



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

LA INCORPORACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS AL SISTEMA
EDUCATIVO Y LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA (1926-1932).

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA.

PRESENTA:

ROSARIO HERNÁNDEZ SALVADOR.

ASESORA: DRA. ENGRACIA LOYO BRAVO.



Facultad de Filosofía
y Letras

MÉXICO, D.F.

AGOSTO DE 2007.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia, maestros y amigos.

En especial a la Dra. Engracia Loyo quien me brindó su apoyo incondicional para concluir con este proceso. Sus enseñanzas las conservaré. A las maestras que amablemente revisaron el trabajo gracias por los comentarios y sugerencias.

A mis padres por su paciencia y comprensión.

A mis hermanas: Rosalba, Sandra, Sarai, Lorena, Mari y el pequeño Miguel, gracias por todo.

A mis amigos simplemente por dejarme compartir grandes momentos con cada uno de ustedes.

INDICE.

Introducción.	1
Capítulo 1.	
El indigenismo y la educación.	
1.1. Algunos acercamientos teóricos.	4
1.2. El indigenismo.	6
1.3. Las políticas indigenistas: <i>incorporacionista e integracionista</i> .	8
1.4. La educación y la “incorporación”.	10
1.5. El pensamiento indigenista de Moisés Sáenz.	15
1.6. La integración y la educación.	18
Capítulo 2.	
Las poblaciones indígenas en el México Posrevolucionario.	
2.1. La instrucción rudimentaria.	22
2.2. El centro social para la comunidad: La Casa del Pueblo.	26
2.3. Las Misiones Culturales.	28
2.4. Calles y la reconstrucción económica: meta prioritaria.	30
2.5. La educación indígena y la integración nacional.	32
2.6. La transformación cultural del indio.	36
2.7. Una escuela para todos.	39
2.8. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene.	42
2.9. La castellanización directa.	43
Capítulo 3.	
Educar y civilizar: La Casa del Estudiante Indígena.	
3.1. Anular la distancia cultural. Del campo a la ciudad.	49
3.2. El inicio del Internado Nacional de Indios.	58
3.3. La búsqueda de indios “puros”.	60

3.4. Los resultados del “experimento psicológico social”.	69
3.5. La educación en el internado.	73

Capítulo 4.

La escuela normal rural de la Casa del Estudiante Indígena.

4.1. La experiencia en otros países.	87
4.2. La preparación para el magisterio rural.	89
4.3. El teatro de la Casa del Estudiante.	96
4.4. Los ataques hacia el proyecto.	97
4.5. El maestro indígena: agente modernizador.	103
4.6. Entre la continuidad y el cuestionamiento.	107
Conclusiones.	116
Anexo.	119
Fuentes consultadas.	132

INTRODUCCIÓN.

La educación indígena es un tema que ha tomado relevancia. El reconocimiento constitucional de la nación mexicana como pluricultural, así como los movimientos indígenas ocurridos en el país son sólo algunos de los sucesos que han venido a replantear la cuestión indígena. Varios sectores de la sociedad se han involucrado en la defensa y reivindicación de los derechos de las poblaciones indígenas. La educación no ha pasado desapercibida. Las características que la escuela indígena debe adoptar para contribuir al mejoramiento de estas poblaciones siguen constituyendo un reto para el sistema educativo.

Este trabajo surgió por el interés de conocer las posturas del gobierno federal hacia la educación del indígena, cómo y en qué medida los indígenas se vieron afectados o beneficiados por la implantación de las políticas educativas durante las primeras décadas del siglo XX, así como sus respuestas hacia los proyectos de educación municipal, estatal y federal. El estudio se centra en la época posrevolucionaria porque ante la necesidad de reconstruir el país, los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles implementaron diversas acciones que tuvieron como propósito incorporar a los grupos étnicos al desarrollo nacional. Desde la recién creada SEP, en 1921 por el régimen Obregonista, se puso en marcha un ambicioso programa escolar que pretendió llevar las letras a las poblaciones más apartadas del país.

El gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) impulsó la educación de las clases populares. Durante esta administración ocurrieron importantes cambios como el vínculo entre la economía y la educación. Después de la labor que José Vasconcelos desempeñó en la SEP, erróneamente se considera que Calles echó abajo el proyecto vasconcelista. Quizás, por esta razón, los historiadores de la educación no le han dado la misma importancia al régimen Callista, sin embargo, el periodo es por demás interesante. Parte del programa político Callista fue forjar un sistema escolar que contribuyera a la incorporación de los indígenas al escenario social y educativo. Con este propósito se creó en la Ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena, instancia que pretendió

atenuar las diferencias culturales entre indígenas y no indígenas. La incorporación de los grupos étnicos por medio de este proyecto significó, de acuerdo con las autoridades educativas, “disminuir la distancia evolutiva que separaba a los indígenas de la época contemporánea”. Su misión principal consistió en preparar a los jóvenes indígenas en la ciudad de México para que al volver a sus lugares de origen pudieran colaborar en beneficio de los suyos. Los líderes políticos y educativos consideraron a las poblaciones indígenas como “lastres” para la unificación nacional debido a la diversidad de sus manifestaciones culturales. Así, se dieron a la tarea de emprender por medio del programa educativo la homogeneización cultural de los habitantes del país fundándose instancias como la Casa del Estudiante Indígena. ¿Qué significado tuvo este proyecto para las poblaciones indígenas?

En este trabajo pretendo resaltar las respuestas de los indígenas frente a esta iniciativa. Así intentaré dar voz a maestros, autoridades, padres de familia y alumnos sobre las expectativas que depositaron en la Casa del Estudiante Indígena. Quizás esta sea una de las aportaciones de este trabajo, ya que si bien dentro de la historiografía de la educación el tema ha sido abordado, considero que no se ha profundizado en los procesos de resistencia así como los acuerdos y consensos que la Casa del Estudiante Indígena generó entre autoridades educativas y las propias poblaciones indígenas.

La Casa del Estudiante Indígena representó un parteaguas en el desarrollo de la educación, constituye el antes y el después de la política educativa hacia el indígena durante los años veinte, cruciales para la conformación del Estado mexicano.

