresados a un caótico mercado de trabajo en busca de empleo, sino que se trata de una academia que se creó para responder a una necesidad y sus egresados tienen una misión comunitaria encomendada desde el momento en que inician sus estudios.

Un aspecto importante es que dadas las características de los alumnos, de la forma en que llegan y del objetivo de estudiar en la academia, lejos de pensar en una competencia laboral, piensan en el establecimiento de redes de comunicación, apoyo e intercambio de experiencias, lo cual implicará un fortalecimiento de las relaciones intercomunitarias.

La escuela, en este caso, no es una institución a la que se asista a consumir su oferta de instrucción, sino que es un espacio utilizado por los indios para formar y difundir su oferta etnopolítica. Es tomar en sus manos la institución para llenarla de estructura y contenidos propios.

¹⁸⁷ Las sesiones se realizan durante una semana completa cada mes en Oaxaca y el periodo es de dos años.

¹⁸⁸ Las materias y conocimientos que se imparten están agrupados en cinco temas con su respectivo desglose: temas de derecho (agrario, penal, municipal, derechos humanos y derechos indios), de antropología y cultura (incluye historia, lingüística y comunicación), de formación política y económica (consistentes en conferencias sobre aspectos de coyuntura y antecedentes), de organización (incluye oratoria, dinámicas de grupo, elaboración y seguimiento de proyectos, técnicas de enseñanza-aprendizaje) y temas generales (mecanografía, computación, guitarra, redacción, etc.).

El Programa de Educación y Cultura ¹⁸⁹

A través de este programa, SER busca el fortalecimiento étnico no sólo a través del rescate cultural sino más bien de la reflexión de lo propio en una perspectiva histórica.

Una de las actividades importantes de este programa ha sido la realización de varias Semanas de Vida y Lengua Mixe, en las que se reúnen comuneros, autoridades y niños de distintas comunidades en alguna población ayuuk para conocer y discutir los trabajos que se realizan en las comunidades, y reflexionar sobre los distintos aspectos de la dominación cultural, entre ellos la educación oficial.

Cultura y Educación es otro de los programas en el que SER tiene un espacio para reflexionar y analizar la importancia de la cultura y escritura mixes, relacionadas con la educación impartida en nuestras comunidades del pueblo mixe. Se implementan en 1996 los talleres infantiles de escritura y creación literaria mixes, a fin de promover los avances obtenidos en las Semanas, concientes de que las comunidades indígenas buscamos una educación alternativa, es decir, una educación que parta de nuestras raíces (Noticias 6/dic/92, p.15a, Oaxaca).

La realización de las Semanas implica un trabajo constante en las comunidades, de manera que al realizarse la semana haya trabajos que presentar.

En suma, la propuesta de SER en el campo educativo no consiste en tratar de incorporar contenidos étnicos en la enseñanza impartida y administrada por agentes externos en la escuela, sino en utilizar su propia escuela (administrada, dirigida y planeada por ellos mismos) cuando sus necesidades de instrucción lo requieren, y construir una educación alternativa, consistente en actividades como los talleres infantiles de escritura y que desembocan en las semanas de Vida y Lengua Mixe.

¹⁸⁹ Este programa está a cargo de una joven *ayuuk*, ex-alumna de la licenciatura abierta de la ENAH/Oaxaca, de la tercera generación.

VII. CONCLUSION

La comunidad ha sido el ámbito de la resistencia india. Todas las estrategias que activaron para enfrentar a la dominación colonial y mexicana encontraron en el espacio comunitario su escala adecuada, por lo que el éxito de la resistencia ante las dos primeras conquistas debe su amplitud a la dimensión local.

En esta perspectiva, resulta claro que la ineficacia de las estrategias de resistencia ante la tercera conquista no se debe sólo a la intensidad y magnitud etnocidas del gobierno mexicano postrevolucionario, o a la falta de claridad india resultante de la pérdida de su mirada histórica, sino que en buena medida se debe también al hecho de que la comunidad ya no es el ámbito adecuado para resistir.

Los mejores esfuerzos locales no han logrado tener un impacto amplio, e incluso los trabajos de las organizaciones etnopolíticas no han sido suficientes aún para conformar proyectos étnicos abarcativos. En esas condiciones, la resistencia parecería estar condenada al fracaso, e incluso la liberación a nivel local también lo está.

Pero cada vez se percibe con mayor claridad que el futuro étnico depende de la conformación de unidades etnopolíticas que agrupen a las comunidades pertenecientes a cada pueblo. Esto implica no sólo la articulación de sectores de distintas comunidades, como han hecho la mayoría de las organizaciones indias, sino fundamentalmente la vinculación de las asambleas comunitarias en órganos o espacios plenamente reconocidos por sus integrantes, y por tanto con capacidad de movilización, desde los cuales se pueda pensar ese futuro étnico y avanzar hacia él.

En el contexto actual, dicho futuro está situado en la autonomía, por lo que en la lógica planteada, no puede pensarse en lograr autonomía local sin construir un espacio panétnico (regional en el caso de comunidades no indias) que garantice las autonomías locales. No se trata de buscar que el Estado decrete la creación de regiones autónomas sino que se trata de construirlas en base a las autonomías locales.

Al ser el ámbito de la resistencia, la comunidad india adquirió una dinámica defensiva y no es con estructuras de defensa como se puede construir. La estructura constructiva para la liberación en busca de autonomía es la de las unidades mayores, la de los pueblos, es decir, la transformación de los grupos etnolingüísticos en pueblos a partir de su vinculación orgánica: crear con muchas comunidades una gran comunidad basada en la raíz india que es la comunalidad.

Teniendo esto en cuenta, haremos una recapitulación de lo expuesto en estas páginas y una propuesta al magisterio.

A. LA RESISTENCIA INDIA Y LA ESCUELA DE CARA AL FUTURO

La oralidad no es una carencia, no es sólo falta de escritura; es, ante todo, la organización de la vida en torno a lo oral, a la no necesidad de la escritura. Es una característica de la organización social de los pueblos ágrafos. La vida no puede organizarse por siglos en torno a

carencias, pues implicaría pensar que las culturas viven en permanente ineficacia. Por el contrario, la vida se organiza en torno a presencias y, en el caso de las sociedades orales, se organiza en torno a la presencia de la oralidad, no en torno a la carencia de escritura. De esta manera, no se puede afirmar que los pueblos orales sean pueblos analfabetas o prealfabetas, salvo si en lugar de estar describiéndolos se les está comparando con otros pueblos que sí poseen sistemas gráficos. Afirmar entonces que los pueblos indios son analfabetas es calificarlos desde una perspectiva evolucionista (porque no han desarrollado aún su propio sistema de escritura) o racista (porque no tienen las características de culturas superiores).

Tampoco se puede reducir la oralidad a lo no escrito, a lo verbal. Ciertamente los conocimientos, mitos, historia, etc. son transmitidos de generación a generación de manera oral entre los pueblos indios y ello constituye una característica -tal vez la más visible- de la oralidad, pero no la agota. La oralidad es una forma de ser en el mundo y de organizarse en él. Por ello, las estrategias de resistencia india no pueden olvidar o menospreciar las transformaciones de esa característica central de la vida india. Aunque no es su único campo de acción, la oralidad debe ser analizada en principio desde el punto de vista de la lengua.

Para poder ubicar a la resistencia lingüística india es necesario recurrir a la historia. Los poderosos Estados precolombinos habían desarrollado formas de escritura propia. Los zapotecos, se dirá, tenían escritura, por lo que no eran un pueblo oral o ágrafo. En consecuencia, dado que la conquista española los despojó de su sistema gráfico, los transformó en lo que ahora son: un pueblo con una lengua sin escritura. Ante ello, la perspectiva lógica de los zapotecos sería la recuperación de su escritura perdida o de un sistema gráfico que les permitiera reconciliarse con su pasado roto por los invasores.

Esta formulación, aparentemente sólida, olvida algo que no podemos dejar pasar por alto: la oralidad implica socialización de los conocimientos y las sociedades con escritura son sociedades diferenciadas, divididas, en las que los conocimientos son privilegio de unos cuantos. La escritura polariza el patrimonio cultural y a sus poseedores los diferencia de los que no la poseen; por ello es más fácil que una sociedad oral adopte un sistema gráfico a que una sociedad con escritura se transforme en una sociedad oral. Así, el analfabetismo es consecuencia interna y propia de la dinámica de sociedades no igualitarias. Pero el analfabetismo no es sinónimo de ignorancia sino que es sólo el no dominio de un sistema de grafías. En el interior de las sociedades orales no existen ignorantes pues la oralidad lo impide; la ignorancia es propia de los sectores bajos de sociedades divididas, quienes no comparten los conocimientos de los miembros letrados de su sociedad. En situaciones coloniales, los miembros de sociedades orales son llamados analfabetas no porque sean ignorantes de su propia cultura sino porque desconocen la cultura y escritura de sus dominadores.

