

Orígenes de la educación indígena en las misiones coloniales de Chihuahua

Origins of indigenous education in Colonial missions

Nelson Solorio Talavera • Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RESUMEN

Este trabajo es una reflexión sobre el proceso colonial que derivó en el surgimiento de lo que llamamos “educación indígena”. Para ello nos concentraremos en el territorio que comprende el actual estado de Chihuahua, en un lapso que abarca desde el siglo XVI, revisaremos literatura sobre la época colonial y la conquista de la Nueva Vizcaya. Abordaremos este proceso desde una perspectiva multidisciplinaria valiéndonos del lenguaje de la antropología cognitiva y evolucionista, así como las aportaciones del materialismo histórico de Benedict Anderson y Yuval Harari. Nuestro objetivo es ilustrar la relación entre el proyecto evangelizador colonial y la educación indígena.

Palabras clave: Educación indígena, misiones, cultura, diversidad.

ABSTRACT

This work is a reflection of the Colonial process that led to the emergence of what we call “indigenous education”. To do this, we will focus on the territory that comprises the current state of Chihuahua, within the sixteenth century, and we will review literature on the Colonial period and the conquest of Nueva Vizcaya. We will approach this process from a multidisciplinary perspective using the language of cognitive and evolutionary anthropology, as well as the contributions of the historical materialism of Benedict Anderson and Yuval Harari. Our objective is to illustrate the relationship between the Colonial evangelizing project and indigenous education.

Keywords: Indigenous education, Missions, culture, diversity.

Nelson Solorio Talavera. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es estudiante del doctorado en Educación, Artes y Humanidades, licenciado en Letras Españolas por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Antropología Social por la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México. En su trabajo de investigación de la maestría abordó el tema de la residencia de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua y actualmente su investigación gira en torno a la participación de los rarámuri en la educación escolarizada. Correo electrónico: nelson.sol.tal@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-2229>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes están: *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018* (2019) y *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (coord., 2018). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Introducción

En este texto me propongo reflexionar sobre un periodo clave en el proceso histórico que derivó en el surgimiento de la educación indígena provista por el Estado mexicano en la actualidad. Para realizar una aproximación al caso particular del territorio que comprende el actual estado de Chihuahua, desde el siglo XVI, revisaré primero literatura sobre la época colonial y la conquista de la Nueva Vizcaya. Ante este panorama tan amplio no me propongo una reflexión exhaustiva sino que me concentraré en las aristas que he considerado centrales para comprender este proceso histórico. Como se verá, el objetivo primordial de este trabajo es comentar algunos aspectos de este proceso valiéndome de lenguaje ofrecido por la antropología cognitiva y evolucionista, así como del materialismo histórico de Anderson y Harari, el cual considero de gran capacidad heurística a la hora de describir el devenir de los grupos humanos a través de periodos largos.

Aunque, en términos evolutivos, la educación juega un papel de cooperación entre los miembros de un mismo grupo, facilitando la supervivencia de los miembros más jóvenes, la historia llevó al surgimiento de la educación como un fenómeno intergrupal en el que un grupo busca “educar” a otro, es decir, busca incidir culturalmente en otro. De manera particular, durante el proceso histórico aquí abordado se trató de educar al indígena americano para que formara parte del proyecto colonial europeo y después, tras el surgimiento del México Independiente, apareció propiamente lo que podemos llamar “educación indígena” como proyecto de un estado moderno, que tenía como fin introducir al indígena en la vida nacional y el “progreso”.

Esta dualidad de la educación como cooperación intragrupal y la educación como parte de un proceso de relaciones intergrupales inequitativas la podemos comprender a partir de ciertos tópicos que le son centrales. En el caso que revisaremos, podemos afirmar que el cristianismo jugó un papel importante para el surgimiento de la educación indígena como la conocemos en la actualidad. Espero en las siguientes páginas poder ilustrar este proceso.