Abordar el tema de la Casa del Estudiante Indígena representó un reto debido a la escasa bibliografía que sobre él existe. Han sido pocos los trabajos publicados al respecto, como el de Engracia Loyo *“La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”* y el libro de Laura Giraudo *Distanze da superare. I governi rivoluzionari in México e la trasformazione culturale di indios e contadini*, los cuales constituyeron materiales importantes para el desarrollo de esta investigación. El Archivo Histórico de la SEP es uno de los recintos que

ofrece al investigador interesante material, sin embargo, la falta de organización de los documento dificultó la tarea de reconstruir ciertos episodios de este proyecto de educación indígena. Durante el gobierno de Calles se publicaron las Memorias y los Boletines de la SEP, los cuales representan fuentes valiosas, sin embargo, ofrecen una visión poco objetiva sobre las acciones que el gobierno federal realizó en materia de educación indígena. El libro publicado por la SEP *“La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor de un experimento psicológico social con indios”* fue otra referencia primordial en la medida que constituye una obra que se publicó mientras estaba en funcionamiento este establecimiento.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero defino el indigenismo así como las implicaciones que esta política tuvo en la educación, y destaco las aportaciones de científicos sociales como Manuel Gamio y Moisés Sáenz en el terreno de la educación indígena. En el segundo capítulo abordo los antecedentes, el estudio de las instancias educativas que se crearon antes del gobierno callista para incorporar a las poblaciones indígenas. En el tercer apartado documento el tema de la Casa del Estudiante Indígena y los inicios del proyecto. En esta parte intento identificar los procesos de resistencia y consensos que se establecieron entre autoridades educativas y las poblaciones étnicas. Finalmente en el capítulo cuatro señalo la etapa en la que la Casa del Estudiante Indígena se convirtió en una normal rural, y destaco los retos que ésta tuvo que enfrentar para preparar maestros indígenas así como los ataques que recibió después de varios años de funcionamiento.

En suma este trabajo intenta mostrar por medio de la Casa del Estudiante Indígena la búsqueda de alternativas para incorporar a los indígenas al sistema educativo durante las primeras décadas del siglo XX. Se trata también de un cuestionamiento hacia la educación oficial, la cual ha desacreditado las formas de expresión de las culturas indígenas.

CAPITULO 1.

El indigenismo y la educación.

El indigenismo como corriente de pensamiento que tuvo una profunda influencia, principalmente a mitad del siglo XX, constituyó un puente entre los indígenas y el Estado mexicano. Por medio de diversas acciones el Estado intentó mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas del país. En este capítulo me ocuparé del movimiento indigenista que se desarrolló gracias a las aportaciones de la ciencia antropológica, así como las implicaciones que éste tuvo en el terreno educativo.

1.1. Algunos acercamientos teóricos.

En la actualidad, la mayoría de los estados, entendidos como “las entidades políticas y legales que ejercen soberanía sobre un territorio específico y sobre sus habitantes”¹, son culturalmente diversos. En sus territorios “conviven” bajo una misma estructura política varios grupos o comunidades étnicamente distintos, es decir, son estados multinacionales o pluriétnicos. De acuerdo con Stavenhagen, los grupos étnicos pueden considerarse como “colectividades que se identifican a sí mismas, o son identificadas por otras, mediante ciertas características culturales como la lengua, la religión y la nacionalidad”.² Los pueblos, según Stavenhagen “son grupos étnicos que no han logrado adquirir conciencia política o cuando menos no la han expresado, pero que de todas formas están unidos por vínculos raciales, lingüísticos, culturales o nacionales que los distinguen de otros grupos nacionales y que crean conciencia entre sus miembros de una identidad común”.³ Entendemos que el concepto de pueblos indígenas tiene un propósito jurídico-político y por eso es preferido por las organizaciones e intelectuales indígenas. Dado que no es el objetivo de este trabajo sancionar

¹ Stavenhagen, Rodolfo, *La cuestión étnica*, México, El Colegio de México, 2001, p.18.

² *Ibidem*, p. 19.

³ *Ibidem*, p. 17.

el uso definitivo del término “grupos étnicos” y “pueblos indígenas”, prefiero emplearlos como sinónimos, con las salvedades mencionadas.

Entenderemos como cultura “el espectro general de las actividades humanas, los símbolos, valores y artefactos que identifican a un grupo humano y que lo distinguen de otros”.⁴ De acuerdo con lo anterior, no es posible referirse a una cultura indígena debido a la diversidad de prácticas, símbolos y rasgos culturales como el caso de las lenguas indígenas.⁵

Los términos “indio” e “indígena” han sido objeto de discusión. Si bien es común encontrarnos que ambos conceptos se utilicen de manera indistinta e incluso como sinónimos, para autores como Dorothy Tanck existen diferencias entre ellos de acuerdo con la época en que han sido empleados. En la Colonia no existían “indígenas” sino “indios”. El término “indígena” se empezó a usar en 1824, al iniciarse la vida independiente debido a una ley nacional que prohibía referirse a los ciudadanos con los términos coloniales. Por ello Tanck señala que “los legisladores tuvieron que encontrar una palabra para denominar al 60% de la población del nuevo país; se decidió usar la palabra indígena”.⁶ En la actualidad, algunos movimientos étnicos de América Latina han retomado el concepto de “indio” como signo de identidad y de lucha con el propósito de mantener presente en su discurso la realidad de sojuzgamiento colonial que está en su origen y que no ha perdido vigencia hasta nuestros días.⁷ Las peticiones de los movimientos indios como el Indígena Americano (USA), el Tupac Katari (Bolivia), la

⁴ *Idem.*

⁵ De acuerdo con las cifras del II Censo de Población y vivienda del 2005, la población hablante de lengua indígena de 5 o más años es de 6 011 202 habitantes. La diversidad lingüística entre los grupos indígenas reflejan las variantes que podemos encontrar en una sola lengua indígena. Por ejemplo, las lenguas mixtecas contemplan el mixteco de la mixteca alta, el mixteco de la mixteca baja, el mixteco de la zona mazateca, el mixteco de Puebla y el mixteco de tacuate. Las lenguas zapotecas, las chinantecas, el amuzgo, el chontal, el popoluca y el tepehuano también son lenguas que presentan distintas variantes al interior de cada una de ellas, no es lo mismo el amuzgo de Guerrero y el amuzgo que se habla en Oaxaca.

⁶ Tanck de Estrada, Dorothy, “Normas y prácticas de la educación en el México Colonial” en Civera, Alicia, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, 2002, p. 184.

⁷ Véase detalle López, Gerardo, *Aportaciones indias a la educación*, México, SEP Caballito, 1985 p. 9.

Confederación Indígena de Venezuela, y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües en México se centran en el respeto a su cultura. Así, los indios quieren ser los protagonistas de su propio desarrollo. En lo que se refiere al terreno educativo, los movimientos indios han venido a reivindicar desde las aulas el respeto a sus lenguas desarrollando formas de aprendizaje y de interacción social típicas de su comunidad.⁸

En este trabajo emplearé indistintamente los términos “indio” e “indígena” debido a que las fuentes primarias a las que recurro utilizan ambos conceptos.