Esto constituye también un llamado de atención al analizar las sociedades prehispánicas. El hecho de que un Estado cuente con escritura no implica que el pueblo que gobierna también la posea, es decir, que aunque sea cierto que los zapotecos desarrollaron el primer sistema gráfico mesoamericano, no puede afirmarse que hayan sido un pueblo con escritura. Creo, más bien, que paralelamente a la creación de la escritura jeroglífica y su utilización por unos cuantos escribas ligados al Estado de Monte Albán, el zapoteco era un pueblo oral, es decir, que sus relaciones no estaban basadas en la escritura. Esto significa que, independientemente de que tuvieran o no acceso al desciframiento de los signos gráficos del Estado o a los conocimientos que ellos guardaban, los zapotecos comunes tenían un sistema oral de relaciones, comunicación y

reproducción horizontal de sus conocimientos, lengua, costumbres, etc. De ser así, la conquista despojó al pueblo zapoteco sólo de los saberes de las familias de alto estatus, mientras que la gente común logró organizar la resistencia de las formas culturales que practicaba y que desde siempre habían sido su patrimonio. Así, la oralidad actual de los zapotecos no sería signo del despojo de su escritura, pues no todos podían tener acceso a ella dado que no era un sistema gráfico destinado a su socialización. Es entonces en torno a su oralidad, forma de organización social añeja, que los zapotecos y otros pueblos indios han organizado su resistencia. Es importante destacar que, ante el etnocidio español, la resistencia lingüística zapoteca no buscó la recuperación del tipo de escritura perdido ni la creación de un sistema gráfico, sino que se consolidó en torno a la oralidad, es decir, que no se buscó el amparo de un pasado glorioso sino el de un pasado efectivo, extenso.

Las estrategias de resistencia lingüística que ha descrito Aubague (1985) son las armas con las que los indios defendieron a sus lenguas del poder invasor, expresado a través de una lengua con escritura. Al aparentar aceptar su derrota, confinando el uso de sus lenguas al hogar, al trabajo, a sus caminos, a la asamblea y a las fiestas, los indios las refugiaban en los ejes vitales de su ser comunal y aceptaban el uso del español en los aspectos más visibles, como el templo católico, a los cuales oponían otras estrategias simultáneas de resistencia.

La estrategia funcionó para defender y reproducir sus lenguas, pero tuvieron que aceptar las demás condiciones de la lengua del invasor, sobre todo la presencia política de la escritura. Los indios fueron burlados una y otra vez por desconocer su función, no sólo por no saberla escribir o leer, aunque existen testimonios documentales de que muchos sí supieron utilizarla. La cultura invasora estaba ampliamente organizada en torno a lo escrito y ello marcó un viraje importante en la vida de los pueblos indios (Parra 1991). Su aprendizaje conllevaba riesgos, pues muchos de los indios que aprendían a leer lo hacían para sacar provecho personal, para ser agentes de penetración o para no volver a sus tierras y a sus gentes. Basta recordar a Benito Juárez.

El sistema municipal de gobierno, impuesto por los españoles, implicaba la necesidad de establecer un punto de contacto entre lo escrito local y las disposiciones centrales escritas; ese papel ha sido desempeñado por el secretario municipal, quien en algunos casos se ha convertido en un segundo poder dentro del municipio gracias a su dominio de la función de lo escrito, y en otros ha sido excluido del sistema de cargos y se nombra en ese puesto a una gente ajena al pueblo, como en el caso de los chatinos. Esto último podría ser considerado como una clara entrega de ese poder a manos ajenas, pero no se trata de una claudicación sino del reconocimiento de que ellos no están en condiciones de cumplir esa función que es ineludible, por lo que optan por proteger lo propio ante la presencia inevitable de ese poder ajeno. Entonces excluyen al secretario municipal del sistema de cargos, para que su poder y su prestigio queden confinados fuera de la esfera del poder tradicional (Maldonado 1987).

A su vez, la lengua española ha tenido una expansión sin precedentes entre las comunidades indias a partir de la llamada revolución mexicana. Esta cruzada cultural contra el "atraso" de los indios ha sido encabezada por la escuela y el sistema educativo. Después de varios intentos por hacer que los indios fuesen neomonolingües, ahora del español, el Estado mexicano aceptó la inclusión de sus lenguas en las aulas con el fin de hacer más eficiente la castellanización. Este bilingüismo etnocida fue tratado de neutralizar por las propuestas de los maestros bilingües, indígenas que trabajan como maestros en sus comunidades. Sin embargo,

dicho bilingüismo no es igual que el que aceptó la estrategia india original pues conlleva la liquidación del sistema de creencias y costumbres a través de la razón occidental proclamada por la escuela.

El bilingüismo fue adoptado como estrategia de resistencia por los antiguos indios contra una lengua imperial que venía acompañando a las estructuras etnocidas del poder político y religioso y a los porcentualmente escasos españoles que las administraban. Para tratar de neutralizar los efectos de esas estructuras, los indios también impulsaron estrategias de resistencia apropiadas contra cada una; la defensa de la lengua fue sólo un frente en la defensa de conjunto de sus culturas. A diferencia de esto, la agresión en español impulsada en el siglo XX por los gobiernos posrevolucionarios viene acompañando a un conjunto de instituciones, entre ellas la más penetrante, destinada a transformar el pensamiento alterno: la escuela, y a un verdadero ejército de ocupación que penetra cada vez más a las comunidades: los maestros.¹⁹⁰ Además, los habitantes no indios en zonas indias han crecido porcentualmente, hasta ser mayoría en el país, y ellos reclaman la presencia de otras instituciones, las cuales complementan la penetración del español.¹⁹¹

Esta abrumadora avanzada occidentalizadora ha puesto en peligro a las lenguas indígenas de Oaxaca --y del país--, cuyos hablantes son en general cada vez menos e incluso algunas lenguas están en proceso de extinción, como el chocho, el ixcateco y el popoloca, o desaparecieron más o menos recientemente, como el papabuco.

Los esfuerzos de diversos sectores de intelectuales indios --zapotecos, mixes, triquis, mazatecos y mixtecos, entre otros-- por preservar sus lenguas, han ido de la educación bilingüe-bicultural a la alfabetización de sus lenguas. Esto ha significado tratar de introducir a la escuela tanto la lengua como algunos contenidos educativos de la etnia. Por la otra parte, ha significado estudiar a fondo las lenguas para tratar de elaborar una alfabeto y una gramática de cada una, lo cual implica enfrentar el serio desafío que significan las variantes dialectales.

Considerando estos dos esfuerzos como estrategias de resistencia tendríamos que aceptar que para enfrentar la agresión del sistema educativo se han adoptado y adaptado los conceptos, métodos e instituciones del mismo sistema educativo colonial, mientras que para enfrentar al riesgo de desaparición de las lenguas indias se debe impulsar un proceso al que nunca se ha recurrido: la adopción de un sistema gráfico.

Estas parecen ser estrategias pobres en sí mismas y sobre todo si se desliga la resistencia lingüística del conjunto de las estrategias de la resistencia india en pos de la liberación. Veamos esto más de cerca.

1. La lucha del magisterio indígena contra la castellanización y por una educación bilingüe-bicultural ha tropezado con dos obstáculos principales: uno es que los padres de familia

¹⁹⁰ Según los datos del Censo de Población y Vivienda de 1990, había ya un promedio de ocho maestros por cada población oaxaqueña, pues se registraron 6,031 localidades con tres viviendas o más y hay más de 50 mil maestros en la entidad.

¹⁹¹ Por ahora dejaremos de lado las implicaciones tanto de estas otras instituciones gubernamentales y religiosas, como de la imposición del sistema de producción para el mercado.

no mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan su propia cultura sino la ajena, y en español; el otro es que no han habido suficientes medios financieros y pedagógicos para hacer realidad ese tipo de educación. Independientemente del fracaso del Estado en ese proyecto, es evidente que la educación bilingüe no ha podido transformarse de un proyecto del magisterio indígena en una estrategia de resistencia, tal vez porque no pueda serlo o porque su enfoque no es el acertado.

