

## **Segregar para Asimilar: Paradojas en la educación del pueblo ainu 1899 - 1922**

*Yolanda Muñoz  
Egresada del Doctorado de Estudios de Asia y África  
Especialidad Japón*

Bordieu apunta que “...el mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a autorizar las diferencias de capital preexistentes.” Básicamente este hecho ocurre mediante la creación de sistemas educativos diferenciados que distribuyen el *conocimiento* de manera sumamente desigual, pero siempre apuntando al *reconocimiento* más o menos uniforme de la autoridad de la cultura y la lengua oficiales.<sup>1</sup> Este fenómeno fue particularmente visible en el caso del pueblo ainu durante los años que siguieron a la anexión formal de su territorio al mapa político japonés en 1868. El objetivo de esta reflexión es hacer un breve recuento sobre la manera en que el sistema escolar diseñado para niños y niñas ainu por los funcionarios de la Renovación Meiji marcó la pauta para dar continuidad a las relaciones de subordinación entre el pueblo ainu y el wadyin que habían dado inicio durante el periodo de Matsumae *jan*. Se parte de la hipótesis de que el sistema educativo de estos primeros tiempos consolidó en gran medida paradoja inclusión/exclusión que ha marcado las relaciones de poder entre ambos pueblos a partir de este periodo de la historia de Japón.

### *La dimensión legal de la política de asimilación*

El Gobierno Prefectural de Hokkaido o *Doocho* fue establecido en 1886, y hasta principios del siglo XX centró sus esfuerzos en alentar la migración y en distribuir las tierras “disponibles” entre los nuevos habitantes wadyin de los territorios del norte. El rápido incremento en la población wadyin provocó que el pueblo ainu pronto se convirtiera en una minoría. Para 1896 se habían establecido reservaciones bajo las Regulaciones sobre la Selección y la Repartición de Áreas para la Colonización. Estos nuevos asentamientos eran sumamente diferentes de las antiguas comunidades ainu: la diferencia más importante era que no tenían terrenos de caza y pesca, sino que se otorgaban 5 hectáreas de tierra para cultivo, a pesar de que la agricultura era una práctica absolutamente ajena a la cultura ancestral ainu. Además, las tierras otorgadas eran muy pobres para las labores agrícolas y se inundaban frecuentemente durante los deshielos. Las condiciones de insalubridad eran alarmantes, y las enfermedades diezaban a la población. Ante esta situación, durante la década de 1890 surgió un movimiento entre intelectuales de Hokkaido que hacía un llamado para que se emitieran medidas de protección y reducción de la pobreza. Fue así que se promulgó la llamada “Ley de Protección de los Antiguos Aborígenes de Hokkaido” en 1899. Esta ley marcó un parteaguas en la historia del pueblo ainu, ya que en ella se establecían las políticas que habrían de guiar el proceso de asimilación y segregación iniciado por el gobierno de la Renovación Meiji.

Los primeros cuatro artículos de la Ley de Protección eran una continuación de las primeras reservaciones: se restringían los derechos de tenencia de la tierra a cinco hectáreas por familia, y las tierras otorgadas no podían ser arrendadas. Además, se confiscarían a quienes no la cultivaran en un espacio de quince años. Los artículos quinto y sexto mencionaban medidas de bienestar social para las personas con algún tipo de discapacidad o enfermedad, y

---

<sup>1</sup> Bordieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Éditions Fayard, Paris, 2001, p. 94-95

los artículos séptimo, octavo y noveno establecían los lineamientos para el proceso educativo, principalmente en relación con becas y construcción de escuelas en los enclaves ainu.<sup>2</sup>

La protección era la palabra clave de esta política: la promulgación de la Ley de Protección se mostraba como un acto inspirado en el “amor imparcial” del *tennoo* por todos sus súbditos. Las becas para estudiar que recibieron muchos niños ainu se consideraban “donativos imperiales”, y frecuentemente había funcionarios de la Corte que realizaban visitas a Hokkaido para alabar la bondad de la política educativa hacia los niños y niñas ainu.<sup>3</sup> Sin embargo, no se trataba de proteger el modo de vida ancestral del pueblo ainu, sino de asimilarlo al modo de vida japonés para “sacarlo de su atraso”. La educación, sobre todo, se convirtió en el elemento clave para difundir la lengua y la cultura dominantes, es decir, el japonés oficial y la lealtad hacia el *tennoo*. Además, algunos intelectuales de la época consideraban que la educación sería un factor que podría contribuir al mejoramiento de la capacidad intelectual ainu. Shirani Takeshi, líder del grupo que se declaraba en favor de la protección de los nativos de Hokkaido, señaló al respecto que