1.2. El indigenismo.

El indigenismo se ha definido desde sus comienzos por el interés y preocupación por la situación de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva el indigenismo se remonta a los contactos iniciales que los europeos establecieron con los habitantes del Nuevo Mundo. Entendido de esta forma, el indigenismo fue alimentado por los clérigos como Bartolomé de las Casas quien defendió a los indios frente a la agresión española, las encomiendas, la esclavitud y el trabajo minero durante la época Colonial. Después de la independencia se crearon asociaciones protectoras del indio, por ello Henry Favre señala que este indigenismo no se le puede identificar con una clase, una categoría o un grupo determinado.⁹

Sin embargo, el indigenismo también puede ser considerado como un movimiento ideológico que abordó el “problema indígena” desde un planteamiento de carácter científico, al que cabría calificar de Antropología

⁸ La educación india defendida por los movimientos étnicos ocurridos en las últimas décadas centran su atención en los procesos de socialización que se entablan en la familia y en la comunidad. Son en estos espacios que en términos de los propios indígenas son educativas, al transmitirse valores propios de la cultura india y que la escuela occidental desacredita. En *Aportaciones indias a la educación* podemos encontrar ejemplos de las prácticas educativas indias desarrolladas durante la década de los ochenta en varias regiones del país y en países como Perú y Bolivia. Esta obra es interesante porque nos muestra la visión que los indios tienen del proceso educativo, la cual es distinta de las que las instituciones occidentales pueden ofrecerles.

⁹ Véase Favre, Henri, *El indigenismo*, México, FCE, 1998, p. 7.

aplicada. Este será el indigenismo del que me ocuparé apoyado en las aportaciones de las ciencias sociales, debido a que fue el que oficialmente adoptó el país durante casi cinco décadas del siglo XX para incorporar a las poblaciones indígenas. Las acciones indigenistas han sido emprendidas principalmente por antropólogos como Manuel Gamio, Juan Comas, Gonzalo Aguirre Beltrán, Alfonso Caso, entre otros científicos sociales.¹⁰ El indigenismo practicado por ellos intentó mejorar la situación material, defender a los indígenas de la agresión política, idiomática y cultural en general pero implicaba la incorporación de sus culturas a la cultura nacional.

El desarrollo de la ciencia antropológica estuvo estrechamente vinculado con el quehacer indigenista. Esta disciplina se convirtió en una fuerza activa y vital que suministró los fundamentos teóricos y los instrumentos prácticos para la elaboración y la implementación de una política social y económica de integración nacional. La antropología social, como se le conoció, adquirió una orientación eminentemente práctica e integrativa.¹¹ El estudio de las culturas indígenas y el desarrollo de diversas metodologías que permitieran la creación de programas con el propósito de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones fue una de las tareas principales que orientaron a la mayoría de los trabajos antropológicos.

El indigenismo oficial es un enfoque que reflexiona en torno al indígena y han sido los indigenistas, nombre con el que se conoce a los intelectuales, académicos y científicos sociales, los gestores de este movimiento y no los indígenas. De acuerdo con Luis Villoro el proceso

¹⁰ El indigenismo que ellos practicaron difiere del indigenismo que se reflejó en otras áreas como las letras y las artes plásticas. Es bien conocido que Diego Rivera, Siqueiros, Orozco, Gerardo Murillo, Saturnino Herrán, exaltaron la tradición artística del legado indígena. La literatura con tintes indigenistas se caracterizó por su intención social, al servir como intermediaria de las denuncias, peticiones y reivindicaciones de los pueblos indígenas y, en general de la población mestiza campesina. Ejemplo de ello es la novela *El indio* de Gregorio López y Fuentes.

¹¹ La antropología se convirtió en una pieza clave para el conocimiento de las poblaciones indígenas. El movimiento revolucionario había puesto en evidencia los graves problemas del país. En este contexto, la antropología social, tuvo que enfocar su interés en el estudio de esos problemas, bien distintos de los puramente académicos que hasta entonces se habían privilegiado. Aguirre Beltrán, Gonzalo, *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, México, FCE, 1992, p. 147.

intelectual de los indigenistas pasa por tres etapas: “la primera de ellas apunta a una situación donde los indigenistas intentan recuperar el universo indio, no para encerrarlo en museos, como objetos anacrónicos, sino más bien para integrarlo al mundo moderno. Después, tratan de reconocer en este universo algo de ellos mismos y de descubrir en él un aspecto con el que se identifiquen totalmente. Por último tras haberlo recuperado y reconocido como parte esencial de sí mismo se esfuerzan en restituirle todo su esplendor”.¹²

Por ello Díaz Polanco señala que este movimiento ideológico muestra la ausencia del indígena, ya que a pesar de las declaraciones de respeto hacia él y sus singularidades culturales, en realidad no se toma en cuenta “los particulares intereses de los indígenas, pretendiendo buscar simplemente su base de legitimidad en la imposibilidad de que ese conjunto socioeconómico proponga por sí mismo un proyecto propio”.¹³ La política indigenista entendida como “la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado”¹⁴ ha sido formulada de acuerdo con los intereses nacionales dejando de lado la opinión de los propios indígenas. Aguirre Beltrán al respecto menciona:

El indigenismo no es una política formulada por indios para la solución de sus propios problemas, sino la de los no indios respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben designación de indígenas [...] el indio como tal, no puede postular una política indigenista, porque el ámbito de su mundo está reducido a una comunidad parroquial, homogénea y preclasista que no tiene sino un sentido y una noción vagos de la nacionalidad.¹⁵

1.3. Las políticas indigenistas: *incorporacionista e integracionista*.

De acuerdo con Oscar Arze Quintanilla el indigenismo como “estrategia desarrollada por los estados para organizar la relación con los pueblos indios en las sociedades pluriétnicas ha variado históricamente,

¹² Villoro, Luis, citado por Favre, *op. cit.*, p. 9

¹³ Díaz Polanco, Héctor, “La teoría indigenista y la integración” en Díaz Polanco, *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, México, Juan Pablo Editor, 1987, p. 27.

¹⁴ Favre, *op. cit.*, p. 108.