Un descuido fundamental en la propuesta bilingüe es que se centró más en los contenidos y métodos de la educación que en el lugar donde ésta se imparte. Tratar de revalorar las culturas propias incluyendo en los planes de estudio partes de su historia, costumbres y generalidades puede ser interesante. En algunos casos, como en la región triqui, se ha logrado que incluso los libros de texto tengan contenidos de su cultura casi en su totalidad. Pero una estrategia de resistencia educativa no puede circunscribirse a ganar espacios en los contenidos de la educación escolar. Tendría que definir cuando menos en qué condiciones se encuentra la educación tradicional, qué resultados se esperan y, sobre todo, reconocer que la educación etnocida debe ser enfrentada en su propio espacio: la escuela. Las comunidades indígenas son penetradas educativamente ante todo por la escuela, espacio ajeno a la educación tradicional. Por tanto, el análisis de la institución y la búsqueda de formas de desarticular los efectos etnocidas de la escuela es una tarea primordial. No es posible evitar la presencia de la escuela, pero no se pueden ignorar sus efectos; a la escuela hay que arrinconarla y utilizarla sólo para lo que no se puede realizar fuera de ella.

Los maestros indígenas han tenido algunos éxitos en sus luchas, siendo la más significativa el hecho de intervenir con su presencia al sistema educativo mexicano. Ahora se requiere que piensen y actúen más como indios que como maestros para que sus esfuerzos logren ser más que conquistas gremiales o trabajos de rescate cultural y se transformen y alimenten las estrategias de la resistencia india.

2. La alfabetización de las lenguas indias --por ejemplo entre los mixes (Valiñas 1983), entre los zapotecos (Rendón y Cifuentes 1983) o entre los mixtecos (Caballero 1992)-- parece ser el único camino para su continuidad, pues sólo de esa manera puede soportar la convivencia con la lengua dominante y tener argumentos para que no se pierda.

No tengo elementos para poner en duda lo anterior, pero creo que esa estrategia deja de lado una transformación fundamental que acarrea: el tránsito de lo oral a lo escrito. Las culturas indias invadidas tuvieron que pasar --en sus formas de relación-- de lo oral propio a lo escrito ajeno, en condiciones de total desventaja y desprotección; la estrategia consistiría en pasar de ahí a lo escrito propio. Esto parece acertado, lógico. Sin embargo, no se trata de un proceso sin consecuencias. No se puede tener el error de juicio occidental de considerar a los propios pueblos como carentes de escritura propia y olvidar que la oralidad es una forma de organización milenaria.

Iván Illich (1986) establece una diferencia clara entre la alfabetización letrada y su paso anterior, la alfabetización de la mentalidad. Esta alfabetización de la mentalidad es el proceso de ruptura de la concepción oral de las cosas, de la vida en general, que consiste en la fijación del pensamiento y en la conciencia de que las ideas pueden ser fijadas en signos gráficos. En el mundo occidental, este proceso apareció en el siglo XII. La mentalidad alfabetizada "está segura

de que el habla se puede congelar, que los recuerdos se pueden almacenar y recuperar, que los secretos se pueden grabar en la conciencia y, por ende, examinarse, y que se puede describir la experiencia (Illich 1986:1)". No importa si se sabe leer o se es analfabeto, la mente alfabetizada es una forma de conciencia acerca de la escritura.

Si suponemos que la que reclama alfabetización debe ser una mente alfabetizada, estaríamos diciendo que los indios --miembros de culturas orales-- que piden escuelas, poseen una mentalidad alfabetizada. Si esto es así, estaríamos ante sociedades indias orales que poseen una mentalidad alfabetizada en español. Esto plantea de inmediato el problema de la convivencia: ¿en qué condiciones coexisten oralidad propia y mentalidad alfabetizada ajena? Aparentemente es en una relación de subordinación de lo ajeno a lo propio. Los indios utilizan esa conciencia de la escritura y sus usos en función de sus intereses, por ejemplo en la circulación de oficios legales, documentos burocráticos, recados, etc. aún sin saber escribir ni leer; Javier Parra (1991) lo ha observado en el caso de los triquis. Es importante saber si la oralidad evidente de los indios no está siendo acorralada de manera imperceptible por la mentalidad alfabetizada que también poseen. En todo caso, las huellas de la realidad se podrán ver dentro de algunos años, en que los últimos indios que nacieron y crecieron en medio de relaciones orales hayan muerto o sean minoría en los pueblos habitados mayoritariamente por las primeras generaciones de indios alfabetizados y escolarizados.

Una estrategia de resistencia no puede dejar de lado la atención a un cambio de tanta trascendencia. Alfabetizar en las propias lenguas puede ser útil para nivelar el peso lingüístico en las mentes alfabetizadas (como la que posee cualquier mestizo mexicano) pero no es suficiente para construir una estrategia que enfrente la ruptura de la oralidad como forma de concepción de las cosas y de organización social.

3. Si las estrategias actuales de resistencia no son ya lo suficientemente sólidas, esto se debe a diversos factores, entre los que destaca una lectura imprecisa e incompleta de los efectos y características de la agresión colonial y a la desarticulación interna de las estrategias, es decir, a que los esfuerzos por preservar las danzas, la música, los sistemas políticos, la herbolaria, la indumentaria, las fiestas, la lengua, los rituales, etc. se realizan de manera separada y muchas veces como un fin en sí mismo.

Las viejas estrategias eran adecuadas a los problemas que debían enfrentar para proteger las culturas y su acción se daba de conjunto. Las actuales estrategias parecen no ser adecuadas por falta de conocimiento preciso y complejo de lo que enfrentan, su acción no es de conjunto y confunde la protección de las culturas como estrategia de resistencia con su preservación.

Finalmente, y sobre todo, parecen olvidar que la resistencia tampoco es un fin en sí mismo sino que es un estado de conservación y defensa de lo propio en el que se gesta la liberación. Se resiste contra la opresión no para hacerlo de por vida sino para organizar la liberación de esa opresión y vivir libremente la vida que se preservó mediante la resistencia. Entonces, la resistencia existe solamente porque en su ser incuba a la liberación; de no ser así, no sería resistencia sino simplemente supervivencia. Las estrategias de la resistencia son las evidencias de que las culturas indias están vivas y quieren ser dueñas de su vida.

Sin embargo, las estrategias de los indios actuales requieren ser redefinidas y impulsadas

con el vigor, claridad y conciencia de los indios de antes.

Para concluir, creo que es útil ubicar el tiempo para observar los cambios y acciones, sobre todo si se hace en torno a una fecha significativa como el V Centenario de la conquista española: dentro de 21 años, en 2021, se cumplirán 500 años de la derrota india en Tenochtitlán. No habrá posibilidad de polemizar si se trató de un encuentro o descubrimiento, porque el hecho sólo puede calificarse de una manera. Dos décadas parece ser un tiempo razonable, si se incrementa la intervención india, para medir los efectos de la dominación y la resistencia, es decir, si se celebrará el resurgimiento indio o su conquista.

Para ese entonces, la situación de los pueblos indios tendrá una característica que debe ser considerada seriamente: estarán viviendo en la mayoría de las comunidades la primera generación de ancianos mayoritariamente escolarizados. Hoy, más del 75% de los indios ya ha sido escolarizado, hay escuelas y maestros suficientes para garantizar una escolarización ascendente a los niños (además de que el número de escuelas sin duda seguirá creciendo) y la mayoría de los ancianos no asistieron a la escuela. Las tendencias muestran que dentro de 23 años más del 75% de los indios estará escolarizado y los ancianos no escolarizados serán minoría. Esto es inevitable, pero sus consecuencias etnocidas no lo son.

II. HACIA LA FORMACIÓN DE MAESTROS PARA SOCIEDADES AUTÓNOMAS

Pese a todas las críticas a la escuela y al sistema educativo, tanto el gobierno mexicano como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación impiden cambios positivos, buscando la continuidad del sistema que los beneficia, y con ello de la institución en que se basan: la escuela. Por tanto, las transformaciones que busquen intervenir y aprovechar los recursos e instituciones del gobierno en función de los intereses históricos de los pueblos indios y del país en su conjunto, deben ser iniciativa de las bases reorganizadas, imponiendo a las megainstituciones monolíticas una dinámica que tienda a la transformación social.

La sociedad mexicana avanza hacia la reformulación de la nación, pasando de un modelo monocultural y monopolítico a un régimen pluricultural y de autonomías. Ello obliga a trabajar por lograr la claridad en cada comunidad y pueblo acerca de las responsabilidades que debe reasumir para dirigir su destino. Una de esas responsabilidades es la reproducción de su cultura a través de la educación, hoy dejada en manos del Estado, es decir de las escuelas, maestros, libros y burócratas. Para reasumir la educación es necesario aglutinarse, coordinarse, reunirse constantemente para pensar las cosas en colectivo; esto significa que, por ejemplo, para que los mixes reasuman la responsabilidad de su educación es necesario que conformen un espacio de confluencia de todas las comunidades mixes, para que en ese espacio, reconocido por todos los mixes, se discutan las cosas que afectan al pueblo mixe en su conjunto. De otra forma, seguiría siendo la lucha de la comunidad o de la organización microrregional por tratar de ganar espacios al Estado, que respetará durante algún tiempo.

