

Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal

Carlos Lenkersdorf*
Instituto de Investigaciones Científicas, UNAM, México

* Investigador, titular B de lingüística
del Instituto de Investigaciones Filológicas
de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Correo electrónico: klenkers@laneta.apc.org

Resumen

El artículo enfoca aspectos educativos de los tojolabales, uno de los pueblos mayas de Chiapas, es decir, uno de los pueblos originarios del país que nos acercan al México pluricultural. Al destacar la particularidad de la educación tojolabal nos encontramos con el *nosotros*, concepto clave de su cosmovisión, que modifica la educación y la contrasta con la educación occidental de la sociedad dominante. Por el lado tojolabal encontramos, pues, lo comunitario y complementario del *nosotros* y, por el occidental, lo competitivo del *yo*: dos tipos opuestos de educación y de principios organizativos de la sociedad.

Palabras clave

Tojolabal
Nosotros
Educación

Abstract

The article deals with some aspects of education among the Tojolobal, one of the Mayan peoples of Chiapas; in other words, one of the original peoples that draw us into a multicultural Mexico. When we focus on the distinctiveness of Tojolobal education, we meet the *we*, a key concept in the Tojolobal cosmological vision, which colors Tojolobal education and contrasts with Western education; that is, with that of the dominant society. On the Tojolobal side, we find community and the complement of the *we*, while the Western side stands for competitiveness and the I. These imply two contrasting models of education and of the organizational principles of society.

Key words

Tojolabal
We
Education

Contextualización

Hablamos de los tojolabales, uno de los pueblos mayas del sureste del estado de Chiapas en la frontera con Guatemala. Representan uno de los pueblos originarios cuya cultura antecede por milenios la cultura mexicana derivada en parte de la cultura occidental dominante. Gracias a los tojolabales y otros pueblos originarios, México tiene la riqueza de ser pluricultural como lo subraya el Artículo 4 Constitucional. Es una realidad fijada en el papel pero lejos aún de su realización en la práctica. De hecho, la mayoría de la población mexicana poco sabe del pluralismo cultural, social y político del país y, de hecho la riqueza diversificada del país a menudo se desprecia.¹ Sin perdernos en generalidades abordaremos algunos de los as-

pectos representativos de la educación en el contexto tojolabal.

Durante un curso de educación informal para preparar maestros tojolabales sucedió un acontecimiento que nos ayudará mucho a profundizar la comprensión del *nosotros*, concepto clave de la lengua y de la vida de los tojolabales.

Un día, durante dicho curso, los alumnos nos dijeron: *hermano Carlos, danos un examen.*² La solicitud nos sorprendió porque, durante el curso, jamás dábamos exámenes. No cabían en la concepción nuestra de la educación. La enseñanza se hacía dialógicamente y ocupaba todo el día, desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche, un horario fijado por los alumnos mismos. De esta manera, todos sabíamos lo que cada uno sabía y



Foto: José Ventura

todos éramos conscientes de que había mucho que ignorábamos aún. Otro argumento que se agrega es el que explica la ausencia de exámenes: en tojolabal no existe un equivalente para la palabra examen y todo lo que implica.

No les preguntamos para qué o por qué querían el examen. La solicitud seguramente se explicaba porque sabían que en las escuelas oficiales suelen darse exámenes y, algunos de los que habían pasado uno o más años en la primaria tenían la experiencia de exámenes escolares. De todos modos, en aquel momento, no había tiempo para profundizar en la razón de la petición. Rápidamente tuvimos que imaginar un problema y presentárselo para que lo resolviesen. De hecho, hoy día ya no recordamos el problema presentado para aquel examen. Lo sorprendente empezó con la reacción de los estudiantes al problema del examen que se les presentaba; porque, apenas fue anunciado el problema, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin ninguna consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo. Una vez que se estableció el grupo, se

produjo entre todos ellos un diálogo animado y, dentro de poco tiempo, resolvieron el problema.