¹⁵ Aguirre Beltrán, Gonzalo, citado por Díaz Polanco, Héctor, *op. cit.*, p. 27.

desde aquel que postulaba la incorporación y confusión definitiva de los pueblos indios en las sociedades nacionales, hasta el institucionalizado que se vale de una serie de instancias gubernamentales para integrar a las poblaciones indígenas”.¹⁶ Para Javier Guerrero, la política indigenista que empezó a desarrollarse durante la segunda década del siglo XX tenía como propósito fundamental la “incorporación” del indígena al desarrollo nacional. Desde esta postura se intentaba “aprehender la problemática del indígena desde su inserción estructural en un conjunto de relaciones que son la expresión de un atraso económico, social y cultural. La solución al problema era que las poblaciones indígenas siguieran el modelo nacional occidental, civilizada y capitalista”.¹⁷

La política de incorporación surgió en el marco de los Estados nacionales independientes, quienes vieron la necesidad de incorporar a los indígenas con el propósito de forjar naciones consolidadas. Los líderes políticos consideraron que los indígenas no participaban en la vida nacional porque “no tenían noción ni sentido de nacionalidad”. La “incorporación” pretendía lograr que los indígenas se convirtieran en ciudadanos de una nación que comenzaba a forjarse, la cual debía inspirarse en el progreso de los Estados europeos. Así, la incorporación de los indios a la sociedad moderna occidental no debía realizarse mientras conservaran sus rasgos autóctonos.

El indigenismo más institucionalizado y que es esencialmente culturalista impulsó la integración del indígena. Se desarrolló a partir de 1940. El indigenismo culturalista planteaba que el problema indígena debía abordarse, reconociendo en primer lugar que estas poblaciones poseían una serie de diferencias culturales que los distinguía del resto de la población; tales diferencias conformaban un problema en tanto que representaban obstáculos para la integración de los indígenas en la cultura nacional.

¹⁶ Arze Quintanilla, Oscar, “Del indigenismo a la indianidad: cincuenta años de indigenismo continental” en Alcina, José, *Indianismo e indigenismo en América*, Madrid, Alianza, 1990, p. 20.

¹⁷ Guerrero, Francisco, “La cuestión indígena y el indigenismo” en Díaz Polanco, Héctor, *op. cit.*, p. 55.

Alfonso Caso, representante de esta posición, la enuncia con claridad cuando señala que: “los grandes problemas del indio en nuestro país, no son sólo económicos, sino fundamentalmente culturales: falta de comunicaciones espirituales con el medio exterior; falta de conocimientos científicos y técnicos para la mejor utilización de la tierra; falta de sentido claro de pertenecer a una nación y no sólo a una comunidad; falta de conocimientos adecuados para sustituir sus viejas prácticas mágicas para la previsión y curación de las enfermedades, por el conocimiento científico, higiénico y terapéutico. Lo que falta que llevemos al indígena para resolver sus problemas es cultura”.¹⁸

El movimiento indigenista que se desarrolló durante el siglo XX estuvo orientado hacia dos posturas: la “incorporación” y la “integración” de las poblaciones indígenas al ámbito nacional y, en particular, al sistema educativo. Mientras la incorporación apunta hacia la conservación de ciertos rasgos culturales que no representaran un obstáculo para la unidad nacional, la integración proponía el respeto a las culturas indígenas aunque no renunciaba a su idea de que fueran asimiladas a la dinámica nacional. El *incorporacionismo* e *integracionismo* como señala Guillermo Palacios “fueron proyectos contrarios que se enfrentaron constantemente en el campo de las culturas posrevolucionarias”.¹⁹ Sin embargo, ¿qué implicaciones tuvieron en el ámbito educativo? A continuación me ocuparé de este asunto.

1.4. La educación y la “incorporación”.

Para autores como Brice Heath la noción de “incorporación” admitía y a la vez negaba al indio. Brice indica que esta tendencia fue predilecta de algunos educadores positivistas como Justo Sierra, “aunque admitía la capacidad del indio para contribuir en la vida nacional, le negaba el *derecho*

¹⁸ Caso, Alfonso, citado por Guerrero, Francisco, *op. cit.*, p. 56.

¹⁹ Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999.

de proseguir su cultura india”.²⁰ La incorporación perseguía que el criollo, el mestizo y el indio debían fundirse, aunque paradójicamente los que prescribían el mexicano ideal no incluían ningún aspecto de las características culturales de la personalidad india.

Los científicos sociales como Manuel Gamio, quien obtuvo un doctorado en antropología en la Universidad de Columbia, consideró que la investigación antropológica no podía quedarse en mera especulación, sino que debía determinar las necesidades de los grupos étnicos: “deducir y suministrar medios inmediatos para remediarlas y establecer la observación científica de su desarrollo a fin de colaborar desde hoy al acrecentamiento de su futuro bienestar”.²¹ Convencido de esta idea, desde la Dirección de Antropología, la cual presidió desde 1917 como una instancia dependiente de la Secretaría de Agricultura, diseñó una serie de investigaciones que tenían como propósito contribuir al mejoramiento de las poblaciones indias del país. El proyecto original contempló dividir al país en varias regiones, según las cuales representaban “una síntesis de las diferentes características raciales, históricas y culturales de la población total de la nación”.²² El único proyecto que llegó a realizarse fue el del Valle de Teotihuacan, de 1917 a 1922. En esta región puso en marcha su propuesta de “educación integral” la cual debía fundarse en la información obtenida por la investigación antropológica de los factores políticos, económicos, sociales y lingüísticos que intervenían en la socialización de los habitantes. Manuel Gamio fue un escéptico de la alfabetización. Consideró que ésta por sí sola no era suficiente para lograr el bienestar de la población; necesitaba estar acompañada de agentes

²⁰ Heath, *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*, México, SEP Instituto Nacional Indigenista, 1972, p. 139.

²¹ Gamio, Manuel, *Forjando Patria*, citado por Aguirre, Beltrán, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis, 1970, p. 12.

²² Las regiones en las que se dividió al país con propósitos de investigación como señala Fell fueron las siguientes: Chihuahua y Coahuila, Baja California, Sonora y Sinaloa, Oaxaca y Guerrero, Yucatán, Quintana Roo, Tabasco y Campeche, Veracruz y Tamaulipas, Querétaro y Guanajuato, Jalisco y Michoacán, el Estado de México, Hidalgo y Puebla. En total fueron siete regiones que Gamio determinó para emprender estudios de donde se obtendría información de las culturas indígenas. Véase Fell, Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila, 1920-1925*, México, UNAM, 1989, p. 213.

complementarios como el político y el económico. La educación del indígena desde su perspectiva no debía limitarse a la alfabetización sino también a la enseñanza en oficios y actividades manuales. Además manifestaba que la educación indígena debía emplear métodos y materiales especiales destinados a las poblaciones indígenas.