La escuela ha tenido como función política desmovilizar a la población, descalificar incluso ridiculizando a las culturas indias y reforzar la identidad nacional. En otras palabras, su función ha sido inhibir la autonomía colectiva privilegiando la autonomía del individuo para reforzar el diseño uniformizador del Estado-nación mexicano. Los esfuerzos de muchos maestros por organizar independientemente a la población han sido muy valiosos pero no han llegado a

contrarrestar el efecto etnocida del Estado. Los maestros democráticos tienen entonces una gran responsabilidad al tener la oportunidad de colaborar en la organización para la autonomía y en la formación de las nuevas generaciones para un modelo diferente al del Estado-nación uniformador y de la identidad nacional excluyente. Pero para esto se tiene que trabajar con los maestros desde los espacios de formación sindical y académica, porque la conciencia no es un don gratuito.

El objetivo más importante al reflexionar sobre los principios que deben regir en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) o en la reciente Normal Indígena son sus alumnos, de la misma manera en que el objetivo principal de la reflexión social coherente no son los académicos ni los gobernantes sino la sociedad, las mayorías desmovilizadas. Si cualquier principio, por excelente que pudiera ser, no llega a encarnar en los alumnos, si no los hacen propios, entonces esos principios no tendrán un sentido social sino institucional. Y si no tienen un sentido social no sirven para la transformación de la sociedad sino para su mantenimiento, para reforzar el sistema actual mediante reformas y complicidades con sus instituciones. Por tanto, si los alumnos no están dispuestos a pensar, definir y defender los principios que consideren que deben regir a la Normal, deben tener claro que menosprecian una conquista social y trasladan la responsabilidad de su aprendizaje a la institución, que es justamente un tipo de práctica social que el pueblo mexicano ya no debe seguir haciendo o permitiendo si quiere volver a ser actor de su propio destino: no se puede seguir luchando por conquistar derechos y espacios para que una vez conquistados se deje en manos del Estado la defensa de esos derechos o la administración de las conquistas.

En este caso, se trata de que los profesores que son estudiantes normalistas discutan los principios que estén de acuerdo en que deben guiar las actividades de la Escuela Normal para que ellos mismos sean los que, teniendo la idea clara de lo que quieren, observen y eviten que el rumbo se desvíe. De otra manera, si los principios se los apropia sólo la institución, aún cuando llegaran a regir las actividades de la Normal, no habría una vigilancia social de su cumplimiento y por lo tanto no tendrían mayor impacto en las actividades de los alumnos como profesores. Obrando responsablemente, los alumnos estarían experimentando a nivel micro la construcción de una perspectiva de acción con la sociedad: No es democratizando a las instituciones como se logrará la reconstrucción de la sociedad, sino que es democratizando a la gente --en el sentido de recuperación del poder, no de delegarlo más eficientemente-- como se logrará reconstruir a la sociedad y sus instituciones.

El bien individual es aspiración legítima de cualquier profesionista (tanto de izquierda como de derecha) y el bien de los agremiados es aspiración también legítima de cualquier gremio (tanto independientes como corporativizados); incluso el bien social puede ser aspiración honesta de inconscientes o incoherentes. El maestro democrático no puede ser un inconsciente, movido sólo por las aspiraciones de cualquier profesionista y aglutinado en un gremio como cualquier otro; a eso que renuncia el maestro democrático por conciencia, no puede regresar por omisión, falta de visión, cansancio o apatía.

El sistema sociopolítico mexicano está sin duda en decadencia pero se resiste a la transformación del país. La sociedad civil está conquistando cada vez más espacios de acción que desgastan al modelo de Estado-nación y esa sociedad espera mucho más del magisterio, espera una presencia activa similar a la que dio origen a la corriente democrática de la Sección 22 del SNTE, la cual se ha ido adormeciendo y con ello ha ganado el desdén de los padres de

familia o su franca oposición. Si se quiere ser objetivos al analizar el movimiento de los trabajadores de la educación en Oaxaca, al positivo carácter democrático y democratizador del magisterio hacia afuera, deben sumarse sus prácticas antidemocráticas internas y su creciente falta de vocación para trabajar por la democratización de la sociedad en el ámbito local. Estas actitudes no pueden ser ignoradas o reproducidas en un proyecto educativo propio, surgido de la combatividad magisterial como es la ENSFO. Esta escuela, a diferencia de otras normales, es una conquista del movimiento democrático y por tanto necesita obrar también como dinamizadora de ese movimiento, es decir que debería tener como función producir mejores cuadros y no sólo mejores maestros.

Por otra parte, el hilo conductor de la actividad del magisterio, especialmente en la ENSFO y la Normal Indígena, debe ser el combate a la idea de que la escuela es un ámbito de circulación y consumo de información y, por lo mismo, la función del maestro es trasladar información al alumno; la escuela debe ser también un ámbito de producción de información y de construcción verdadera de conocimientos, a través de la cual las sociedades locales tengan herramientas para su reproducción. Es necesario tener siempre presente que la ideología dominante se expande y consolida ante la ausencia de actitudes constructivas del pensamiento propio, y que la escuela es el espacio a través del cual el Estado busca domesticar y desmovilizar a la población al convertirlos de productores en consumidores de saberes. Una escuela alternativa tiene que ser consciente de las limitaciones y funciones de la escuela como aparato de Estado, y trabajar en oposición a ellas, no sólo contra ellas sino oponiendo creación a consumo, aprendizaje a educación, actividad a pasividad, participación a apatía, responsabilidad a inercia, liderazgo a masificación, colaboración a complicidad, pasión a burocratismo.

De frente a toda esta perspectiva, son tres los principios generales que considero que deben acompañar permanentemente a los alumnos de la Escuela Normal tanto en su formación como en su trabajo: repensar la realidad, conocerla para transformarla e intervenir en su transformación.

Pensar la realidad para descolonizar el conocimiento

Debemos partir de que la ideología dominante, reguladora del impacto social del quehacer del Estado, es una ideología coherente --y por tanto fácilmente asimilable-- y penetrante, al grado de que su función de dominación se hace invisible cuando encarna en el sentido común. Esta ideología colonizó el pensamiento de la población y por tanto intenta orientar su producción de conocimiento. Como consecuencia, nos parece normal, tolerable o inevitable lo que en otras circunstancias nos activaría para la supresión de ese orden negativo.

Descolonizar el pensamiento significa desconfiar de lo obvio, desconfiar de las matrices con que observamos e interpretamos cotidianamente la realidad, descubrir la lógica que guía nuestro pensamiento y asumir una lógica conscientemente.

De la diversidad a la pluralidad. Es necesario pasar del reconocimiento de la diversidad al reconocimiento del derecho a la existencia de la diversidad, es decir, pasar de la constatación del hecho a su reconocimiento político: la pluralidad es el reconocimiento político de la diversidad.

La interculturalidad como diálogo horizontal. En un espacio habitado por comunidades con culturas diferentes, no sólo culturas étnicas sino también populares, el respeto a la pluralidad genera una relación entre esas culturas en un diálogo horizontal, en el que no es una cultura la que se imponga sobre las demás, a pesar de saberse o sentirse superior a todas ellas.

La comunalidad como principio rector de la nueva vida. La vocación colectivista de los indios, expresada en el trabajo, el poder, el territorio y el disfrute comunales, es el principio por el que han podido reconstruir su vida conservando lo propio de su cultura. Por eso es que representa una muestra histórica de que la reorganización social a partir de la ayuda mutua es posible.

Entender la vida: la recuperación de la mirada. La enajenación logra su mayor éxito cuando la mirada del individuo ha sido intervenida y orientada por la mirada del Estado, de la cultura que domina a través del Estado y del Estado que domina a través de su cultura. Para caminar hacia la autonomía se requiere recuperar la mirada propia.

Conocer la realidad para explicarla y transformarla

No basta con recuperar la mirada. La descolonización del pensamiento debe llevar a la liberación del conocimiento, y el conocimiento se construye con información y no sólo con métodos para entender la realidad. Por tanto es indispensable acercarse a conocer la realidad sin suponer que ya se conoce por estar inserto en ella; ese razonamiento es tan falso como pensar que un obrero es consciente de su explotación sólo por el hecho de padecerla.

La reflexión como vocación de conocimiento. Debemos hacer un primer ejercicio que es la sistematización de lo que conocemos, es decir de lo que hemos visto y ya tenemos información. Para ello no se necesita tanto de investigar como de reflexionar, ejercitar la memoria y ubicar los datos en una perspectiva descolonizada.

La investigación como acción del conocimiento. Pero no basta con reflexionar y crearse una vocación de reflexión constante; es necesario ir más allá de lo que conocemos e investigar la realidad, generando una vocación de investigación para poder llegar a tener una visión más completa, cierta y clara de la realidad.