Marco conceptual: lo imaginado

De acuerdo al historiador Harari (2014), hace aproximadamente 70 mil años la capacidad del *homo sapiens* para urdir mitos le permitió organizarse en grandes grupos que superaron los límites de las relaciones personales, de manera que las tribus de *sapiens* pudieron aumentar su población e incluso formar alianzas con otras. Esta habilidad resultó decisiva para la supervivencia y éxito de nuestra especie. Los mitos compartidos por una colectividad dentro de la cual no tienen un carácter falaz, sino que se les considera verdades (“realidades imaginadas”), tienen la ventaja

de que brindan cohesión incluso entre sujetos que no se conocen personalmente. De acuerdo a esta teoría, relatos, rituales y símbolos compartidos permitían que individuos sin lazos familiares se coordinaran para actividades como la cacería o la defensa de un territorio, resultando en una ventaja evolutiva que ningún otro animal tenía.

Como se puede colegir, a partir de la emergencia de las realidades imaginadas la formación de los jóvenes *sapiens* ya no implicaba solamente adaptarse a su ecosistema y su grupo familiar, sino que implicaba su participación de las realidades imaginadas que ya tenían un papel importante en la supervivencia de la especie. Hablando en términos antropológicos, probablemente fue durante esta revolución cognitiva (Harari, 2014) que surgió la institución educativa.

Estas realidades imaginarias son, por una parte, los dioses, los seres fantásticos, la magia, el misticismo, las cosmogonías y cosmovisiones, las religiones que estructuran cultos y rituales. Pero también lo son las creaciones modernas e ideas que aceptamos hasta nuestros días, como los códigos de honor, la ley, la justicia, el dinero, las naciones y nacionalidades, el valor de algunos objetos particulares como el oro y la plata. Por más imaginarias que sean estas realidades, su efecto sobre la vida es tal que una persona puede matar o morir por su religión, por su idea de justicia, por su nación o por el valor consensuado de objetos como el dinero.

La variedad, tanto en el contenido como en la estructura, de estas realidades imaginarias amplió el espectro del comportamiento humano, resultando en una ventaja evolutiva, ya que le permitió al *sapiens* adaptar su comportamiento a realidades cambiantes, de manera más acelerada que como lo haría si el comportamiento humano derivara exclusivamente de la genética (Harari, 2014). Esta variabilidad dio paso a una nueva manera de entender nuestro destino como especie, ya no siendo un mero relato biológico sino surgiendo lo que entendemos propiamente como “historia”.

La inmensa diversidad de las realidades imaginadas que los *sapiens* inventaron, y la diversidad resultante de patrones de comportamiento, son los principales componentes de lo que llamamos “culturas”. Una vez que aparecieron las culturas, estas no han cesado nunca de cambiar y desarrollarse, y tales alteraciones imparables son lo que denominamos “historia” [Harari, 2014, “Historia y biología”, párrafo 1].

En los términos que nos ofrece el historiador israelí, el concepto de cultura queda difuminado (o abierto como un abanico) en la suma de las diversas “realidades imaginadas” y los “patrones de comportamiento”. Para ahondar un poco más en el concepto de las “realidades imaginadas” resulta útil recordar su antecedente inmediato, la propuesta de las “comunidades imaginadas” de Anderson (2016). Su libro ya clásico de 1983, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism* (Anderson, 2016) es una minuciosa búsqueda histórica del nacionalismo

como fenómeno cultural y social. Para ello fue necesario encontrar un concepto de “nación” que abarcara los proyectos nacionales modernos: “es una comunidad política imaginada —e imaginada como inherentemente limitada y soberana” (“it is an imagined political community —and imagined as both inherently limited and sovereign”) (Anderson, 2016, p. 6).

De acuerdo con Anderson (2016), la nación es una comunidad política “imaginada”, porque es imposible que todos sus miembros se conozcan entre sí, pero de todas maneras existirá entre ellos un grado de identificación y potencial solidaridad en tanto que se considerarán connacionales. Es decir, al igual que la teoría de Harari (2014) sobre las “realidades imaginadas”, las naciones permiten a sujetos desconocidos imaginar un vínculo entre sí que les facilita la cooperación. A su vez, toda nación es imaginada dentro de límites definidos por una territorialidad o por el contraste con otra nación. Y finalmente, la soberanía que se corresponde a un ideal de libertad necesario para que una nación moderna se despojara de las ataduras de las tradiciones religiosas y dinásticas pre-modernas. Esto es porque Anderson (2016) se refiere a los nacionalismos surgidos a finales del siglo XVIII.