En tanto que la ‘raza inferior’ (*retto no dyinshu*) no podría competir con la raza japonesa, la educación básica aliviaría la situación de los nativos ‘ignorantes, iletrados y que viven para el momento’. Mientras que los niños ainu eran iguales a los niños wadyin en lectura, eran inferiores en matemáticas y nunca alcanzarían los niveles de los niños *naichidyin* (gente de Jonshuu).<sup>4</sup>

El sistema educativo establecido por los funcionarios de la Renovación Meiji fue fruto de una investigación que dio inicio cuando comenzó a crecer la preocupación por el tipo de educación que los misioneros anglicanos estaban impartiendo en la zona. John Batchelor (1854 – 1944) estaba a la cabeza de estos esfuerzos. Su trabajo de evangelización modificó la autopercepción de la etnicidad ainu en muchos hombres y mujeres de su tiempo, quienes comenzaron a valorar positivamente su herencia cultural. John Batchelor llegó a Hakodate en 1877 y, movido por la compasión y una gran curiosidad, decidió dedicar su vida a evangelizar al pueblo ainu, con quien había tenido contactos eventuales en las zonas urbanas. En 1879 comenzó a visitar varias aldeas ainu y se relacionó más estrechamente con hombres ainu que simpatizaban con el joven barbado que quería aprender su lengua y sus costumbres. Batchelor aprendió a hablar la lengua ainu con fluidez y, aunque algunos dudan de la exactitud de sus conocimientos sobre este idioma, en 1897 tradujo el Nuevo Testamento para contar con bases más sólidas para realizar su labor misionera.

En 1893 Batchelor construyó una escuela en Hakodate, donde reunió a los niños y niñas ainu más inteligentes de todo Hokkaido con el fin de prepararlos en el trabajo misionero.<sup>5</sup> El

---

<sup>2</sup> En su Artículo séptimo, la Ley de Protección establece que “Se proporcionarán becas para la colegiatura a los hijos de los antiguos aborígenes de Jokkaidoo pobres que estén asistiendo a la escuela.” En el Artículo octavo se estipula que “Los gastos en que se incurra bajo los artículos cuatro a siete serán tomados de las ganancias de los fondos comunales de los antiguos aborígenes de Jokkaidoo y, si éstos son insuficientes, del tesoro nacional.” Por último, el Artículo noveno señala que “Se construirá una escuela primaria con fondos del tesoro nacional en las áreas donde existan aldeas de los antiguos aborígenes.” (Traducción de la autora)

<sup>3</sup> Ogawa, Masahito. “The Hokkaido Former Aborigines Protection Act and Assimilatory Education” en Loos, Noel y Osanai, Takeshi. *Indigenous Minorities and Education. Australian and Japanese Perspectives of their Indigenous Peoples, The Ainu, Aborigines and Torres Strait Islanders*. Sanyusha Publishing Co. Ltd., Tokio: 1993, p. 240

<sup>4</sup> Reunión de la Cámara de Representantes, 21 de enero de 1899, *Ainu shi shiryoo shuu* Vol. 3, pp. 91, 93, 99. Citado por Siddle, *Race, Resistance...* ibid., p. 89

<sup>5</sup> Fudyimoto, Jideo. *Guin no shizuku furu furu mawari ni. Chiri Yukie no shoogai. (Llovizna de gotas plateadas. La vida de Chiri Yukie)*. Soofukan, Tokio: 1995 (Segunda Edición. Primera edición: 1991) P. 32 y 68

misionero inglés no alentaba la continuación de las costumbres ainu, pero inculcaba en la gente un mínimo sentido de orgullo por su pasado cultural: enseñó a los niños y niñas a transliterar la lengua ainu utilizando el alfabeto romano, y les inculcó valores cristianos sobre la igualdad de todos los seres humanos frente a Dios, al tiempo que mostraba un vivo interés en la tradición oral, en las costumbres y en la cosmovisión del pueblo ainu. Aprendieron himnos y oraciones en su propia lengua, y este ejercicio contribuyó enormemente a que algunos hombres y mujeres de la época revaloraran su propio idioma: Batchelor había creado, en términos de Bordieu, un “mercado” para la lengua ainu en el que ésta tenía un valor importante y era respetada, en contraposición con la actitud hostil de los wadyin hacia la cultura ancestral ainu.