En este momento el debate sobre si era pertinente educar al indígena en escuelas especiales o no, había enfrentado a autoridades educativas con otros sectores de la sociedad. La propuesta de “educación integral” de Manuel Gamio no fue aprobada por los líderes que asumieron el poder en 1921 entre ellos José Vasconcelos, como el primer secretario de Educación. A su parecer, Gamio, al haber dividido al país en varias regiones, acentuaba el apartamiento del indio. Vasconcelos acusó a los antropólogos mexicanos de estar copiando el sistema norteamericano de reservaciones, sustituyendo esta palabra por la de “región”. Como secretario del ramo, Vasconcelos propuso que el país adoptara una política de “incorporación” mediante un sistema escolar nacional. Esto significaba que el programa educativo debía contribuir a la unificación del país. La política de incorporación asumía que “las culturas indígenas poseían patrones culturales positivos pero también tenían elementos negativos que debían combatirse por ser obstáculos para la unificación nacional”.²³ El propio Gamio era partidario de esta postura ya que como parte de su propuesta de educación integral recomendaba a sus colaboradores “despojarse de los prejuicios que, en su mente de hombres de civilización moderna, pudieran surgir, el ponerse en contacto con el espíritu, los hábitos y las costumbres de los teotihuacanos, cuya civilización tenía un retraso de cuatro siglos”.²⁴ Así “el programa estaba destinado para seleccionar y conservar los valores más útiles al indio en su papel de ciudadano nacional como la cooperación, y para exterminar los más

²³ Heath, *op. cit.*, p. 135.

²⁴ Gamio, Manuel, citado por Fell, Claude, *op. cit.*, p. 211.

perjudiciales como el lenguaje, la estructura de la comunidad y las creencias a su incorporación en la sociedad más extensa”.²⁵

José Vasconcelos rechazaba tajantemente que se emplearan métodos y se crearan escuelas especiales para el indígena como lo proponía Gamio. El programa educativo en el medio rural debía atender sin distinción a campesinos e indígenas. Hacia 1923, la SEP se limitó a mantener en función establecimientos escolares como las Casas del Pueblo, nombre con el que se conocieron a las escuelas rurales establecidas en el territorio nacional.

La castellanización de los indígenas también fue un tema que desató serios debates. Bajo la política de incorporación, las lenguas indígenas tenían que ser erradicadas, según las autoridades educativas constituían un obstáculo para lograr la unidad nacional. Para este momento, los años veinte, el tema había sido discutido. Los partidarios de conservar las lenguas indígenas se habían expresado por medio de la Sociedad Mexicana Indianista, fundada en 1910 por el lingüista Francisco Belmar. Los dirigentes de esta Sociedad estaban convencidos que los indígenas debían aprender español debido a que constituía el puente que les permitiría relacionarse con el gobierno nacional.²⁶ El éxito de ello dependía de que los planes para la enseñanza de la lengua de los niños indios se fundamentaran en principios básicos, lingüísticos y psicológicos. La Sociedad Mexicana Indianista quería persuadir a las autoridades educativas para que emprendiera reformas que implicaran la conservación de las lenguas indígenas. Sin embargo sus planteamientos fueron rechazados por dirigentes políticos como Porfirio Díaz quien al acudir al Primer Congreso de la Sociedad, en 1910 señaló que no podía apoyar sus propuestas “por razones económicas y políticas”.²⁷ Como

²⁵ Heath, *op. cit.*, p. 134.

²⁶ La Sociedad Indianista Mexicana tenía por propósito “el estudio de nuestras razas indígenas y procurar su evolución”. Los líderes de la Sociedad pretendían lograr que los indígenas hablaran español, por los beneficios que esto les traería, sin que olvidaran sus lenguas maternas. Por recomendación de la Sociedad los lingüistas debían seguir estudiando las lenguas indígenas con el objetivo de auxiliar el trabajo de los antropólogos “a descubrir los secretos de las civilizaciones antiguas”. Véase Heath, *op. cit.*, p. 123.

²⁷ *Idem.*

respuesta a este desaire, los miembros de la Sociedad decidieron no solicitar apoyo financiero al Secretario de Instrucción Pública.²⁸

Este enfrentamiento estaba lejos de terminar entrada la segunda década del siglo XX, Vasconcelos continuó por la línea de no conservar las lenguas indígenas. Partidario ferviente de la política de incorporación, sostenía que las lenguas indígenas debían ser sustituidas por el idioma español. De ahí que el programa educativo implementado en el medio rural debía castellanizar a los indígenas sin emplear las lenguas maternas.

Para los educadores de la época en el proceso de “integración nacional” las comunidades indígenas y campesinas eran iguales en su falta de pertinencia en relación con la cultura nacional. La escuela rural tenía la misión de atender a la educación de las masas campesinas e indígenas. Esto lleva a plantearnos lo siguiente ¿podemos considerar como sinónimos a las comunidades rurales y a las comunidades indígenas? y si no fuera el caso ¿qué criterios nos permitiría diferenciar un concepto del otro? El uso de estos términos puede confundirnos. La comunidad rural no es sinónimo de comunidad indígena porque no todos los que habitan en el ámbito rural son precisamente indígenas sino más bien coexisten poblaciones campesinas e indígenas. Sin embargo, en los discursos oficiales era frecuente que los educadores se referían a las poblaciones rurales refiriéndose tanto a campesinos como indígenas, no hacían distinción entre un sector y otro debido a que la política educativa seguida por los gobiernos posrevolucionarios daría un trato por “igual” a ambas figuras. Es un debate que tiene su origen en la cuestión de determinar qué criterios nos permitirían señalar quién es indígena y quién no. En el desarrollo del trabajo podemos apreciar cómo esta situación estuvo frecuente en los informes de las autoridades educativas.

²⁸ Las propuestas de la Sociedad Mexicana Indianista fueron rechazadas por Justo Sierra quien se oponía a la conservación de las lenguas indias. Para conocer los debates que se suscitaron en torno a la política del lenguaje véase la obra citada en este trabajo Heath, *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México, SEP, Instituto Nacional Indigenista, 1972.

1.5. El pensamiento indigenista de Moisés Sáenz.

Cuando Plutarco Elías Calles llegó a la presidencia, en 1924, Gamio fue nombrado subsecretario de Educación, sin embargo, las diferencias con el secretario del ramo, José Manuel Puig Casauranc, lo obligaron a renunciar al cargo. Su lugar fue ocupado por Moisés Sáenz quien continuó con la política de incorporación que Vasconcelos había puesto en marcha.