Como hemos visto, Harari (2014 [2013]), en una obra mucho posterior a la de Anderson (2016 [1983]), presumiblemente extrapoló el término de las “comunidades imaginadas” hacia cualquier forma discursiva o ritual que permitiera concebir una cohesión suficiente para la cooperación entre individuos más allá de su círculo familiar inmediato, y lo denominó “realidades imaginadas”. Por su parte, Anderson (2016) reconoce dos antecedentes necesarios para el surgimiento del nacionalismo moderno a finales del siglo XVIII, estos son: las comunidades religiosas (2016, p. 12) y las monarquías dinásticas (p. 19). En términos de Harari (2014), las comunidades religiosas y los reinados dinásticos, que son raíces de los nacionalismos modernos, son “realidades imaginadas” que tienen efectos en el comportamiento de grupos humanos particulares, es decir, son fenómenos culturales.

A continuación hablaré de “lo imaginado” para referirme a los aspectos de la cultura que condicionan el comportamiento. En especial describiré como “imaginados” a los diferentes relatos e instituciones que legitimaron y estructuraron la expansión española en el territorio americano, aunque, por supuesto, cada uno de los diferentes pueblos originarios del territorio a tratar vivía en su propio mundo de realidades imaginadas. También describiré a la evangelización como una realidad imaginada que tenía por objetivo sumergir a los habitantes de Nuevo Mundo en los dogmas católicos, es decir, sumergirlos en un universo discursivo, ritual, axiológico y cosmológico que les era ajeno. Así mismo señalaré el papel del poder militar, en sinergia con la institución educativa de la misión, que tenían como fin el establecimiento de la realidad imaginada de la autoridad imperial española entre los pueblos americanos.

Este marco conceptual permite plantear que la evangelización es un antecedente de la educación moderna, especialmente en el caso de la educación ofrecida por el Estado a los pueblos originarios de México. Revisando el papel de los diferentes proyectos educativos, las iteraciones de formas discursivas y prácticas, podemos establecer una línea entre los proyectos evangélicos misionales y la educación en el México moderno, ambas sustentadas en concepciones imaginadas que justifican su injerencia en las culturas y las comunidades indígenas.

El proyecto educativo colonial

La evangelización imaginada

La historia que pretendo narrar en estos términos comienza en el siglo XVI, cuando los primeros españoles arribaron a las zonas ecológicas actualmente conocidas como el Desierto de Chihuahua y Sierra Tarahumara, territorios que suelen caracterizarse por el conflicto y la difícil y lenta penetración de la invasión europea en el continente americano, fronteras de la expansión española (Ortelli, 2014); zonas habitadas por una cantidad indeterminada de sociedades nativas, de las cuales es posible afirmar, con algunos matices, que se trataba de *cazadores-recolectores* (Sheridan, 2002).

Alrededor de 1530, Álvaro Núñez Cabeza de Vaca atravesó el actual territorio de Chihuahua. Su viaje a lo largo de un inmenso territorio que se extiende por el actual sur de Estados Unidos y el norte de México quedó registrado en un libro de memorias bajo el título de *Naufragios* (Núñez Cabeza de Vaca, 2003). Su presencia en estos territorios aún desconocidos para las potencias europeas, aunque causada por el accidente, dio como resultado el surgimiento de la figura del explorador que se adentra por tierras ignotas y ásperas, pero que no se contenta con la mera búsqueda de la supervivencia, sino que se convierte en un evangelizador, portador de la palabra de Dios entre las multitudes de paganos.

El relato del viaje de Cabeza de Vaca da testimonio de un fenómeno que se seguiría replicando de diferentes maneras hasta nuestros días en esta región del continente americano: la injerencia evangelizadora occidental en las sociedades indígenas. La irrupción de Cabeza de Vaca es, al mismo tiempo, la desventurada travesía de un puñado de hombres y el inicio de un largo proceso de invasión, guerra, colonización, proyectos económicos, esfuerzos religiosos y culturales de diferentes tipos.