La difusión como promoción de la movilidad. Recordando que saber es poder, debemos tener no sólo la vocación de construir el conocimiento sino además de difundirlo para fomentar nuevas construcciones y reconstrucciones. Al promover la creación del conocimiento descolonizado estamos contribuyendo a la movilización de la gente, es decir, al recuperar la mirada y la vocación de creación del saber, se fomenta la recuperación del poder.

Intervenir la realidad para recuperarla

La recuperación del poder es en estos momentos no sólo una de las demandas más amplias de la población (eso es lo que significa luchar por la autonomía), sino que cada vez es más posible lograrlo. Este trabajo político debe hacerlo el estudiante normalista en tres niveles simultáneos:

Recuperación del poder ciudadano en la comunidad de vida. Como miembro de una familia que pertenece a una comunidad, existe la responsabilidad de trabajar por la recuperación comunitaria del poder, no sólo de manos del cacique sino de manos del Estado: reforzar el poder de la asamblea comunitaria o participar en la construcción vecinal de poder de la gente en ciudades, es una forma de avanzar en reasumir la dirección de la vida y a partir de ella poder incorporar y exigir la colaboración del Estado. En el caso de los pueblos indios, la comunidad de vida es también la comunidad de cultura, por lo que es indispensable trabajar en la constitución de vínculos y estructuras de relación entre todas las comunidades integrantes de cada pueblo o grupo etnolingüístico, pues sólo de esa manera la autonomía comunitaria puede tener coherencia y capacidad de autogestión.

Recuperación del poder ciudadano en la comunidad laboral. La revitalización de la vida sindical, que implica necesariamente su desburocratización, obliga a encontrar formas en que se combine la importancia de la magnitud para enfrentar al Estado-patrón, con la capacidad de evitar que esa magnitud aplaste y desaliente la vida sindical a nivel de los pequeños grupos de trabajo.

Recuperación del poder ciudadano en la comunidad de trabajo. Como producto de todo este proceso, el maestro democrático, no cualquier tipo de maestro, debe trabajar por la recuperación del poder en la comunidad donde trabaja. Más allá de la educación está el aprendizaje, y la función del aprendizaje es crear el conocimiento, no sólo consumirlo. Pero aprender no es un acto que se agote en sí mismo sino que, en tanto esfuerzo autónomo de conocimiento, está inscrito en una vocación por la autonomía que lleva forzosamente a que lo aprendido incida en la realidad, es decir en el contexto en el que se produjo el conocimiento.

La reconstrucción de la nación mexicana tiene en el maestro a su aliado, su obstáculo o su enemigo. Las escuelas normalistas en Oaxaca no puede darse el lujo de ser un obstáculo o un enemigo de la voluntad de las mayorías, mucho menos de los pueblos indios.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, José

1980 El hombre y la urbe: la ciudad de Oaxaca. SEP-INAH, Proyectos especiales de investigación, México.

AGUIRRE, Gonzalo

1973 Teoría y práctica de la educación indígena. SEP, Col. SepSetentas 64, México.

ALCINA, José

1993 Calendario y religión entre los zapotecos. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, México.

ALDAZ, Isaías

1988 "Una propuesta educativa sobre la numeración indígena en Oaxaca", en Guchachi' Reza No.27, diciembre, pp.18-22, Oaxaca.

1989 "Numeración mixe y simbología maya (una experiencia en Cacalotepec)", en Guchachi' Reza No.29, noviembre, pp.15-25, Oaxaca.

ALVARADO, Neyra

1992 "Medicina mixe: chupadores, adivinos y parteras", en Ojarasca No.3-4, diciembre, pp.23-26, México.

ANTONIO, Nereyda

1992 "Plantas medicinales utilizadas en la comunidad de San Juan Guichicovi", en Medicina tradicional, herbolaria y salud comunitaria en Oaxaca, Paola Sesia (ed.), pp.151-187, CIESAS/Gobierno del estado, Oaxaca.

AQUINO, Joel

1994 "La prueba de la comunidad", en Ojarasca No.13-19, agosto-septiembre, pp.8-12, México.

AQUINO, Joel y Valeriano PRIMO

1991 "Informe de la Casa del Estudiante Indígena Comunero", en: Educación Alternativa No. 3, marzo-abril, pp. 37-40. CNTE-SNTE, Sección 22, Oaxaca.

AQUINO, Joel y Juanita VASQUEZ

1995 "Autodeterminación en Yalálag: la historia de una conciencia común", en: Ojarasca Nos. 42-43, marzo-abril, pp. 28-31. México.

AUBAGUE, Laurent

1983 "Situación política de las lenguas nativas del estado de Oaxaca", en: Aubague y otros, Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca. pp.241-258. URO/DGCP-IIS/UABJO, Oaxaca.

1984 "Algunas ambigüedades en las imputaciones al Instituto Lingüístico de Verano (ILV)", en: Civilización No.2, septiembre, pp.271-290. México.

1985 "Las estrategias de resistencia de las lenguas precolombinas en México", en: Comunicación y Cultura No.14, julio, pp.37-44. México.

1988-89 "Imaginario y liberación étnica", en: El Medio Milenio Nos. 4 (septiembre/88, pp. 71-83) y 5 (febrero/89, pp. 49-59). Oaxaca.

AUBAGUE, Laurent y otros

1983 Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca. URO/DGCP-IIS/UABJO, Oaxaca.

AZACHIS

1990 *La lectoescritura del Sa en la Sierra Norte*. Oaxaca, multicopiado.

BALSALOBRE, Gonzalo de

1981 Relación auténtica de las idolatrías, supersticiones, vanas observaciones. Casa de la Cultura de Juchitán, Oaxaca.

BARABAS, Alicia

1996^a "La multiétnicidad en Oaxaca", en: La pluralidad en peligro, pp.45-61. INAH/INI, México.

1996b "Renunciando al pasado. Migración, cultura e identidad entre los chochos", en: La pluralidad en peligro, pp.129-163. INAH/INI, México.

2000 "La ética del don en Oaxaca. Los sistemas indígenas de reciprocidad", inédito, centro INAH, Oaxaca.

BARABAS, Alicia y Miguel BARTOLOMÉ (Coords.)

1999 Configuraciones étnicas de Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías. México: INAH-INI.

BARTOLOME, Miguel

1992 "La identidad residencial en Mesoamérica: fronteras étnicas y fronteras comunales", en: América Indígena Vol. LII No.1-2, enero-junio, pp.251-273. I.I.I., México.

1992a "Revisitando la mitología. Textos míticos y educación indígena", en: Anales de Antropología No.29, pp.205-219. México.

1996a "Los procesos de extinción y transfiguración cultural", en: La pluralidad en peligro, pp.19-44. INAH/INI, México.

1996b "La represión de la pluralidad. Los derechos indígenas en Oaxaca", en: La pluralidad en peligro, pp.63-100. INAH/INI, México.

1996c "La extinción del ixcateco. La identidad étnica ante la pérdida lingüística", en: La pluralidad en peligro, pp.101-127. INAH/INI, México.

1996d "Hacia la recuperación cultural", en: La pluralidad en peligro, pp.227-299. INAH/INI, México.

1997 *La Gente de la Lluvia. El grupo etnolingüístico Nu Savi (Mixtecos)*. Manuscrito.

1997a Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. Siglo XXI-INI, México.

BARTOLOME, Miguel y Alicia BARABAS

1981 La resistencia maya. INAH, México.

1982 Tierra de la palabra. Historia y etnografía de los chatinos. INAH, México.

1996 La pluralidad en peligro. Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques). INAH/INI, Col. Regiones de México. México.

1996a "El destino de los extranjeros. La transfiguración cultural de los chontales", en: La pluralidad en peligro, pp.165-225. INAH/INI, México.