Además de la escuela en Hakodate, en 1891 Batchelor instaló tres escuelas en Kushiro y una clínica en Sapporo, con el apoyo de otros misioneros anglicanos. Más tarde, en 1895, concentró nuevamente sus esfuerzos evangelizadores y educativos en Biratori, de donde había sido expulsado en 1884 por tratarse de una zona restringida para extranjeros. La intensidad y la importancia del trabajo de Batchelor fue percibida como peligrosa por las autoridades de Hokkaido, quienes comenzaron a lanzar una serie de acusaciones en su contra. Para instigar a la opinión pública, un nacionalista del momento señaló que Batchelor,

Tomando prestado el nombre de trabajo misionero, ganó la confianza de los ainu. Si lo dejamos seguir así, pronto hará con ellos lo que quiera. ¿No es esto importante para nuestra nación?<sup>6</sup>

Al ser consideradas como una amenaza para consolidar el proyecto de subordinación y colonización del pueblo ainu, las escuelas de Batchelor fueron uno de los factores que contribuyeron a apresurar la aprobación de la Ley de Protección y la promulgación de regulaciones para que se construyeran 21 escuelas públicas para los ainu (*Kokuritsu Kyuudodyin Gakkoo*). Así, las escuelas misioneras que habían estado activas durante varios años tuvieron que ser abandonadas y cerradas.<sup>7</sup>

Los funcionarios del *Doocho* admitían en su informe que los misioneros tenían sobrada ventaja sobre el gobierno en materia educativa. En un informe emitido en 1893, los encargados de evaluar las condiciones en que podía desarrollarse un programa educativo asimilacionista hacia los ainu advirtieron que “Nunca ha habido escuelas para los ainu y, pretenciosamente, los extranjeros las han iniciado... No podemos ser indiferentes ante esto, porque representa un deshonor para la nación.”<sup>8</sup>

Con base en las opiniones de los funcionarios de la Renovación Meiji se puso especial atención en la implantación de un sistema educativo especial para los ainu. Para regular las provisiones sobre educación establecidas en los artículos 7 a 9 de la Ley de Protección, en 1901 se emitieron las “Regulaciones para la Educación de los Antiguos Niños Aborígenes”, que ordenaban la construcción de escuelas en las comunidades en que hubiera por lo menos treinta niños ainu. Sin embargo, los *kotan* (comunidades ainu) solían ser unidades muy pequeñas y dispersas a lo largo de los ríos, por lo que rara vez se lograba reunir este requisito. Prácticamente las únicas comunidades ainu que alcanzaban este nivel eran aquéllas que

---

<sup>6</sup> Kakegawa Guenichiroo. *Bachiraa Yaeko no Shoogai*. (La vida de Yaeko Batchelor). Jokkaidoo Shuppan Kikaku Sentaa, Sapporo: 1992 (Primera edición, 1988) p. 32

<sup>7</sup> Sin embargo, Batchelor no dejó de lado completamente su proyecto educativo. En 1898 decidió radicar en Sapporo, y convirtió su casa en la “Ainu Girls Home” (Hogar para Niñas Ainu), donde continuó preparando misioneras a quienes enseñaba a leer y escribir en su propia lengua, ya sea utilizando el alfabeto romano o el silabario *katakana*. De esta forma, evitaba atraer la atención de las autoridades y podía continuar con su labor evangelizadora, sin perder la oportunidad de seguir aprendiendo la lengua y la cultura ainu. Op. Cit., p. 33-34

<sup>8</sup> Citado por Oguma, E. Ibid., p. 61

fueron creadas a raíz de las “Regulaciones sobre la Selección y Partición de Áreas para Colonización” de 1896. Estas comunidades estaban formadas por habitantes de pequeños *kotan* que fueron reubicados y eran una especie de “reservaciones” en que cada familia contaba con cinco hectáreas para realizar labores de cultivo. Las nuevas comunidades estaban ubicadas en terrenos que se inundaban fácilmente y poco aptos para la agricultura que, además, era ajena a la larga tradición de caza y pesca. Esto condujo al deterioro de las condiciones de vida y de salud de la población.<sup>9</sup>