Entre las realidades imaginadas que brindaran un sustento ideológico y motivaran la penetración de las instituciones occidentales en las sociedades amerindias, probablemente el más persistente a lo largo de los siglos es el proyecto evangelizador. Con Cabeza de Vaca, este proyecto era una “evangelización fervorosa, de sesgo primitivo” (Puro-Walker, 1987, p. 523) todavía anclada en una tradición medieval de relatos hagiográficos y leyendas. *Naufragios* (Núñez Cabeza de Vaca,

2003), poco a poco, pasa de ser la narración realista de desventuras a convertirse en el relato de un hombre tocado por la gracia de Dios que obra milagros ante los nativos y les predica el Evangelio. “Es ese mismo legado el que se propaga por el Nuevo mundo para derivar en ‘la evangelización conquistadora’ que patrocinaron los franciscanos y que tenía su raíz en las abstrusas doctrinas medievales de ‘las guerras justas’” (Puro-Walker, 1987, p. 523).

Esta realidad imaginada de la evangelización se convierte en la principal ideología que legitima la guerra de invasión, conocida comúnmente como “conquista”. Así surge la llamada “conquista espiritual”, el proyecto evangelizador que apuntalará a la ofensiva militar contra los pueblos indígenas de América. El germen de misticismo medieval derivará en un aparato ideológico en el que se incluyen los esfuerzos educativos promovidos por la Iglesia y las autoridades gubernamentales europeas en el continente americano.

La autoridad imaginada

En 1562 el virrey Luis de Velasco nombró al capitán y explorador Francisco de Ibarra como gobernador y capitán general de la Nueva Vizcaya, la cual comprendía más de la mitad del territorio total de la Nueva España (Penagos, 2004). “El gobernador dividió el extenso suelo que integraba su jurisdicción, cuya demarcación era imprecisa e incluso imaginaria” (Iliades, 2008). En otras palabras, el virrey de la Nueva España le otorgó (de manera simbólica, o imaginada) una autoridad para gobernar territorios que él desconocía. Sin embargo, como era de esperarse, los pobladores de aquel vasto territorio no compartían la realidad imaginada de la autoridad de la Corona española.

En perspectiva, es posible delinear la ineficacia de aquella autoridad imaginada, así como el problema ético de su carencia de consenso fuera del grupo cultural europeo. Vemos, pues, que el aparato estatal español se proponía implementar aquel discurso jurídico a través de un arduo esfuerzo económico, militar y cultural. La ineficacia de aquella autoridad imaginada se manifestaría en forma de siglos de conflictos bélicos conocidos como rebeliones o resistencia indígena (Mirafuentes, 1993). E hipotéticamente podemos aventurar la inferencia de que, entre más ineficaz es una realidad imaginada, requiere de mayor esfuerzo para consolidarse. En el caso que nos concierne, la implementación de esta autoridad requería de la constante intervención militar y cultural en las sociedades indígenas, es decir, de la difusión del evangelio que otorgaba un sustento ideológico a la autoridad colonial española. Pronto el esfuerzo colonizador se manifestó en forma de dos instituciones que caracterizan la invasión española en el territorio que llamaron Nueva Vizcaya: el presidio y la misión. Estas serían las principales herramientas de la invasión cuyos fines eran principalmente económicos y políticos.

Si seguimos con el análisis propuesto aquí, vemos cómo la realidad imaginada del evangelio apuntala a la realidad imaginada de la autoridad jurídica española. Los Reyes Católicos ostentan una autoridad otorgada por Dios. De manera paralela, el invasor militar europeo tiene una legitimidad que procede del esfuerzo misional evangelizador que lo acompaña, tratándose así de una “evangelización conquistadora”.

Sin embargo, la autoridad de la Corona española nunca se consolidaría del todo en este amplio territorio septentrional. Y las rebeliones indígenas continuarían hasta después de la independencia de México. Como un ejemplo de la ineficacia de la autoridad española en esa región podemos citar el siguiente caso ocurrido en 1680, cuando desde Madrid se le ordenó al conde de Paredes, marqués de la Laguna, que, en situación de guerra, pusiera los presidios de Sinaloa, Cerro Gordo y San Sebastián a disposición de Bartolomé de Estrada, gobernador de la Nueva Vizcaya, para que esta “se halle con la defensa necesaria para reparar las hostilidades que tan continuamente experimenta de los indios rebeldes” (Mirafuentes, 1993, p. 37). Pero esta orden no se cumpliría, ya que cuando las autoridades novovizcaínas solicitaron refuerzos a los presidios de Sinaloa, no fueron atendidas.