Al escuchar la respuesta al problema del examen, comenzó un intercambio de ideas. Sin enfocar directamente el problema presentado, se concentró en la manera de pasar los exámenes y la razón de los mismos. Lo que habían hecho se prestaba a una comparación perfecta con los exámenes dados en las escuelas. En ellas, les explicamos, al presentar un examen se exige que los alumnos no platiquen entre sí ni se acerquen unos a otros, y que no copien las respuestas de sus vecinos. Si algún examinando comete uno de estos actos prohibidos, queda descalificado y tiene que salir del examen. Para evitarlo, cada estudiante debe sentarse en un lugar alejado de los demás, para que nadie vea lo que escribe su vecino.

Al escuchar las explicaciones, los tojolabales no guardaron silencio sino que quisieron conocer la razón de estas reglas. Intentamos poner en claro los requisitos de los exámenes escolares. Explicamos que la finalidad es la de averiguar quiénes son los alumnos individuales capaces de responder a las preguntas, cuyas respuestas correctas sabe, por supuesto y de antemano, el maestro. Para los alumnos hay la serie de prohibiciones, que tienen una explicación de suma importancia para la cultura de la sociedad dominante: no interesa el conocimiento del grupo ni del alumno individual. Por ello, tampoco interesa la solución del problema. Es decir, no es un problema verdadero, cuya solución interese a todo el mundo o que requiera una solución urgente, sino que es un problema ficticio porque la solución la conoce ya el maestro, que desempeña un papel particular en el examen. Él sí sabe, y los alumnos deben manejar aquello que el maestro sabe, y repetirlo. Es decir, el interés consiste en que los alumnos sepan repetir lo que el maestro sabe.

Al separar los alumnos unos de otros, y al prohibir todo tipo de comunicación entre ellos, se hace hincapié en el conocimiento de cada alumno individual en yuxtaposición a todos los demás. Dicho de otro modo, el examen establece la competitividad entre los alumnos. El que sepa responder según lo espera el maestro recibirá la mejor calificación. Se le considera el mejor alumno. Las calificaciones al final del año se fundan, en gran parte, en los exámenes dados durante el ciclo escolar. El alumno destacado por las mejores calificaciones se hace

candidato posible para una beca u otro galardón. De todos modos, se le considera el mejor alumno de su generación o clase. De esta manera, vemos que la competitividad es un rasgo distintivo de la educación ofrecida en las escuelas oficiales y particulares. El énfasis en la competitividad entre los alumnos, en lugar de la solución del problema, muestra que esta clase de educación está alejada de la realidad en la cual, en efecto, los problemas deben resolverse, no importa por quién o por quiénes. La educación escolar, en cambio, sólo se propone preparar a los alumnos para un aspecto muy particular de la realidad: es altamente competitiva al contraponer uno contra el otro. Gana el que sabe lucirse conforme a las expectativas del maestro.

La explicación de los exámenes escolares fue desaprobada por los tojolabales, porque no los convencía de ninguna manera. Tenían razones, que sabían aclarar, y su crítica no se fundaba en meras opiniones. En el contexto de la sociedad tojolabal, hay reglas firmes y muy seguras para la solución de los problemas que se presentan en sus comunidades, sea a nivel local o a niveles más amplios. Cuando esto ocurre, todos los comuneros se reúnen y, todos juntos, resuelven el problema. La razón de este comportamiento es obvia y el grupo de los veinticinco alumnos servía de ejemplo. Ellos representaban a una comunidad, aunque pertenecían a una gran diversidad de comunidades esparcidas dentro de dos municipios extensos. La pluralidad de lugares de origen no disminuía, de ninguna manera, la unanimidad entre ellos, lo cual ponía de manifiesto las costumbres o reglas que hay entre los tojolabales. Por eso afirmaban:

Aquí somos veinticinco cabezas que, por supuesto, pensamos mejor que una sola. Así también tenemos cincuenta ojos con los que vemos mejor que con sólo dos. ¿Qué solución de problema se produciría si cada comunero se separase de sus vecinos y compañeros y fuera a su casa para resolver el problema a solas? *nosotros* no entramos en competencia los unos con los otros. Los problemas en la vida real son tales que requieren la mejor solución y para ésta se recomienda la presencia de la comunidad reunida y no al individuo aislado. ¿No es así?