Desde la SEP, Moisés Sáenz se convirtió en uno de los principales voceros del movimiento educacional indigenista. El programa educativo que organizó en el medio rural, (este tema será abordado con detenimiento en el siguiente capítulo) tuvo como propósito fundamental incorporar a la población indígena a la dinámica nacional. Como subsecretario de Educación durante casi diez años, reflexionó sobre lo que en materia educativa se tendría que realizar para contribuir en la tarea “redentora” del indígena. Su formación como normalista le permitió considerar, en los primeros cinco años de su gestión, que la escuela se convertiría en la clave para resolver las problemáticas de la población étnica. Sin embargo, a partir de los proyectos de investigación que implementó, durante la década de los treinta, cambió su postura al considerar que la labor de la escuela, por sí misma, no resolvería la incorporación del indio, conclusión que Gamio había sostenido en su propuesta de educación integral.

Al igual que Gamio, Sáenz consideró que la ciencia antropológica debía contribuir en el conocimiento de las culturas indígenas, y no limitarse en la descripción de sus problemas:

Tengo la creencia de que sobran ya los estudios que hacen del indio un objeto de curiosidad científica, candidato a la vitrina de un museo... o al prolijo catálogo del sabio... tema para monografía de estudiosos o para la discusión en un congreso de americanistas... ya que deberíamos estar saciados de hurgar en crónicas ingenuas... es tiempo sobrado ya para que los republicanos de América hagamos de nuestras propias crónicas indianas... pero nos faltan datos para escribir un tratado de sociología indoamericana.²⁹

²⁹ Sáenz, Moisés, citado por Aguirre Beltrán, Gonzalo, *op. cit.*, p. 14.

Los estudios antropológicos, desde esta perspectiva, tendrían que arrojar información “útil” que permitieran conocer los procesos que intervenían en la incorporación del indígena. Esta ciencia se le conoció como “antropología social”, la cual Sáenz definió como “una ciencia de fines normativos que estudia la realidad, cataloga los hechos, describe los fenómenos, generaliza y, en seguida, enfoca todo aquel conocimiento hacia la formulación de prescripciones resolutivas de la situación problemática observada”.³⁰

Sáenz llevó a la práctica los planteamientos de la antropología social, actividad que le permitió reconsiderar la función de la escuela en las comunidades indígenas. La práctica indigenista de Sáenz abarcó distintas facetas. En junio de 1932, Sáenz junto con un grupo de educadores y científicos sociales estableció la Estación Experimental de Incorporación del Indio, en Carapan, Michoacán, un poblado de once pueblos hablantes del idioma tarasco. Este centro tenía como propósito identificar las diferentes variables sociales que intervenían en la incorporación del indio a fin de sacarlo de su estado de postración. Los resultados que se obtuvieran permitirían definir una metodología de desarrollo comunitario capaz de ser aplicada invariablemente a nivel nacional en todas las zonas indígenas. El proyecto sólo duró un año y medio, y Sáenz permaneció solamente seis meses. Sin embargo, este episodio fue crucial para que Sáenz conociera directamente el *problema indígena*³¹, el que, a su parecer, se debía al

³⁰ El método de estudio que Sáenz recomendaba partía del reconocimiento de la población, en donde se recopilaba información sobre las prácticas así como de las instituciones que tenían injerencia en las cuestiones que afectaban al indio. El segundo paso consistía en observar, sin hacer etnografía, el medio social en el que se desenvolvían los habitantes de la zona a estudiar. El tercer punto implicaba objetivar al indio, lo que significaba identificarlo como hombre diferente de su etnicidad, en su cultura y en su estructura económica, política y social del resto de los mexicanos. La última fase implicaba reflexionar en torno a las propuestas que se pondrían en marcha para resolver la problemática. *Ibidem*, pp. 15-18.

³¹ En la obra *Carapan: bosquejo de una experiencia* Sáenz escribió: “En Carapan me di cuenta de que existen cuando menos tres Méxicos, el del asfalto, el del camino real y el de la vereda. Ciudadino y urbanizado el primero; campesino el segundo; indígena el último. No sería tan difícil que los habitantes del mundo indígena se pasen el valle de los ejidatarios, pero hecho el traslado, el problema si bien ya no se llamaría de Incorporación Indígena, tendría que seguirse llamando de Incorporación Campesina, lo que, totalizado, significa que estamos frente a una necesidad inaplazable, la de la integración en México”. *Ibidem*, p. 113.

asilamiento físico en el que se encontraban las comunidades y no a que fueran poblaciones indígenas. Por ello sentenció: “le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo”.³² Le permitió darse cuenta que los indígenas tenían problemas particulares, los cuales debían ser atendidos por instancias especiales y con la intervención del gobierno federal. Sobre todo conoció el fracaso de la escuela en la comunidad. El desconocimiento del idioma español fue una de las cuestiones que más lamentó. En su estancia en Carapan pudo percatarse de que la población infantil carecía de un amplio vocabulario que le permitiera expresarse con fluidez. La escuela rural no había logrado castellanizar a los indígenas.

Si antes Sáenz apoyaba la “incorporación” del indio, ahora señalaba la necesidad de socializar al indio, proceso que “no significaba ligarlo al Estado mediante declaraciones legales de membresía, ni reglamentarlo según un patrón de conducta uniforme, ni exterminarlo con todo y su cultura. Así, indicó “al socializar al indio tendremos fervorosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprendemos también a ser mejores indios”.³³

La política de “incorporación” había sido sustituida por la política de “integración” la cual, de acuerdo con Shirley Heath, permitiría el desenvolvimiento de nuevas prácticas educativas para los indios, difería de la incorporación en su insistencia sobre las culturas indias como contribuyentes positivos a programas regionales patrocinados por la nación. El primer paso de la integración consistía en que los líderes educativos reconocieran como válidas las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La enseñanza del castellano debía extenderse según las necesidades locales, sin embargo, no existían ni maestros, ni métodos y no se contaban con materiales para la alfabetización del indio. Los líderes educativos se percataron de que era necesario encontrar programas educativos nuevos y diferentes para poder integrar las diversidades regionales.

³² *Ibidem*, p. 112.

³³ Sáenz, Moisés, citado por Heath, *op. cit.*, p. 159.