Antes de la promulgación de la Ley de Protección ya se habían instalado algunas escuelas. En 1877 se construyó una escuela en Tsuishikari, y en 1894 otra en Shikotan. Ambas estaban destinadas para los ainu de Karafuto que fueron obligados a dejar la isla como consecuencia del Tratado de Intercambio de este territorio por las Islas Kuriles. Cabe anotar que en ese momento se consideraba vital ganar la lealtad de los ainu en el norte, pensando que esto podría mitigar un posible avance de Rusia hacia el territorio japonés. Entre 1901 y 1911 se instalaron otras veinticuatro escuelas en todo Hokkaido, llegando a sumar veintiocho en 1927.<sup>10</sup> En un principio ingresaban pocos niños a la escuela; sin embargo, los apoyos económicos y el aumento en los planteles incrementaron considerablemente la matrícula, de tal suerte que para 1928 el 99.2% de niños ainu se había inscrito en las escuelas primarias.

#### *Las escuelas ainu como agente de subordinación*

Las ideas racistas que retrataban al pueblo ainu como una “raza inferior”, se convirtieron en la justificación para arraigar la situación de desventaja, en parte a través de un sistema educativo que garantizara que no contarían con las competencias necesarias para integrarse al sistema económico colonial en términos de igualdad de oportunidades en comparación con sus contrapartes wadyin. Así, los niños y niñas ainu recibían una educación sumamente deficiente en comparación con la que recibían los niños wadyin, en la que, asimismo, se inculcaban sentimientos de inferioridad entre los alumnos/as ainu. Las materias incluían agricultura para los niños y costura para las niñas, las cuales se impartían “..no tanto por razones prácticas, sino como una forma de “reformular” la “naturaleza indolente” de los niños ainu.”<sup>11</sup> Además, el sistema impuesto para la educación ainu era de tan sólo cuatro años, que equivalían a los tres primeros de los seis grados de que constaba la educación primaria en las escuelas wadyin:

El primer año después de entrar a la escuela se dedica principalmente a la práctica del lenguaje (i.e. japonés) y a acostumbrarse a los maestros. El segundo año cubre lo que hubieran hecho los alumnos wadyin durante la última mitad del primer año. Sólo hasta el tercer año finalmente alcanzan el nivel de habilidad de los estudiantes wadyin de segundo año.<sup>12</sup>

En 1904 se hicieron algunas reformas a las Regulaciones para la Educación de los Antiguos Niños Aborígenes. Según estas reformas los alumnos/as ainu debían asistir a escuelas separadas y, en caso de que se tratara de una comunidad con un solo plantel, se marcaría una sección especial para niños y niñas ainu. Además de segregarlos, se impuso la edad de siete años para ingresar a la primaria, contrariamente a la edad de seis años que marcaba el sistema educativo creado para los niños y niñas wadyin. Esto colocaba en clara desventaja al pueblo ainu para continuar con niveles de educación superior.

---

<sup>9</sup> Ogawa Masajito. “The Hokkaido Former Aborigines Protection Act and Assimilatory Education” en Loos, N. y Osanai, T. *Ibid.*, p. 239

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 246

<sup>11</sup> *Ibid.*, 241

<sup>12</sup> Izumi, Chijiro. “An Ainu’s Opinion. *Hokkaido Educational Magazine*, Vol. 78, Asociación de Maestros de Hokkaido, 1899 pp. 76-78 Citado por Ogawa, M. *Ibid.*, p. 241

La estructura del sistema educativo ainu tenía como meta –por lo menos nominalmente– lograr que la educación contribuyera a formular una política de asimilación (*dooka seisaku* – 同化政策) que promoviera un clima de “fraternidad universal” (*isshidoodyin* – 一視同仁).<sup>13</sup>

Antes de que se instalaran las escuelas especiales, la discriminación y las dificultades económicas provocaban que sólo un 9.2% de los niños y niñas ainu asistieran a las escuelas primarias de Hokkaido. Esto significaba que la mayor parte de los estudiantes ainu asistían a las escuelas de Batchelor, recibiendo valores y doctrinas que estaban fuera del control del estado. Había que hacer algo al respecto.