Los tojolabales justificaban así el método del *nosotros* que manifestaba su capacidad crítica y, en caso determinado, autocrítica con referencia a compañeros y compañeras que se apartan del método señalado. El mismo método, además, muestra que el *nosotros* no excluye al individuo ni lo desprecia, tampoco lo aniquila, sino que lo reta y espera de cada persona individual la aportación mejor reflexionada. La solución lograda por el conjunto de todos señala de nuevo que el todo del *nosotros* es más que la suma de los individuos, porque es el consenso sintetizado de un todo orgánico.



Foto: José Ventura

La explicación de lo inesperado

Observamos que al escuchar el problema del examen se produjo una reacción inmediata y no reflexionada por parte de todos los alumnos. Se reunieron para responder a la pregunta del examen. Cuando les explicamos las reglas de exámenes en las escuelas, se les dio la oportunidad de reflexionar y dar sus razones. En el momento de escuchar el problema, sin embargo, no existía esa oportunidad. Por ello nos preguntamos, ¿cuál era la razón que los motivaba a reunirse? Nos parece que había algo muy profundo que impulsaba a los alumnos para reaccionar como lo hacían. ¿Qué era? Podemos pensar en una memoria colectiva tojolabal a la cual obedecían. Tal vez era así, tal vez existía otra razón. A ciencia cierta no sabemos lo que era y, por el momento, sólo podemos hacer constar que se manifestaba una novedad inesperada. Al escuchar el problema del examen, era el *nosotros* el que entraba en acción y actuaba como atractor, como un imán hacia el cual todos los alumnos se movilizaban, se sabían atraídos. A pesar de nuestra ignorancia, nos parece muy probable que la reacción observada se explique, al menos en parte, por la educación recibida desde el nacimiento, y de la cual hablaremos más adelante.

En primer lugar, nos parece importante llamar la atención sobre la diferencia de fondo al comparar el accionar del grupo tojolabal con lo que suele ocurrir en una escuela formal, no importa si es oficial o particular, cuando se da un examen. En ésta no es un atractor grupal el que entra en acción, sino todo lo contrario, actúa una fuerza divisoria o separadora. Cada uno va por su lado. Todos los *compañeros* de clase se convierten en competidores. Los alumnos se individualizan y cada uno de ellos repre-

senta un *antinosotros*, que tiene tantos adversarios cuantos alumnos forman la clase. Cada alumno debe portarse de manera tal que se sabe apartado de los demás alumnos de la clase.

En el contexto tojolabal, en cambio, la aparición repentina de un problema conduce, de la presencia latente, a la formación visible y tangible del *nosotros* que, además, nos muestra que el *nosotros* corresponde a un principio organizativo social. Los neurobiólogos lo llaman *inteligencia colectiva*. El término es instructivo pero la restricción a la inteligencia señala, a nuestro juicio, una debilidad. Los alumnos reaccionan con todo lo que son, inteligencia, cuerpo y sentimientos. Por eso, los alumnos se movilizan espontáneamente en forma *nosótrica*, responden a la llamada de un atractor social, y así nos hacen

ver que, frente a un problema que se presenta, la organización *nosótrica*, es la respuesta. Ésta, además, tiene implicaciones múltiples que, en parte, se detallarán en lo siguiente y, en parte, se explicarán al referirnos a otros acontecimientos del contexto tojolabal.³

Ahora bien, recordamos que en el ambiente de la sociedad dominante, y en la misma situación de exámenes, sucede todo lo opuesto: los alumnos se organizan en forma individualista y competi-

tiva. El individualismo latente se hace evidente. Es también un principio organizativo, pero en dirección contraria.