1.6. La integración y la educación.

Los trabajos que Sáenz emprendió en Carapan permitieron un cambio en la educación nacional. La integración del indio implicó la educación bilingüe. De acuerdo con Shirley Heath, el interés por el estudio de las lenguas indígenas creció de manera considerable. Científicos sociales, tanto nacionales como extranjeros, se concentraron en desarrollar investigaciones que permitieran el éxito de la educación bilingüe. En 1933 por conducto de Mariano Silva y Aceves, uno de los primeros promotores del bilingüismo, se fundó el Instituto de Estudios lingüísticos, dependiente de la Universidad Nacional. Esta instancia se encargó de emprender estudios de las lenguas indígenas como el náhuatl, el otomí, el tarasco y el maya lo que permitió contar con mayores elementos para establecer escuelas en las comunidades indígenas del país.

La experiencia de Carapan obligó a Sáenz a proponer la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, de carácter autónomo y bajo la directa dependencia del Ejecutivo Federal que tomaría a su cargo las escuelas, los institutos, unidades sanitarias, organizaciones económicas, instituciones de crédito y fomento agrícola y, en general, todas las agencias concretas de índole oficial que el gobierno sostenía en las zonas indígenas. Conciente de que las acciones hasta ahora desarrolladas por el gobierno federal para lograr la incorporación del indio, no habían sido eficientes, Sáenz consideró necesario la fundación de una instancia especial que atendiera las demandas específicas de las comunidades indígenas:

De sobra sé que la Constitución no establece excepciones, que las garantías son para todos; que, por otra parte, en lo que respecta a escuelas hay un deseo evidente de acercamiento a los grupos indígenas y de adaptación, y que la ley agraria es general. Pero también sé que los indios viven lejos, en tiempo y en espacio; que sufren de abandono; que existen en un mundo sordo; sin leyes y sin jueces; que se pudren de mugre y de enfermedad; que comen mal; que se pasan la vida en el silencio, sin entendernos y sin poder comunicarse con nosotros; que padecen de aislamiento, con todo lo que eso implica de oscurantismo, de vejación y de atropello. Incuestionablemente el problema existe. En consecuencia ¿será

conveniente crear un órgano especial que ensaye una solución? He meditado largamente la cuestión. Me inclino al fin por la afirmativa.³⁴

Además, Sáenz advertía que la política indigenista que practicaba de ninguna manera caía en el paternalismo. El Departamento no podía caer en estas acciones, por el contrario, el funcionario pugnaba porque los indígenas se convirtieran en ciudadanos del país para hacérselos partícipes de las responsabilidades y de los privilegios de todo mexicano cabal. Las acciones emprendidas por Sáenz fueron determinantes para orientar los rumbos del movimiento indigenista.

En 1936, Lázaro Cárdenas estableció el Departamento de Asuntos Indígenas, sin embargo no adquiere la organización y la función sugerida por Sáenz. Cárdenas crea el Departamento como organismo de coordinación y de defensoría que, situado cerca del Ejecutivo Federal, estaría en posición de señalar a éste las necesidades, los intereses, los problemas, los métodos y las técnicas requeridas para conseguir el desarrollo de las comunidades indígenas. Así, el Departamento no se encargaría de ejercer todas las funciones del poder público con respecto a los indígenas como lo sugería Sáenz. De acuerdo con Cárdenas esta idea “desvincularía a los indígenas de la masa general de nuestra población, constituyendo con ellos una casta aparte, en vez de coadyuvar a la obra de asimilación y unificación nacional que es el verdadero objetivo de los esfuerzos revolucionarios”.³⁵ Las facultades del Departamento estuvieron orientadas a “1) estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinadora del Poder Público redunde en provecho de los indígenas; y 2) promover y gestionar ante las autoridades

³⁴ Sáenz, Moisés, citado en Aguirre Beltrán, *op. cit.*, p. 140.

³⁵ Los motivos que expone Cárdenas para la creación del Departamento de Asuntos Indígenas puede ser consultado en la obra de Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP setentas, 1973, pp. 138-142.

federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población”.³⁶

Las funciones del Departamento permitieron la celebración, en 1940, del Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán. Con la presencia de representantes de varios países latinoamericanos se discutieron diversos temas que permitirían mejorar las condiciones de vida de los indios de la región.³⁷ El trabajo desarrollado por los científicos sociales, los cuales habían influido para activar proyectos mexicanos fundados en el reconocimiento de las poblaciones indias, fue reconocido por Cárdenas durante su discurso inaugural. La celebración de este Congreso representa para los estudiosos del tema, el momento de la consolidación del indigenismo como política oficial. A partir de este episodio se establecieron una serie de órganos e instituciones indigenistas: en 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista³⁸ bajo la dirección de Alfonso Caso y el Instituto Indigenista Interamericano como órgano encargado de las políticas nacionales dirigidas a la población india, dirigido por Manuel Gamio hasta su muerte en 1960.

Las acciones desarrolladas por Gamio y Sáenz permitieron que la cuestión indígena se pusiera en el centro de la discusión nacional. En particular, desde el terreno educativo, Sáenz construyó lo que podía denominarse un pensamiento educacional indigenista, el cual se orientó hacia la transformación del indio, lo cual implicaba cambiar sus patrones culturales por aquellos que practicaban la mayoría de la población. Este aspecto fue el más cuestionado, años más tarde, por científicos sociales como Guillermo Bonfil, quien apuntaba que el indigenismo concibió a los pueblos indios “como entidades sociales básicamente inertes, que

³⁶ *Ibidem*, p. 143.

³⁷ Algunos de los temas que se abordaron durante el Primer Congreso Indigenista destacan la propiedad colectiva, la salud pública, la antropología aplicada, la educación, entre otros. sobre este último punto se recomendó la defensa de la cultura indígena, enfatizando en la importancia de las lenguas indígenas en las etapas iniciales de la educación escolarizada, la elaboración de textos de lectura y escritura en lengua nativa, bibliotecas y libros en lengua nacional y autóctona.

³⁸ El Instituto Nacional Indigenista es suprimido en mayo del 2003 para crear la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CONAPEDI).

reproducen mecánica y fatalmente su misma cultura y que sólo se transforman cuando reaccionan a un estímulo externo, la acción indigenista”.³⁹ El indigenismo que se desarrolló después de la década de los cuarenta siguió apoyando la educación bilingüe. Se crearon diversas instancias indigenistas, cuyas políticas estuvieron influenciadas por los trabajos antropológicos. Sin embargo, el propósito del capítulo no es realizar un análisis del desarrollo de las acciones indigenistas sino más bien hacer notar cómo el indigenismo fundado en las ciencias sociales, durante las primeras décadas del siglo XX, repercutió en el ámbito educativo ya que con el afán de lograr la incorporación de las comunidades indígenas, las autoridades sostenían que sólo a través de estudios lingüísticos y etnográficos sobre las culturas indígenas se podía resolver el problema que representaba la educación indígena.