- 1996b "La herencia olvidada. Los pueblos zoques de Oaxaca", en: La pluralidad en peligro, pp.227-276. INAH/INI, México.
- 1998 Autonomías Etnicas y Estados Nacionales. CONACULTA/INAH, México.
- BARRE, Marie-Chantal
1983 Ideologías indigenistas y movimientos indios. Siglo XXI, México.
- BERRUECOS, Luis
1976 El compadrazgo en América Latina. Análisis antropológico de 106 casos. I.I.I., Serie Antropología Social, México.
- BONFIL, Guillermo
1981 Utopía y revolución. Nueva Imagen, México.
- 1990 México Profundo, una civilización negada. Grijalbo/CNCA, Col. Los Noventa, México.
- BUSTAMANTE, René
1978 "Situación actual de los indígenas de Oaxaca", en: R. Bustamante y otros, Oaxaca, una lucha reciente: 1960-1978. Ed. Nueva Sociología, México.
- CABALLERO, Juan Julián
1992 *La oralidad como mecanismo de resistencia cultural entre los mixtecos. Un punto de reflexión*. Ponencia presentada en el seminario Las Formas de la Resistencia India a 500 Años. Oaxaca.
- CARMAGNANI, Marcello
1988 El regreso de los dioses. El proceso de reconstitución de la identidad étnica en Oaxaca, siglos XVII y XVIII. FCE, México.
- CASO, Alfonso
1928 Las estelas zapotecas. Talleres Gráficos de la Nación, México.
- CEDES-22
1996 "Cómo construir un movimiento pedagógico: análisis y reflexión", en: Educación Alternativa No. 6, febrero-abril, pp.3-12. CEDES-22/SNTE, Oaxaca.
- CLASTRES, Pierre
1981 Investigaciones en Antropología Política, Gedisa, Barcelona.
- CLAVAL, Paul
1982 Espacio y poder. FCE, México.
- CMPIO
1994 Por el camino de la comunalidad. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, A.C., Oaxaca.

COESPO

1993 Oaxaca Demográfico. Consejo Estatal de Población, Oaxaca.

1994 Población indígena de Oaxaca 1895-1990. Consejo Estatal de Población, Oaxaca.

COHEN, Marcel y otros

1968 La escritura y la sicología de los pueblos. Siglo XXI, México.

CONAPO

1993 Indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación a nivel municipal, 1990. Consejo Nacional de Población, México.

CONCLUSIONES GENERALES

1993 "Conclusiones generales de la Mesa Redonda sobre Comunicación y Escritura: Procesos de Desarrollo de la Lengua Zapoteca", en: Guchachi' Reza No.38, pp.30-31. Oaxaca.

COPE/CMPIO

1996 "El movimiento pedagógico en la CMPIO", en: Educación Alternativa No. 6, febrero-abril, pp.26-29. CEDES-22/SNTE, Oaxaca.

CORONADO, Gabriela

1986 "Formas de comunalidad y resistencia lingüística", en: Papeles de la Casa Chata No. 1, pp. 25-37, México.

CORONADO, Gabriela, María Teresa RAMOS y F. Javier TELLEZ

1984 Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe. CIESAS, Col. Miguel Othón de Mendizábal, México.

CHANCE, John y William B. TAYLOR

1987 "Cofradías y cargos: Una perspectiva histórica de la jerarquía cívico-religiosa mesoamericana", en: Antropología No.14, mayo-junio (suplemento). México.

DEI/CEDES-22 (CEDES/DEI)

1996 *Proyecto para el Desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca*. Marzo, Departamento de Educación Indígena/CEDES-22, Oaxaca.

DE LA CRUZ, Víctor

1989 La educación en las épocas prehispánica y colonial en Oaxaca. CIESAS-Oaxaca/GADE. Oaxaca.

DE LEON Pasquel, Lourdes

1985 "La lingüística y las lenguas en la política del lenguaje", en: Cultura y Comunicación No. 14, julio, pp.57-66. México.

DIALOGO DE SAN CRISTOBAL

1994 "Compromisos por la Paz". Suplemento "Perfil" de La Jornada, 3 de mayo. México.

DIAZ, Floriberto

1985 "Frente a la política del lenguaje indigenista", en Aportaciones indias a la educación, Gerardo López y Sergio Velasco (comps.), pp.57-60, Ed. El Caballito/SEP, Biblioteca Pedagógica, México.

1992 "Tizón oculto para el día siguiente", en Ojarasca No.6, marzo, pp.79-80, México.

1992a "Comunalidad: más allá de la democracia", en Ojarasca No.13, octubre, pp.53-57, México.

DOMÍNGUEZ, Marcelino

1988 "Poder comunal: instrumento de autodesarrollo. El caso de Cacalotepec, Mixe, Oax.", en: El Medio Milenio No.3, junio, pp.27-34. Oaxaca.

s.f. *Religión india. Caso de Cacalotepec, Mixe, Oaxaca.* Multicopiado.

EJERCITO ZAPATISTA DE LIBERACION NACIONAL

1993 El Despertador Mexicano, Organó Informativo del EZLN, No. 1, diciembre. México.

ESPARZA, Manuel

1988 "Los proyectos de los liberales en Oaxaca (1856-1910)", en: Leticia Reina (Coord.), Historia de la cuestión agraria mexicana, estado de Oaxaca, T. I. Juan Pablos editor, México.

FLORESCANO, Enrique

1986 Origen y desarrollo de los problemas agrarios de México (1500-1821). ERA-SEP, Col. Lecturas Mexicanas No. 34, segunda serie. México.

GABRIEL HERNÁNDEZ, Franco

1979 "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe-bicultural", en: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales 97, julio-septiembre, pp.27-39. UNAM, México.

GAMIO, Manuel

1972 Arqueología e indigenismo. SEP, Col. SepSetentas 24, México.

GIUSTI, Jorge

1968 "Rasgos organizativos en el poblador marginal urbano latinoamericano", en: Revista Mexicana de Sociología Vol. XXX No. 1, enero-marzo, pp. 53-77. IISUNAM, México.

GÓMEZ, Magdalena

1997 Derecho Indígena. México: INI/Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C.

GONZALEZ NAVARRO, Moisés

1958 "Indio y propiedad en Oaxaca", en: Historia Mexicana No.30, octubre-diciembre de 1958, México.

GONZÁLEZ PACHECO, Cuauhtémoc

1978 "La lucha de clases en Oaxaca: 1960-1970 (primera parte)", en: R. Bustamante y otros,

Oaxaca una lucha reciente: 1960-1978. Ed. Nueva Sociología. México.

GREENBERG, James

1987 Religión y economía de los chatinos. México. INI.

GUERRERO, Raúl

1985 "Diacronía de un culto", en: México Indígena No.7, Nov.-Dic., pp.22-26. México.

GUZMAN, Domingo

1990 "Diálogo sobre lo nuestro con un músico driki", en: El Medio Milenio No.6, enero, pp.27-35, Oaxaca.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge

1987 El café amargo. Oaxaca. IISUABJO.

1993 "Etnicidad y nacionalismo en México: una interpretación", en: Etnicidad, nacionalismo y poder. Tres ensayos, J. Hernández, L.J.Parra y M. Matus, pp. 7-64. UABJO, Oaxaca.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge y Jesús LIZAMA

s/f Cultura e identidad étnica en la región huave. Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, Oaxaca.

HERNANDEZ, Jorge y Alba GUZMAN

1982 "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México", en: México Pluricultural, Scanlon A. y J. Lizama (comps.), pp.81-109. SEP, México.

HERRASTI, Lourdes y Enrique VARGAS

1985 "Día de Muertos entre los Coras", en: México Indígena No.7, Nov.-Dic., pp.52-55. México.

HUERTA, César

1984 "El compadrazgo y sus relaciones con el caciquismo entre los triquis de Oaxaca", en: América Indígena Vol XLIV, No. 2, pp. 303-310. I.I.I., México.

ILLICH, Iván

1986 La alfabetización de la mentalidad. Un llamamiento a investigar. Tecno-política, Cuernavaca.

INEGI

1993 Oaxaca, hablantes de lengua indígena, tabulados básicos, XI Censo General de Población y Vivienda 1990, México.

INEGI

1991 Oaxaca, resultados definitivos, datos por localidad (integración territorial), XI Censo General de Población y Vivienda 1990, México.

JAULIN, Robert

1988 "Identidad, etnocidio, totalitarismo", en: México Indígena No.23, julio-agosto, pp.25-30.

México.

1989 "Los indios y las máscaras del totalitarismo (primera parte)", en: El Medio Milenio No.5, febrero, pp.77-89. Oaxaca.

KEMPER, Robert

1984 "El compadrazgo en las ciudades mexicanas", en: América Indígena Vol XLIV, No. 2, pp. 327-351. I.I.I., México.

LEFEBVRE, Henri

1972 La vida cotidiana en el mundo moderno. Alianza Editorial, Madrid.

LEWIN, Pedro

1986 "Conflicto sociocultural y conciencia lingüística en Oaxaca", en: A. Barabas y M. A. Bartolomé, Etnicidad y pluralismo cultural. La dinámica étnica en Oaxaca, pp.331-369. INAH, México.

LEY ESTATAL DE EDUCACION

1995 Decreto Núm. 296 aprobado por la quincuagésima quinta legislatura constitucional del estado, que contiene la Ley Estatal de Educación. Extra del Periódico Oficial del gobierno del estado, Tomo LXXVI, 9 de noviembre, Oaxaca.