A continuación comentaremos la intervención cultural que acompañó a la militar y su establecimiento en forma de la institución de las misiones franciscanas y jesuitas.

Las misiones

Conforme la invasión europea en América se consolidó y se transformó en colonización, aquel evangelizador aventurero e improvisado, representado en la figura de Cabeza de Vaca, se transformó en el “doctrinero” que ya contaba con su propia infraestructura: la misión. Esta era la realización en el espacio de ese proyecto evangelizador, la narrativa de una realidad imaginada se consolidaba en forma de un espacio tangible:

La aldea estaba repartida según una disposición rigurosa en torno a una plaza rectangular en cuyo fondo estaba la iglesia; a un lado, el colegio, al otro, el cementerio luego, frente a la iglesia, se abría una avenida atravesada por otra en ángulo recto; las familias tenían cada una su cabañita a lo largo de ambos ejes, y así se hallaba reproducida con exactitud la señal de Cristo. La cristiandad marcaba así, con su signo fundamental, el espacio y la geografía [Foucault, 8, 2020].

Esta descripción es la de una misión jesuita en Paraguay, pero no difiere de las descripciones de las misiones franciscanas y jesuitas que se establecerían en los territorios recorridos por Cabeza de Vaca en norteamérica: el templo ocupaba el espacio central, se construía primero, y al lado “se establecía una pequeña escuela dedicada a la enseñanza de los infantes, entre quienes emergían los catequistas o

temastianos, los cuales aprendían el castellano, eran alfabetizados, se les enseñaban los rudimentos de la aritmética y aprendían a tocar instrumentos musicales” (Iliades, p. 13, 2008).

Después de la fundación de la Nueva Vizcaya en 1562 y hasta los primeros años del México independiente en la primera mitad del siglo XIX, los jesuitas y los franciscanos se repartieron la enorme tarea de cambiar la cultura de las sociedades locales hacia una nueva, adecuada a los intereses de explotación económica y expansión política de la Corona española. En el territorio del actual estado de Chihuahua los franciscanos fundaron 41 misiones que dependían de la provincia de San Francisco de Zacatecas (Márquez, 2008) y se extendían en la mitad oriental del territorio por un vasto semi-desierto, mientras que los jesuitas ocuparon la mitad occidental, caracterizada por la escabrosa orografía de la Sierra Tarahumara, donde fundaron 52 misiones (Márquez, 2008) hasta 1767, cuando fueron expulsados de todos los territorios gobernados por la Corona española (Rodríguez, 2014).

Tras designarse un sitio para la misión, los habitantes locales eran sometidos mediante la intervención militar cuya violencia dependía del grado de resistencia que ofrecieran (Mirafuentes, 1993). Después de la pacificación, se establecía la misión e iniciaba el proceso educativo que tenía como fin la sujeción de los nativos a las normas y creencias que favorecían al Imperio. Para ello eran especialmente útiles indios conversos, “neófitos (cristianos recientes) que sirvieran de ejemplo a los paganos o gentiles” (Iliades, 2008, p. 12). Los habitantes de una misión recibían doctrina todos los días, así aprendían los pormenores del cristianismo y la cultura española. La prosperidad de las misiones se medía en la cantidad de neófitos con los que contaran. Una misión se podía convertir en parroquia, si contaba con suficientes conversos y recursos económicos. A su vez, las misiones podían tener “pueblos de visita”, los cuales eran atendidos por los doctrineros que residían en la misión a través de visitas regulares (Márquez, 2008).

La utilidad de los neófitos abarcaba todos los ámbitos: se encargaban de la producción de alimentos y las necesidades básicas para el sustento de la misión, y eran los elementos indispensables para la expansión del mensaje cristiano. De manera que un neófito era un valioso recurso que facilitaba la injerencia cultural del proyecto colonial. Una muestra muy elocuente de esto es que los neófitos podían operar como espías a la hora de señalar a indígenas que seguían viviendo en la gentilidad clandestinamente, o bien a la hora de denunciar planes de levantamiento, como ocurrió en la misión franciscana de Atotonilco en 1632, cuando un converso informó a los frailes de que los habitantes indígenas de la misión estaban a punto de alzarse contra ellos (Márquez, 2008). Así pues, estos neófitos instruidos en las normativas y los valores cristianos, así como en el respeto de la autoridad española, eran el resultado que buscaba el proyecto educativo misional.