Las consecuencias del *nosotros* se observan, pues, en el contexto pedagógico. La educación no es unidireccional, del educador que sabe hacia los educandos que no saben, sino que es bidireccional entre educadores que, a la vez, son educandos y viceversa. De esta manera se reduce el papel del maestro y de su importancia. No es la única persona sabedora frente a tantos ignorantes. El *nosotros*, en efecto, lo incorpora en el conjunto de



Foto: José Ventura

educadores-educandos. Esta inserción significa una transformación del pedagogo, en cuanto a la concepción que tiene de sí mismo. El maestro aprende de sus alumnos como éstos aprenden de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real. En efecto, en el curso mencionado, los alumnos nos retaban constantemente, como lo hicieron por ejemplo con la solicitud de darles un examen, con el comportamiento siguiente y con todo el intercambio de ideas sobre los exámenes. Dicho de otro modo, en este proceso de educación, gracias al comportamiento de los alumnos, nos acercamos a las ideas que Paulo Freire expone alrededor de la alfabetización y la educación en general.⁴

En la sociedad dominante, la educación escolar se suele explicar como preparación para la vida en serio. De esta manera, se justifica el papel del maestro en los exámenes y en el salón de clase. Pero no es así ni en la educación elaborada por Paulo Freire, ni tampoco en aquella que practican los tojolabales, como trataremos de explicarla enseguida, a partir del primer día de la vida. Con esto abordaremos el problema de los orígenes del *nosotros*, tan presente en el contexto educativo.

Los posibles orígenes del *nosotros*

Desde el nacimiento de una persona la educación significa vivenciar el *nosotros*. En cuclillas, la madre da luz a su niña o niño, rodeada por los adultos casados de la familia extensa. Una persona con experiencia y de cierta edad, mujer u hombre, hace el papel de partera. La criatura, una vez lavada, pasa a los brazos de cada uno de los familiares presentes. Así se realiza la aceptación en el círculo del *nosotros* familiar o se inicia la educación sociocéntrica, mejor dicho *nosotrocéntrica*, si se nos permite el neologismo. A partir de ese momento queda el recién nacido en constante contacto directo con la madre u otra persona de referencia, es decir, del ámbito de la familia extensa, hasta el momento del nacimiento del hermanito o la hermanita. Los primeros meses está siempre en el rebozo, o bien en la espalda de la madre o bien sostenido contra el pecho. De esta manera crece desde el nacimiento en el ámbito permanente del *nosotros* madre-hijo. En momentos determinados y limitados otra persona de referencia puede suplir a la madre.

Para el crecimiento y vivencias educativas durante los primeros meses de vida nos referimos al contexto *tzotzil* gracias a las investigaciones reveladoras, profundas y convincentes de Lourdes de León.⁵ Nosotros mismos no hicimos esta clase de estudios, pero las observaciones de la doctora Lourdes confirman lo que pudimos observar entre los tojolabales.

Durante los meses mencionados se desarrollan formas de comunicación no verbales o preverbales entre la criatura y la madre en contacto continuo. El nene o la nena, además, siempre ve la realidad desde la perspectiva de su madre, porque al cargarla en el rebozo los ojos maternos e infantiles se encuentran a la misma altura. Al acompañar a la madre constantemente, participa en la ida y venida de todas las personas a la casa y, así también, en todo el acontecer diario en el contexto de una familia extensa. El estudio muestra la participación activa e interesada de la criatura, porque se nota cómo observa lo que ocurre en su alrededor.