LOMNITZ, Larissa

1975 Cómo sobreviven los marginados. Siglo XXI, México.

LOPEZ CARRASCO, Fidel

1950 Historia de la educación en el estado de Oaxaca. SEP, Museo Pedagógico Nacional. México.

LLINÁS, Edgar

1979 Revolución, educación y mexicanidad. UNAM, México.

MALDONADO, Benjamín

1987 "De lo oral a lo escrito en la organización social de los chatinos de Oaxaca", en: El Medio Milenio No. 1, abril, pp. 58-75. Oaxaca.

1994 La utopía de Ricardo Flores Magón. Revolución, anarquía y comunalidad india, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca", Oaxaca.

1994a "Una sociedad oral con escritura: los zapotecos prehispánicos", en: Marcus Winter (Coord.), Escritura zapoteca prehispánica: nuevas aportaciones, pp.97-105. Proyecto Especial Monte Albán, INAH, Oaxaca.

MALDONADO, Benjamín y Margarita CORTÉS

1999 "La Gente de la Palabra Sagrada. El grupo etnolingüístico Ayuuk ja'ay", en: Configuraciones étnicas en Oaxaca, A.Barabas y M.Bartolomé (coords.), Tomo II, pp.95-144. INAH-INI, Colección obra diversa, México.

MALDONADO, Mauricio y Benjamín

1990 La sabiduría de las pieles. De las técnicas de curtición de los códices a la curtiduría tradicional actual en Oaxaca. México. Inédito.

MARCUS, Joyce

1986 "La escritura zapoteca", en: J. Marcus y E. Seler, Los orígenes de la escritura mesoamericana, pp. 17-31. Ed. El Pirata No. 94, Jalapa, Veracruz.

MARTÍNEZ, Daniel

1994 "Religión Ayuuk de Oaxaca", en: Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, Salomón Nahmad (Comp.), pp.333-357, CIESAS/IOC, Oaxaca.

MARTINEZ LUNA, Jaime

1985 "Resistencia comunitaria y cultura popular", en: Aportaciones indias a la educación, Gerardo López y Sergio Velasco (comps.), pp.53-56, Ed. El Caballito/SEP, Biblioteca Pedagógica, México.

1994 *Materiales para el proyecto "La educación indígena como un medio para la revalorización de la cultura indígena"*. Comunalidad, A.C. multicopiado, Guelatao, Oaxaca.

1995 "¿Es la comunidad nuestra identidad?", en: Ojarasca No.43-43, marzo-abril, pp.34-38, México.

MARTINEZ V., Víctor Raúl

1994 Historia de la educación en Oaxaca 1825/1940, Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO/Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.

MARTINEZ, Carlos y Raúl VILLEGAS

1985 "¿Los muertos olvidados?", en: México Indígena No.7, Nov.-Dic., pp.56-58. México.

MASFERRER, Elio

1983 "El compadrazgo en Santiago Nanacatlán, Puebla", en: Cuicuilco Año V, No. 11, junio, pp. 23-29. ENAH, México.

MASFERRER, Elio, Carlos BRAVO, Heber MORALES y Carlos GARMA

1984 "El compadrazgo entre los totonacas de la sierra", en: América Indígena Vol XLIV, No. 2, pp. 375-403. I.I.I., México.

MATUS, Francisco

1987 "Los evangelistas y la ley contra los chatinos de Santa María Magdalena Tiltepec", en: El Medio Milenio No.2, septiembre, pp.9-25, Oaxaca.

MEANS, Russell

1983 "Estamos resistiendo a ser el sacrificio nacional", en: Civilización No.1. México. CADAL-CEESTEM. pp.272-288.

MEDINA, Andrés

- 1996 "Autonomía y derechos de los Pueblos Indios", en: La autonomía de los pueblos indios, Grupo parlamentario del PRD, LVI Legislatura, pp. 53-64, México.
- MEJIA F., Miguel
1979 Política agraria en México en el siglo XIX. Siglo XXI ed., México.
- MEJÍA, María Consuelo y Sergio SARMIENTO
1987 La lucha indígena: un reto a la ortodoxia. Siglo XXI, México.
- MOLINA CRUZ, Mario
1996 "El Taller de Lengua y Tradición Zapoteca de Yalálag", en: Gwzio' No.5, pp.28-29. Oaxaca.
- MOLINA LUDY, Virginia
1991 "La migración indígena y sus efectos al interior de la comunidad de origen", en: A. Castellanos y G. López y Rivas, Etnia y sociedad en Oaxaca. UAM-I/ENAH, México.
- MONROY, Guadalupe
1975 Política educativa de la Revolución (1910-1940). SEP, Col. SepSetentas, México.
- MUNCH, Guido
1980 "Aspectos del Istmo de Tehuantepec", en: G. Munch y otros, El sur de México: Datos sobre la problemática indígena. UNAM, serie Antropológica No. 29, México.
- 1982 "La religiosidad indígena en el obispado de Oaxaca durante la colonia y sus proyecciones actuales", en: Anales de Antropología vol. XIX, II. Etnología y Lingüística, pp.185-205. IIAUNAM, México.
- 1994 "El sistema de parentesco entre los mixes de Ayutla, Oaxaca", en: S. Nahmad (Comp.) Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, pp.483-492. CIESAS/Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.
- 1996 Historia y cultura de los Mixes. IIAUNAM, México.
- MUÑOZ, Humberto y Ma. Herlinda SUAREZ
1994 Perfil educativo de la población mexicana. INEGI/IISUNAM, México.
- NAHMAD, Salomón
1994 "Visión retrospectiva y prospectiva del pueblo mixe", en Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, Salomón Nahmad (Comp.), pp.11-49, CIESAS/IOC, Oaxaca.
- NAHMAD, Salomón y otros
1994 Medio ambiente y tecnologías indígenas en el sur de Oaxaca. Centro de Ecodesarrollo, México.
- NAVARRETE, Carlos
1985 (Entrevista) "Santos, Calaveras y muertos: la búsqueda de una raíz", en: México Indígena

No.7, Nov.-Dic., pp.4-12. México.

NEIBURG, Federico

1988 Identidad y conflicto en la sierra mazateca, el caso del Consejo de Ancianos de San José Tenango. INAH, Colección Divulgación, México.

NOLASCO, Margarita

1990 "Migración indígena y etnicidad", en: Antropología No. 31, julio-septiembre, México.

OFRENDA

1929 Editorial de la Revista Pedagógica No.4, 1o. de diciembre, Oaxaca.

ORTIZ, Mario

1982 "Economía y migración en una comunidad mixteca: el caso de San Juan Mixtepec", en: R. Benítez (Comp.) Sociedad y política en Oaxaca, 15 estudios de caso, pp. 111-142. IISUABJO, Oaxaca.

PARDO, Teresa

1983 "La institución escolar: Un espacio de confrontación lingüística", en: Dominación y Resistencia Lingüística en Oaxaca, L. Aubague y otros, pp.78-129. Unidad Regional Oaxaca de la Dirección General de Culturas Populares/Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO. Oaxaca.

1994 "El territorio, la demografía y la lengua de los Ayuuk", en Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca, Salomón Nahmad (Comp.), pp.571-614, CIESAS/IOC, Oaxaca.

1995 "Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas", en Cuadernos del Sur No.10, mayo-agosto, pp.91-123, Oaxaca.

PARRA, León Javier

1991 "Oralidad, escritura lega y educación entre los triquis de Copala", en: El Medio Milenio No. 7, abril, pp. 61-70. Oaxaca.

1992 "Los indígenas de Oaxaca y la regionalización estatal", en Oaxaca Población y Futuro No.12, diciembre, pp.8-13, Oaxaca.

PARRA, León Javier y Jorge HERNANDEZ

1994 Violencia y cambio social en la región triqui, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Oaxaca.

PDRZRMO

1995 *Caracterización de organizaciones de la región mixe, Estado de Oaxaca*. Proyecto de Desarrollo Sostenible en Zonas Rurales Marginadas (Banco Mundial/FAO), noviembre. Multicopiado.

PEELER, Damon

1994 "Los orígenes zapotecos de la astronomía y los calendarios mesoamericanos", en: M.

Winter (Coord.), Monte Albán. Estudios recientes, pp. 55-61. Proyecto Especial Monte Albán 1992-1994, Oaxaca.

PEELER, Damon y Marcus WINTER

1993 Tiempo sagrado, espacio sagrado: astronomía, calendario y arquitectura en Monte Albán y Teotihuacan. Oaxaca, Proyecto Especial Monte Albán 1992-1994-Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.

PEREZ, Sergio

1985 "Escribir y argumentar. La innovación técnica del alfabeto", en: Estudios No. 3, otoño, pp.75-89. ITAM, México.

PIÑÓN, Gonzalo

1988 "Crisis agrícola y movimientos campesinos (1965-1986), en: Leticia Reina (Coord.), Historia de la cuestión agraria mexicana, estado de Oaxaca, T.II. Juan Pablos editor, México.