El repartimiento

Idealmente, una vez que se instituían las misiones eran auto-sustentadas, ya que los mismos neófitos proporcionaban la mano de obra para la agricultura y la ganadería de las que se sostenían (Márquez, 2008). La misión no podía depender económicamente del resto del aparato estatal, puesto que su principal función era la de proporcionar mano de obra adoctrinada para otros proyectos como la minería e incluso para la guerra.

Esto es especialmente cierto en el caso de las misiones franciscanas, ya que esta orden no tenía escrúpulos a la hora de ceder a parte de su población nativa en lo que se llamó “repartimientos” (Cramaussel, 1990). Así, son muchos los casos en los que las poblaciones nativas eran desplazadas para ponerlas al servicio de minas y haciendas. A diferencia de los gentiles y los rebeldes, que eran sometidos a esclavitud, los indios de misión “no podían formalmente ser reducidos a cautiverio” pero “en algunos documentos se afirma claramente que la mayor parte de los operarios de las minas eran indios de repartimiento que habían llegado a Parral atados en colleras” (Cramaussel, 1990, p. 81); esto ocurrió a finales del siglo XVII.

El repartimiento era la administración de la mano de obra indígena de acuerdo a las necesidades del proyecto colonizador o de intereses particulares. Implicaba el desplazamiento forzoso de nativos desde lugares remotos como Sonora, y una vez que los indios eran sacados de su misión quedaban bajo el arbitrio de sus amos españoles. “En el siglo XVIII, los que habían logrado sobrevivir al trabajo minero fueron repartidos nuevamente a los labradores comarcanos para las faenas agrícolas y participaron en las guerras como indios auxiliares junto con todos los demás gañanes e indios de misión” (Cramaussel, 1990, p. 81).

Si bien desde el siglo XVI el repartimiento, entendido como el desplazamiento forzoso de indios de misión, era frecuente, en 1747, ante el aumento de la actividad económica, se aprobó que un tercio de los pobladores de las misiones se pusieran a disposición de las minas y las haciendas (Márquez, 2008), donde podían ser usados como mano de obra operaria o bien como auxiliares en situación de guerra, lo cual volvió al repartimiento una práctica extensiva y constante, al menos en las misiones franciscanas. De esta manera, el vínculo entre las misiones y la economía de la Nueva Vizcaya se volvió explícito jurídicamente.

La misión se nos presenta, entonces, como la institución educativa que apuntala al sistema colonial, garantizando la sujeción de los indígenas a las normativas derivadas del mundo cultural europeo durante su irrupción en el contexto americano. Los indígenas habían de abandonar su modo de vida nómada o semi-nómada, así como el universo de sus realidades imaginadas, para establecerse en un espacio y en una mentalidad determinados; habían de aprender español, aprender la doctrina cristiana y las costumbres que los misioneros consideraran apropiadas para este nuevo entorno social, cultural y económico que surgía.

La diversidad cultural inabarcable

A pesar del rostro siniestro que la institución del repartimiento nos presenta de las misiones y de su carácter inherentemente impositivo, las misiones surgían bajo premisas que implicaban la mejora en la vida de los nativos. Al fin de cuentas, desde la perspectiva de los misioneros, se estaba salvando almas y se les estaba educando para que abandonaran lo que se consideraba idolatría y salvajismo. Además existe el registro de diversos casos en los que los mismos misioneros se oponían al repartimiento, protegiendo a los indígenas de esta forma sistemática de abuso. El caso más conocido es el de los jesuitas de las provincias de la Sierra Tarahumara cuando se opusieron a las medidas de 1747, las cuales exigían que un tercio de los habitantes de las misiones se entregara al repartimiento (Márquez, 2008).