Al aprender a moverse a sí mismo, queda siempre en cercanía de vista de la mamá u otra persona de la familia extensa que, desde antes del nacimiento, salía y entraba en la casa de la familia. Los lactantes, pues, nacen y crecen en un contexto que, a nuestro juicio, produce la *nosotrofización* de los niños, porque nunca los dejan a solas. En esta conexión hay que subrayar los trabajos de investigación de Lourdes de León sobre la adquisición de la lengua de niños *tzotziles*. Por un lado, llama la atención que, desde los principios, las niñas observadas usan formas verbales y no sustantivos para las primeras palabras. Estos comienzos de la adquisición de la lengua materna contrastan con las observaciones correspondientes de niños de clase media en el contexto estadounidense. Finalmente, en este desarrollo de niñas *tzotziles* se observó que una niña a la edad de dos años ya empieza a hablar en forma del *-tik*,⁶ es decir, del *nosotros*. A nuestro juicio, es todo este proceso de educación convivencial durante los primeros meses, y hasta la edad de dos años, el que explica la presencia y "actuación" del *nosotros* entre los tojolabales y, seguramente también, entre los *tzotziles* incluidos en la misma concepción de la realidad, según se manifestaba en el Primer Congreso Indígena de 1974. Es la educación, pues, que conduce a la perspectiva *nosotrica* que, a su vez, es el camino a la realidad del *nosotros*.

En el texto que sigue, regresamos a las observaciones nuestras entre los tojolabales. Al nacer el segundo niño llega la hora, para el primogénito, de observar a otra persona ocupar el rebozo, lugar privilegiado y, por consiguiente, que la cercanía inmediata con la madre se verá reducida y, a la vez, compartida. El círculo *nosótrico-materno* se amplía. En el día de nacer otro hermano o hermana, es decir la tercera criatura, el primogénito, mujer u hombre, recibe la tarea de responsabilizarse por completo del hermano menor que nació en segundo lugar. Es decir, a la edad de más o menos cinco años, la *educación nosótrica* realiza, desde la perspectiva del primogénito, una vuelta marcada. La participación se pone en práctica por los caminos del *nosotros*. De esta manera se inicia otro aspecto del *nosotros*, después de haberlo vivenciado por los primeros cinco años de vida. Dicho de otro modo, desde el nacimiento, la *educación nosótrica* compele a que se vivencie el atractor pedagógico del *nosotros* y a que se aprenda a responder al mismo. A la tierna edad de cinco años se interrelacionan los papeles de educando y educador de manera diferente, continúa siendo educando el primogénito en el contexto familiar, pero a la vez, se está convirtiendo en educador, en relación con el hermanito o la hermanita que nacen después de él o ella. La educación tojolabal, y también la de otros pueblos mayas, desde los principios reta al educando-educador con problemas auténticos y no ficticios. De esta manera, pensamos finalmente, se explica el accionar del *atractor nosótrico* observado entre los alumnos al hacerlos pasar por un examen que solicitaban. Los alumnos responden al llamado del *nosotros* el cual se ha metido en su vida, mejor dicho, en su corazón y todo su cuerpo, desde el día del nacimiento. La educación, al interrelacionar los papeles de educando y educador, produce la *nosotrificación*, mejor dicho, la educación tojolabal es *nosotrificadora*. Las personas a su tierna edad están vivenciando el camino que conduce al *nosotros* y lo hace realidad en su vida.

La *contextualización nosótrica de la educación*, a partir del primer día de la vida, contrasta desde las raíces con el proceso educativo en el contexto de Europa occidental, como ocurre en la clase media acomodada, considerada representativa para esa sociedad. Nos referimos al estudio amplio y cuidadoso del lingüista Helmut Gipper y su equipo de la universidad de Münster en Alemania.⁷ Desde el principio falta el contacto íntimo y continuo que mencionamos entre el niño y la madre. La criatura pasa por las fases del *balbuceary* del *chillar*. *La producción fónica de la fase del chillar se produce, casi exclusivamente, cuando el niño está acostado,*⁸



Foto: José Ventura



Foto: Bulmaro Villarruel

esto es, cuando el niño está solo en su cama, alejado de su madre y de otras personas de contacto. Al escuchar la mamá los gritos, se apura para ver lo que le pasa al niño. La descripción de la escena representa otro mundo de educación. Los niños crecen apartados de sus madres u otras personas de referencia. Tienen que ver cómo se arreglan a solas. Al sentirse incómodos gritan para que alguien venga. Aprenden que sólo a gritos pueden superar la incomodidad y, a la vez, la soledad. En este contexto no crecen personas *nosótricas*, sino individuos solitarios, por no decir individualistas. A nuestro juicio, se formarán otras maneras de pensar, filosofar y actuar o comportarse. Son personas que saben movilizar sus recursos individuales, que tienen confianza en sí mismas y sus capacidades.