PODESTA, Rossana

1993 "Consideraciones metodológicas sobre la oralidad de una comunidad nahuatlata de la Sierra Negra", en: Héctor Muñoz y R. Podestá (Coords.), Contextos étnicos del lenguaje, pp. 203-216. IISUABJO, Oaxaca.

PROGRAMA DRIQUI

1993 *Programa educativo informativo sobre el medio ambiente y la salud en dos lenguas indígenas de la mixteca oaxaqueña*. San Andrés Chicahuaxtla. Multicopiado.

PROYECTO DRIQUI

1986 *Ue' naca ngo she nica ne', "La casa que recoge nuestro camino"*. San Andres Chicahuaxtla. Multicopiado.

QUINTANAR, Cristina y Benjamín MALDONADO

1999 "La gente de nuestra lengua. El grupo etnolingüístico *Chjota énná*", en: Configuraciones étnicas en Oaxaca, A.Barabas y M.Bartolomé (coords.), Tomo II, pp.9-54. INAH-INI, Colección obra diversa, México.

RABY, David

1989 "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México, 1921-1935", en: Revista Mexicana de Sociología Año LI, No.2, abril-junio, pp. 305-320. IISUNAM, México.

RACINE, Luc

1983 "Paraíso, edad de oro, reino milenario y ciudad utópica", en: Diógenes No.122. México. UNAM. pp.129-146.

RAMIREZ, Rafael

1981 La escuela rural mexicana. SEP/FCE, Col. SEP/80, México.

REINA, Leticia

- 1988 "De las Reformas Borbónicas a las Leyes de Reforma", en: Leticia Reina (Coord.), Historia de la cuestión agraria mexicana, estado de Oaxaca, T. I. Juan Pablos editor, México.
- REGINO, Juan Gregorio
1993 Alfabeto mazateco. CIESAS-IOC-CNCA, Col. Etnolingüística, Oaxaca.
- RENDÓN, Juan José
1991 La vida y la cultura de los pueblos indios. México. Multicopiado.
1992 *Introducción al estudio y desarrollo de la resistencia india*. Conferencia inaugural del coloquio Las formas de la Resistencia India a 500 Años, Oaxaca.
1993 "Hacia un estudio participativo de la glotocronología de las lenguas zapotecas", en: Guchachi' Reza No.41, pp.9-14, Oaxaca.
- RENDÓN, Juan José y Bárbara CIFUENTES
1983 "Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca", en: Nueva Antropología No. 24, pp. 65-82. México.
- REYES, Laureano
1992 "Curanderismo popular en la mixe baja", en Medicina tradicional, herbolaria y salud comunitaria en Oaxaca, Paola Sesia (ed.), pp.55-76, CIESAS/Gobierno del estado, Oaxaca.
- REYES GARCÍA, Luis
1987 "La escritura indígena clandestina", en: México Indígena No. 17, pp.59-60. México.
- RODRIGUEZ, Nemesio J.
1991 "¿Desarrollo?: Impactos ambientales y sociales en territorio huave". Mecnografiado, Oaxaca.
1992 "Los huaves: entre el desarrollo sostenido y la hipoteca de su futuro", en: A. González y M.A. Vásquez (coords), Etnias, desarrollo, recursos y tecnologías en Oaxaca. CIESAS/Gobierno del estado. Oaxaca.
- ROMERO, María de los Ángeles
1996 El sol y la cruz. Los pueblos indios de Oaxaca colonial. CIESAS – INI, Col. Historia de los Pueblos Indígenas de México. México.
- RUIZ DE ALARCÓN, Hernando
1988 Tratado de las supersticiones y costumbres gentílicas que hoy viven entre los naturales desta Nueva España (escrito en 1629). SEP, Col. Cien de México, México.
- S/A
1990 "El encuentro y los encuentritos educativos en la Coalición", en: Educación...? No.2, pp. 38-39. CMPIO, Oaxaca.

SAENZ, Moisés

1982 México íntegro. SEP/FCE, Col. SEP 80, México.

SALOVICH, Michael

1986 "Persona y política en las culturas mexicanas. Otra perspectiva de organización social", en: C. Kendall, J. Hawkins y L. Bossen (Comps.), La herencia de la conquista, treinta años después, pp.186-210. FCE, México.

SANDOVAL, Fausto

1987 "La educación física en la escuela primaria indígena", en: El Medio Milenio No.1, abril, pp.14-21, Oaxaca.

1988 "Telar, huipil y cultura driki", en: El Medio Milenio No.3, junio, pp.13-22, Oaxaca.

1988a "La historia de la mujer de quien el rayo se enamoró", en: El Medio Milenio No.4, septiembre, pp.17-21, Oaxaca.

SANDOVAL, Fulgencio

1990 "La fiesta del Dios del Rayo", en: El Medio Milenio No.6, enero, pp.21-25, Oaxaca.

SANDOVAL, Marcos

1992 "Discurso pronunciado ante los reyes de España", en: El Medio Milenio No.8-9, diciembre, pp.37-38, Oaxaca.

SANTIAGO, Inocencio y otros

1983 *La guerra contra el tigre*. Multicopiado, San Juan Guichicovi, Oax.

SANTIAGO, José

1988 "La llegada de los dioses sucios", en: El Medio Milenio No.3, junio, pp.11-13, Oaxaca.

SAYNES, Edaena

1993 "De la tradición oral a la tradición escrita de los binizza", en: Guchachi' Reza No.37, pp.28-31, Oaxaca.

SCANLON, Patricia y Juan LIZAMA

1982 México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural. DGEI/SEP/Joaquín Porrúa, México.

SECCION 22/SNTE

1994a Anteproyecto de Ley Estatal de Educación. Junio, Sección 22 del SNTE, Oaxaca.

1994b Proyecto de iniciativa de Ley Estatal de Educación. Septiembre, Sección 22 del SNTE, Oaxaca.

SEJOURNE, Laurette

1985 Supervivencias de un mundo mágico. México. Lecturas Mexicanas (86) FCE-SEP.

SIGNORINI, Italo

1984 "Forma y estructura del compadrinazgo: algunas consideraciones generales", en: América Indígena Vol. XLIV, No. 2, pp. 247-265. I.I.I., México.

SÍNTESIS

1994 "Chiapas, la guerra de los olvidados" Nos. 1 y 2. Suplemento especial del diario Síntesis, Puebla, Pue.

UCIZONI

1996 Nuestra guerra. Octubre, Matías Romero, Oax., 2 p.

URCID, Javier

1994 "Monte Albán y la escritura zapoteca", en: Marcus Winter (comp.) Monte Albán, Estudios recientes, pp.77-97. Proyecto Especial Monte Albán 1992-1994, Oaxaca.

VALIÑAS, Leopoldo

1983 "Alfabetización y la experiencia mixe", en: Nueva Antropología No. 22, Noviembre, pp. 5-24, México.

VASQUEZ, Héctor

1982 "Migración zapoteca. Algunos aspectos económicos, demográficos y culturales", en: R. Benítez (Comp.) Sociedad y política en Oaxaca, 15 estudios de caso, pp. 167-183. IISUABJO, Oaxaca.

VELÁSQUEZ, Ma. Cristina

1997 *Fronteras jurídicas: el sistema electoral por "usos y costumbres"*. Multicopiado, Oaxaca.

VILLORO, Luis

1998 Estado plural, pluralidad de culturas. México: Paidós-UNAM, Biblioteca Iberoamericana de Ensayo No.3.

WARMAN, Arturo

1983 "Invitación al pleito", en: Nexos No. 71, noviembre de 1983, México.

1985 (Entrevista) "Los mexicanos y la muerte, consecuencia de una especulación", en: México Indígena No.7, Nov.-Dic., pp.18-21. México.

WINTER, Marcus (coord.)

1994 Escritura zapoteca prehispánica, nuevas aportaciones. Proyecto Especial Monte Albán 1992-1994, Oaxaca.

WINTER, Marcus y Damon PEELER

1994 "El contexto sociopolítico de la escritura zapoteca prehispánica", en: M. Winter (Coord.) Escritura zapoteca prehispánica, nuevas aportaciones, pp. 81-96. Proyecto Especial Monte Albán 1992-1994, Oaxaca.

ZAFRA, Gloria

1982 "Problemática agraria en Oaxaca: 1971-1975", en: Raúl Benitez Zenteno (comp.), Sociedad y política en Oaxaca, 1980. 15 estudios de caso. IISUABJO, Oaxaca.

ZILBERMANN, María Cristina

1994 "Idolatrías de Oaxaca en el siglo XVIII", en: Manuel Ríos (comp.), Los zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, antología etnográfica, pp.147-165. CIESAS-Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.