Además de esto, el esfuerzo cultural realizado por los misioneros implicaba por lo menos algún grado de compenetración, de conocimiento y aproximación a la otredad, de ello nos dan cuenta importantes productos culturales como el “Compendio del arte de la lengua de los tarahumares y guazaparez” escrito por Thomas de Guadalaxa en 1683 (Rodríguez, 2010), que tiene gran valor etnográfico e historiográfico.

Desgraciadamente, la presión sobre las sociedades indígenas era enorme, y los esfuerzos por preservar su riqueza cultural, marginales. Con el paso de los siglos solamente cuatro etnias sobrevivirían en el actual estado de Chihuahua: los rarámuri (tarahumara), los guarijíos, tepehuanes y pimas. La combinación entre el aparato militar y el cultural (representado por las misiones), así como las malas condiciones de vida que las haciendas y las minas ofrecían a los indígenas convertidos, fueron mermando a la población. En la actualidad hay grandes dificultades para identificar o tener alguna certeza sobre la identidad de todas las tribus extintas durante la invasión y Colonia española en esta región. Por ejemplo, en la región administrada por los franciscanos, denominada tradicionalmente como “conchería” o la “región de los Conchos” (Hope, 2015), los frailes congregaban a poblaciones diversas en las misiones, y al conglomerado que hablaba una pluralidad de lenguas a veces inteligibles entre sí lo agruparon “bajo el gentilicio arbitrario de conchos” (Márquez, 2008, p. 50).

Procesos similares ocurrieron en toda la región. Por una parte, los misioneros no siempre eran capaces de reconocer la diversidad cultural a la que se enfrentaban, y por otra parte, los indígenas eran desplazados y desarraigados de sus territorios tradicionales, así pues, en las minas de Parral era posible encontrar indígenas procedentes de Sonora y de otras regiones (Cramaussel, 1990). Las denominaciones impuestas por los españoles también resultan imprecisas y azarosas, de manera que es muy probable que no reflejen la realidad cultural de la región, sino su propia visión de la misma (Sheridan, 2002).

Aunque la diversidad cultural era inabarcable para el esfuerzo intelectual de comprenderla, sí resultó mermada por el largo esfuerzo colonizador. Y el resultado de la empresa educativa de las misiones fue el de una enorme pérdida para la diversidad cultural, que no se detuvo después de la independencia de México, ya que las políticas de despojo económico y de injerencia cultural continuaron durante el siglo XIX, el XX, y aún en la actualidad.

Comentarios finales: cooperación y dominación

La reflexión aquí presentada quiso trazar aspectos relevantes del proceso, aparentemente paradójico, que convierte a la educación de un fenómeno de la cooperación humana a un fenómeno de dominación. Desde un punto de vista meramente evolutivo y antropológico, la institución educativa tiene su fundamento en la cooperación entre los miembros de un mismo grupo cultural, que buscan introducir a los jóvenes miembros en las realidades imaginadas que les brindan cohesión y facilitan su supervivencia. Sin embargo, la revisión de un proceso histórico como la invasión europea en América deja en manifiesto ese otro lado de la educación, como una institución que opera en las relaciones desiguales que unen a grupos culturales diferentes, en forma de dominación, cuando un grupo se impone sobre otro. Y de acuerdo a lo aquí revisado, en el caso de esta región, el cristianismo jugó un papel en este tránsito (de la cooperación a la dominación), al incorporar el discurso y las formas de la evangelización como una justificación para cualquier injerencia cultural, militar e incluso para los proyectos económicos asociados a la Colonia.

Debido a la extensión del presente texto no me es posible desarrollar con amplitud la relación entre la misión colonial y la educación indígena que promueve el Estado mexicano moderno, pero sí es posible abrir la reflexión y preguntarnos si la educación indígena que se oferta en la actualidad sigue siendo un esfuerzo de injerencia cultural, es decir, sigue atentando contra la diversidad humana y por lo tanto contra nuestra riqueza cultural.

Todavía a principios del siglo XX, en los albores del México post-revolucionario, el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos,

...inspirado en las acciones apostólicas del régimen colonial, se propuso sacar al ciudadano indio de su bajo estado evolutivo, hasta acercarlo al imaginario del sujeto híbrido hispánico, mediante su ingreso a Escuelas Normales Rurales, Casas del Pueblo o Misiones Culturales [Moreno, 2017, p. 41].