El responsable de poner en marcha la educación ainu fue un *shoogun* retirado de nombre Iwaya Eitaroo, quien asumió su cargo en 1893. Iwaya era un ferviente seguidor del darwinismo social y la eugenesia, y proyectaba sus convicciones a través de un profundo desprecio hacia el pueblo ainu. Él consideraba que la indolencia de esta “raza inferior” (*rettoo naru dyinshu* – 劣等なる人種) representaba una verdadera ruina para la nación. En un artículo publicado en una revista sobre educación, Iwaya enumeró “siete maldades” características del carácter ainu de la siguiente manera:

1. No piensan en el futuro
2. No tienen prudencia para manejar el dinero
3. Su único placer es beber en exceso
4. No tienen ni el más mínimo sentido de la higiene
5. No tienen disciplina en la vida diaria en cuanto al comer y el beber
6. Entre ellos es común la pereza, las apuestas, la falsedad, el fraude y otros actos malvados
7. Tienen sífilis por herencia de sus ancestros.<sup>14</sup>

Aprovechando la oleada de oposición contra los cristianos encabezada por Uchimura Kandzoo, Iwaya dedicó gran parte de sus esfuerzos a tratar de desprestigiar la labor de Batchelor. Se trataba de una época hostil para los europeos y norteamericanos, así como para los misioneros. En opinión de Oguma, esta animadversión era causada por los sentimientos de inferioridad y el miedo que sentían los japoneses ante la poderosa presencia de la “raza blanca”. La presencia de Batchelor en la zona era tan amenazadora como la de los rusos.<sup>15</sup>

La imposición de un sistema educativo especial para el pueblo ainu se juzgaba estratégica por varias razones. En primer lugar, se consideraba que era urgente fortalecer la presencia de la cultura japonesa en la zona, y la educación era el punto de partida para lograr este objetivo. Lo más importante era que el pueblo ainu comenzara a hablar japonés y que fuera adoctrinado en los valores de lealtad al *tennoo* y a la nación japonesa. Ishida sostiene que la meta más inmediata era lograr que los conscriptos ainu –que comenzaron a ser reclutados en 1896– pudieran recibir órdenes en lengua japonesa.<sup>16</sup> Como parte del proyecto para inculcar la lealtad al *tennoo*, cada mañana se hacía repetir a los estudiantes la frase “Prometemos defender las honorables enseñanzas del *tennoo* y estamos humildemente preparados para convertirnos en buenos japoneses.”<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> Oguma, E. *Ibid.*, p. 59

<sup>14</sup> Iwaya, E. “Ainu no Guenshoo” (“La disminución de los ainu”) en *Jokkaidoo Kyooikukai Dzasshi* (*Revista de Educación de Jokkaidoo*) No. 6, 1891, p. 16. Citado por Oguma, *Ibid.*, p. 61

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 63

<sup>16</sup> Ishida, T. *Op. Cit.*, p. 58

<sup>17</sup> 「私共は天皇陛下の大御教えを克く守って、よき日本人となる覚悟でございます。」 *Ibid.*, p. 59

La educación se llevaba a cabo en medio de la discriminación, la pobreza y las enfermedades contagiosas traídas por los wadyin, como tracoma y tuberculosis. Las escuelas segregadas a veces se construían en el mismo lugar que las escuelas ordinarias, o incluso se les educaba de manera segregada en el mismo edificio. Los niños wadyin maltrataban y perseguían a sus compañeros ainu por ir a la escuela de nativos. Esto provocaba en los niños un sentimiento de que era mejor ser “shamo” (wadyin) que ainu.<sup>18</sup> A pesar de la violencia y el maltrato de que eran víctimas, la situación de pobreza llevaba a los padres ainu a pensar que la educación podría ser la única o la mejor opción para que sus hijos e hijas no padecieran hambre ni discriminación. Durante las primeras cinco décadas, muchos padres dejaron de hablar ainu en el espacio doméstico con la intención más o menos explícita de acrecentar las competencias lingüísticas de sus hijos e hijas en las escuelas que, en última instancia, eran consideradas el principal medio de acceso hacia una supuesta mejor situación social y económica.