Para concluir y terminar estas consideraciones queremos afirmar que los ejemplos de educación y vivencias, presentados durante los primeros meses y años de vida, explican las reacciones diferentes en el momento del examen para jóvenes y adultos, pero no sólo en ese momento. Pensamos que, en efecto, los dos modos del proceder educacional producen perspectivas diferentes, tanto para percibir la realidad como para comportarse. Por un lado, se manifiesta la realidad *nosótrica* y, por otro, la individualista o solitaria. Con esto no queremos enjuiciar ninguna de las dos perspectivas y comportamientos, sino sólo empezar a explicar sus inicios. Al suspender toda clase de juicio no excluimos un reto. La diferencia señalada implica, desde nuestra pers-

pectiva, la necesidad urgente de que los dos tipos de formación social aprendan la una de la otra. La perspectiva individualista no es de ninguna manera universal o global, y es la que tiene más necesidad de aprender de la perspectiva *nosótrica*, por ignorarla y, a menudo, despreciarla.

Falta aclarar el problema de cómo se forman los dos modos de las formaciones sociales diferentes, la *nosótrica* y la *individualista*. Por el momento, respondemos con una hipótesis. Por el acondicionamiento ambiental se generan las formaciones diferentes. Esto es, por la educación desde el nacimiento, por la influencia y la vivencia comunitarias, se está conformando la perspectiva *nosótrica*. Ésta orienta la percepción por los sentidos, el pensar, el comportarse y las demás actividades para estructurar la lengua y la realidad. Dicho de otro modo, la hipótesis del acondicionamiento ambiental funciona como sistema orientador que explica las cosmovisiones diferentes, por un lado, la *nosótrica* y, por otro, la *individualista*. Dicho de otro modo, por influencias externas se forman las cosmovisiones. Éstas, a su vez, determinan el comportamiento y el pensar/filosofar como se manifiesta en la acción *nosótrica*, el contexto sociopolítico, el antimonismo y la complementariedad en el contexto del *nosotros*. En el contexto más amplio, no expuesto en este artículo, veremos que la explicación del problema por la hipótesis del acondicionamiento ambiental no es la única porque encontraremos otra posible.⁹ Finalmente, al estudiar la extensión cósmica del *nosotros*, veremos

que los orígenes ambientales del *nosotros*, mejor dicho de los *nosotros*, por un lado se esfuman y, por otro, se amplían de modo inesperado.

Bibliografía

- Campbell, Federico (2002). "Soy totalmente racista", en *Milenio semanal*, número 236, abril 1, p. 52.
- De León, Lourdes (1998). "The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants" en *Journal of Linguistic Anthropology*, volumen 8, número 2, pp. 131-161, diciembre.
- Freire, Paulo (1972). *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilián Ronzoni, México, Siglo XXI Editores.
- Gipper, Helmut (ed.) (1985). *Kinder unterwegs zur Sprache*. Düsseldorf, Schwann.

- Lenkersdorf, Carlos (1996). *Los hombres verdaderos*, México, UNAM y Siglo XXI Editores.
- , (2002). *Filosofar en clave tojolabal*, México, Miguel Ángel Porrúa.

Notas

- ¹ Véase, Federico Campbell, 2002, p. 52.
- ² Véase, Carlos Lenkersdorf, 1996-2, pp. 141-144.
- ³ Véase, Carlos Lenkersdorf, 2002.
- ⁴ Paulo Freire, 1972, pp. 97-113.
- ⁵ Lourdes de León, 1998, pp.131-161.
- ⁶ Comunicación personal de Lourdes de León, del 7 de febrero de 2001.
- ⁷ Helmut Gipper, 1985.
- ⁸ *ibídem*, p. 89.
- ⁹ Véase, Carlos Lenkersdorf, 2002.