Aunque el contenido de la injerencia cultural era laico (desprovisto del contenido cristiano), su forma seguía siendo muy parecida a la de la misión evangelizadora colonial. Y su objetivo seguía siendo el mismo: introducir al “indio” en otro universo cultural ajeno al propio, para servir a los intereses de otro grupo. Esta vez

era la realidad imaginada de la nación y del progreso la que trataba de imponerse.

Este paralelismo entre las misiones coloniales y la educación ofrecida por el México moderno anunciaba que el papel de la educación en este país seguiría siendo el de un grupo cultural educando a otro según sus propios valores e intereses. La educación seguía (y en gran medida sigue) teniendo un carácter de dominación y no de cooperación. Indicio de esto es el hecho de que la escuela sigue teniendo un claro papel en el desplazamiento lingüístico, es decir, la sustitución de los idiomas indígenas por el español en los jóvenes hablantes (Servín, 2012).

Por último propongo preguntarnos y analizar cuánto nos falta para que la educación indígena pueda ser puesta en manos de los mismos indígenas y recupere su forma original como una institución para la cooperación y la solidaridad, así como para la supervivencia y la vitalidad de la diversidad cultural. Ese nuevo tránsito, esta vez de la dominación a la cooperación, parece utópico y distante, pero quizá un paso para avanzar hacia él es la comprensión del proceso histórico que nos puso en esta circunstancia como país.

Referencias

- Anderson, B. (2016). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of Nationalism*. Nueva York: Verson.
- Cramaussel, C. (1990). Encomiendas, repartimiento y conquista en Nueva Vizcaya. *Revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, (25), 73-90. Recuperado de: http://estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_25_73-90.pdf.
- Foucault, M. (2020). *Of other spaces: Utopias and heterotopias*. Recuperado de: <https://web.mit.edu/allanmc/www/foucault1.pdf>.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. Barcelona: Penguin Random House.
- Hope, M. (2015). *Las pimerías. Hacia un campo de estudio etnológico en el noroeste de México*. España: Universidad de Salamanca/Instituto Universitario de Iberoamérica.
- Iliades, L. (2008). Prólogo. En Márquez, Z. *Misiones de Chibuhua. Siglos XVII y XVIII*. (11-18). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Márquez, Z. (2008). *Misiones de Chibuhua. Siglos XVII y XVIII*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Mirafuentes Galván, J. L. (1993). *Movimientos de resistencia y rebeliones indígenas en el norte de México (1680-1821). Guía documental II*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas. Recuperado de: www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/250_02/movimientos_resistencia.html.
- Moreno, R. (2017). *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Núñez Cabeza de Vaca, Álvarez (2003). *Naufragios*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc542k7>.
- Ortelli, S. (2014). Vivir en los márgenes. Fronteras porosas y circulación de población en la Nueva Vizcaya tardo colonial. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 19(1), 39-57. DOI: <https://doi.org/10.18273/revanu>.
- Penagos, E. (2004). Investigación diagnóstica sobre las misiones jesuitas en la Sierra Tarahumara. *Cuicuilco*, 11(32), 157-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35103207>.

- Puro-Walker, E. (1987). Pesquisas para una nueva lectura de los *Naufrajos* de Álvar Núñez Cabeza de Vaca. *Revista Iberoamericana. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*, 53(140), 517-539. Recuperado en: <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/4347/4515>.
- Rodríguez, A. (2010). *Gramática tarahumara*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Rodríguez, A. (2014). Elementos para una historia de los rarámuri de la segunda mitad del siglo XIX. *Revista de Historia Americana y Argentina*, 49 (2). 43-67.
- Servín, E. (2012). Raramuri en las ciudades: el caso de los asentamientos en la ciudad de Chihuahua. En R. Fierro Rojas y L. J. Ramírez Santoyo (coordinadores). *Lengua y sociedad en el Norte de México*, (39-56). México: Piali/EAHNM/ICHICULT.
- Sheridan, C. (2002). Diversidad nativa, territorios y fronteras en el noroeste novohispano”. *CIESAS. Desacatos*, (10), 13-29.

Cómo citar este artículo:

Solorio Talavera, N., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). Orígenes de la educación indígena en las misiones coloniales de Chihuahua. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 105-117. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.311>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.