Las escuelas segregadas lograron ganar una posición destacada en la vida de toda la comunidad, principalmente porque los maestros buscaron también influenciar a los padres de los alumnos/as para que abandonaran sus “costumbres bárbaras”. Estos maestros trabajaban con salarios muy bajos, muchas veces movidos por la “lástima” hacia la “inferioridad e ignorancia” de los ainu. En ocasiones fueron los primeros wadyin en vivir en comunidades ainu y trabajaban por vocación, recibiendo salarios sumamente bajos. Como sabían leer y escribir, llegaron a ser considerados como “líderes del *kotan*” y “centros de cultura”, una posición que se ganaban sobre todo cuando tenían conocimientos sobre asuntos legales y administrativos con los que las autoridades tradicionales no estaban familiarizadas.<sup>19</sup>

A pesar de la desventaja en que colocaba el sistema escolar segregado a sus alumnos/as ainu, algunas personas lograron sobresalir con el apoyo de wadyin sensibles y de John Batchelor. Uno de ellos, Takekuma Tokusaburo, se convirtió en maestro de escuela y fue el primer ainu en escribir un libro sobre su pueblo. En *Ainu monogatari (Historias de los ainu)*, Takekuma reflexiona sobre la ineficacia del sistema escolar ainu y, a *grosso modo*, propone las siguientes mejoras:

1. La escuela debe contribuir al mejoramiento de los hábitos en la casa en cuanto a higiene.
2. Debe también contribuir a la eliminación del alcoholismo, que él considera uno de los peores males del pueblo ainu.
3. La educación debe promover la creación de organizaciones de jóvenes, en donde voluntariamente se estudien libros de agricultura y no sólo lecciones de valentía y lealtad durante los tiempos de guerra.
4. La escuela debe promover la erradicación de la idea de que todos los vicios y problemas son “porque se es ainu”. Esta era una fórmula peyorativa común en esos tiempos, que muchos ainu interiorizaban, asumiendo que eran “inferiores” por “naturaleza”.
5. Dar más apoyo económico a las escuelas ainu, así como a los alumnos ainu que deseen continuar sus estudios en grados superiores.

---

<sup>18</sup> Ogawa, M. “The Hokkaido Former Aborigines Protection Act and Assimilatory Education” en Loos, N. y Osanai, T. Ibid., p. 242

<sup>19</sup> Kaizawa, T. E Ito, A. “The History of Education for the Ainu – Presentation at Colloquium of the Society of Historical Research of Education. The Bulletin of the Faculty of Education. Sapporo: Hokkaido University, 1988. Citado por Ogawa, M. Ibid., p. 243

En su opinión, la situación de miseria en que se encontraba el pueblo ainu se debía a la falta de acceso al mismo sistema educativo implantado para los alumnos/as wadyin. A esta carencia le atribuía, sobre todo, la falta de poder de decisión en sus propias vidas y en la vida comunitaria.<sup>20</sup>

Para el momento en que fue publicado este libro (1918) muchos hombres y mujeres ainu que habían sido educados en escuelas especiales utilizaban el japonés como lengua cotidiana. En el prefacio que Batchelor escribió para este texto, señala que “el ainu puro rara vez es escuchado.” A lo largo de su texto, Takekuma insiste en el hecho de que los hombres y mujeres ainu están deseosos de asimilarse y volverse dignos súbditos del *tenno*. Él mismo utiliza la lengua de los colonizadores para validar sus ideas y sus opiniones sobre la situación del pueblo ainu. Takekuma utiliza las armas del colonizador –el código de expresión autorizado– para criticar y proponer mejoras al sistema educativo; sin embargo, la influencia de la moral cristiana de Batchelor lo lleva a enfatizar la importancia del mejoramiento individual sobre la crítica social. El hecho de que utilice la lengua de los colonizadores para legitimar sus ideas, apoyado en la competencia que le daba el ser un profesor ainu, marca el inicio de un movimiento de resistencia pacífica en que se establece un debate acerca de la manera en que los miembros del pueblo ainu han sido asimilados y, al mismo tiempo excluidos por no ser “auténticos” japoneses.

En efecto: los esfuerzos por asimilarse no necesariamente se tradujeron en integración social. La política educativa segregada para el pueblo ainu fue una expresión clara de la paradoja asimilación/exclusión que ha caracterizado las relaciones entre ambos pueblos desde entonces. Esta paradoja coloca aún ahora a los hombres y mujeres ainu en una posición en que, oficialmente, han sido totalmente asimilados dentro del pueblo japonés; no obstante, en la vida diaria son excluidos de ciertos empleos, maltratados en la escuela o considerados/as no aptos/as para el matrimonio cuando se sabe que no son “propiaamente japoneses” (*nihonjin*), sino que pertenecen a un grupo no-japonés (*hinihonjin*) caracterizado por su “atraso” y su “barbarie”.

#### *El fin de la educación segregada, pero no de la segregación social*

Las escuelas ainu fueron sumamente eficaces en la tarea de inculcar entre sus alumnos/as sentimientos de inferioridad y derrotismo, al tiempo que los impulsaba a convertirse en japoneses. Para 1922, 97.6% de los niños ainu asistía a la escuela.<sup>21</sup> Este aumento en la población escolar se vio aparejado con una disminución alarmante del uso de la lengua ainu; las casas eran barracas que los funcionarios gubernamentales describían como de “estilo japonés”. Al mismo tiempo, bodas y funerales comenzaron a celebrarse a la usanza japonesa, por lo que la elocuencia del *ekashi* (jefe de la comunidad) ya no podía expresarse en estas ocasiones. Con el tiempo, los mismos padres ainu impulsaban a sus hijos a ir a la escuela, y los obligaban a ir si no querían asistir por el maltrato que recibían de los estudiantes wadyin. Los padres también ayudaban con entusiasmo al mantenimiento y construcción de escuelas.<sup>22</sup>

Ante la efectividad de la este primer sistema, a partir de 1920 el gobierno prefectural de Hokkaido comenzó a abandonar el principio de educación segregada, y las segundas Regulaciones para la Educación de los Antiguos Niños Aborígenes fueron abolidas en 1922.

---

<sup>20</sup> Takekuma, T. *Ainu monogatari (Historias ainu)*. Reimpreso en Ogawa, M. y Yamada, S. (compiladores) *Ainu minzoku kindai no kiroku*. Soofukan, Tokio, 1998. Pp. 370-371

<sup>21</sup> Ogawa, M. “The Hokkaido Former Aborigines Protection Act and Assimilatory Education” en Loos, N. y Osanai, T. *Ibid.*, p. 246

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 243-244

Paralelamente se comenzó a considerar una primera revisión de la Ley de Protección, y el artículo 9 sobre las escuelas especiales fue abolido en 1937, de manera que las escuelas que aún quedaban fueron desmanteladas.

Bordieu apunta que a todo proceso de asimilación corresponde un proceso de disimilación, en que el individuo o grupo abandonan su lengua y sus costumbres porque no tienen ningún valor en el nuevo campo: la situación de colonización. Sin embargo, en la lucha por la competencia necesaria para la integración social, el sistema educativo garantiza que los grupos sometidos seguirían ocupando una posición subordinada. En una sociedad como la japonesa, donde se otorga especial atención a los logros académicos, el interés de los padres porque sus hijos/as vayan a la escuela es muy grande; sin embargo, la situación económica colonial hasta cierto punto se reproduce, y provoca que muchos hombres y mujeres ainu, principalmente de Hokkaido, sigan marginados de los beneficios de formar parte de un país líder en el mapa económico mundial. Un estudio llevado a cabo entre 1972 y 1979 mostró que la pobreza muchas veces obligaba a los estudiantes ainu a no continuar con niveles superiores de educación, ya que tenían que comenzar a trabajar muy jóvenes, principalmente en las labores del campo o como jornaleros y obreros.

Aunque a partir del desmantelamiento de las escuelas especiales los niños y niñas ainu asisten a escuelas regulares, en ellas se reproducen antiguos esquemas de maltrato y discriminación racial, no siempre a cargo de los maestros, sino de otros niños/as que establecen una posición de poder dentro del salón de clase a través del *ijime* o maltrato entre estudiantes. Como espacio de socialización primaria, la escuela representa para muchos niños/as ainu el primer contacto con la segregación y con la negación de su propia existencia y del valor de su cultura. La revisión sobre el contenido de los libros de texto en relación con el pueblo ainu es una lucha que permanece vigente, ya que hasta hace poco tiempo se seguía hablando del pueblo ainu como un pueblo extinto. Asimismo, la violencia que acompañó el proceso de colonización de Hokkaido permanece fuera de debate, por lo que actualmente los líderes y activistas ainu siguen luchando porque en las escuelas se proporcionen las bases para que los niños y niñas wadyin entiendan que el pueblo ainu fue despojado de su territorio, obligado a asimilarse y humillado como pueblo “bárbaro” e “inferior”, pero que el pueblo ainu sigue vivo, defendiendo el orgullo de su identidad como pueblo indígena de Japón.