Las acciones indigenistas en el terreno educativo se realizaron pensando en la búsqueda de una “situación mejor” para las comunidades, lo cuestionable es a partir de qué parámetros se definió lo “mejor”. Desde luego esta mejoría estuvo inspirada en las nociones de progreso, modernidad y bienestar, tal como han sido construidas históricamente por Occidente.

En la actualidad los escenarios son distintos. No podemos seguir pensando en los pueblos indígenas como un factor homogéneo carente de diferencias internas, cuando en realidad lo que hay, es un conjunto de pueblos y grupos diferenciados por culturas y formas de vida distintas.

En este sentido, ¿qué ha significado el indigenismo para las poblaciones indígenas? Desde luego imposición de visiones contrapuestas a sus intereses y necesidades. La educación ha sido utilizada como un medio desde el cual se ha impulsado la transformación del indio. A continuación me ocuparé de un periodo de la historia de la educación, en el que la SEP concentró sus esfuerzos en la asimilación del indio para lograr la modernización y consolidación de la nación mexicana.

³⁹ Bonfil Batalla, Guillermo, “Aculturación e indigenismo” en Alcina, José, *op. cit.*, p. 190.

CAPITULO 2.

Las poblaciones indígenas en el México Posrevolucionario.

La expansión de la obra educativa del gobierno federal fue una tarea que requirió de tiempo y esfuerzo. Una vez concluida la lucha armada de 1910, la cuestión indígena se convirtió en un tema central de los diferentes gobiernos. Fortalecer el Estado mexicano y alcanzar la unidad nacional fueron metas que demandaron, entre otros asuntos, la incorporación de los grupos étnicos a la dinámica nacional. Las políticas indigenistas se caracterizaron por la tendencia hacia la homogenización. Incorporar al indígena significó apartarlo de sus manifestaciones culturales, como su lengua, su alimentación y, en general, cambiar su cosmovisión. En el terreno propiamente educativo, la idea de que la educación sistemática lograría disminuir las desigualdades entre las poblaciones indígenas e impulsaría su integración a la nacionalidad mexicana permitió la creación de una serie de instituciones destinadas a lograr la “transformación” del indígena. A continuación abordaré algunas de estas instancias establecidas a partir de la primera década del siglo XX.

2.1. La instrucción rudimentaria.

El establecimiento de las escuelas rudimentarias, en 1911, significó la incursión del gobierno federal en el terreno de la educación indígena. Frente a la indiferencia que la dictadura porfirista mostró con respecto a la educación del indio, las administraciones estatales fueron quienes impulsaron programas para redimir a estas poblaciones. Por ejemplo, en 1910 la legislación de Campeche apuntaba a “procurar con empeño la difusión de la enseñanza primaria elemental entre la raza indígena”.¹ En el estado de Chihuahua, el gobernador Enrique Creel, promulgó en 1906 un decreto de ley, que finalmente no llega a ser aplicado, en donde expuso los fines que debía perseguir la escuela que se proponía establecer

¹ Loyo señala algunos otros casos. Indica que en el estado de Guanajuato los indígenas eran considerados como un sector valioso para el progreso de México, por lo que otorgarles escuelas para su educación era un asunto primordial. En 1908, en Sonora, en las sierras de Nayarit y la Yesca se establecieron escuelas para los huicholes y los coras. Al respecto Véase Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, pp. 14-15.

entre los tarahumaras. Sugería que “los niños tarahumaras fueran adoptados por familias de la capital del estado, para que segregados del ambiente familiar recibieran una educación civilizada”.² A su parecer, la escuela debía ser un lugar donde se impartieran labores prácticas que tuvieran un provecho inmediato. Afirmaba que:

La enseñanza debe carecer de velo alguno que genere desconfianza; debe preferentemente ser demostrativa de provecho para el aborigen y para sus padres; debe tonificar el decaimiento de éste haciéndole sentir fuerzas y creándole aspiraciones; debe hacer sentir libertad [...] debe ser un paréntesis de las labores de la casa y del campo; debe llenar los ocios del tarahumara y debe despertar confianza, tanto en el niño como en los padres, granjeándose el cariño en unos y otros.³

El decreto del 1º de junio de 1911 facultó al ejecutivo para establecer en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria. La iniciativa estuvo a cargo del entonces secretario de Instrucción, Jorge Vera Estañol, quien había sido nombrado al cargo tras los cambios que de último momento realizó Porfirio Díaz a su gabinete. La función de estos establecimientos escolares sería “enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”.⁴ Los estudios tendrían una duración de dos años y la enseñanza no sería obligatoria, sino que se impartiría a cuantos analfabetos concurrieran a solicitarla. Para estimular la asistencia, el Ejecutivo otorgaría alimentos y vestidos a los educandos. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes envió a Instaladores de Escuelas Rudimentarias cuya función sería “explorar las regiones más incultas del país, para que propongan a la Secretaría la fundación de escuelas rudimentarias en los centros o puntos más a propósito de cada división natural étnica o delimitada por el uso de un idioma o dialecto regional”.⁵ El proyecto de las escuelas rudimentarias era parte de la tarea redentora que la débil dictadura porfirista ponía en marcha, desde luego tardíamente, ya que durante las

² Aguirre Beltrán, Gonzalo *Teoría y práctica...op. cit.*, p. 84.

³ *Idem.*

⁴ Pani, Alberto, *Una encuesta sobre educación popular*, México, Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal, 1918, p. 11.

⁵ *Ibidem*, p. 12.

casi tres décadas que Díaz permaneció en el poder, la educación indígena no fue un asunto central. Engracia Loyo considera que la creación de estas escuelas puede interpretarse como la culminación del esfuerzo centralizador del gobierno en materia educativa.⁶

La pobreza del programa escolar de la instrucción rudimentaria, limitada a una enseñanza de primeras letras, le valió fuertes críticas. Alberto J. Pani, subsecretario de Educación bajo el gabinete de Francisco I. Madero, fue el principal opositor de la enseñanza rudimentaria. En 1918, publicó *Una encuesta sobre educación popular* en donde expuso sus objeciones, junto con las de otros destacados políticos y educadores de la época, sobre las debilidades que esta educación tendría entre los indígenas. Pani cuestionó que la mera instrucción intelectual no permitiría mejorar las condiciones económicas de los indios, esto sólo provocaría “proyectar luz en las conciencias, mediante enseñanzas abstractas, para iluminar sólo miserias, pero dejando oscuros los caminos que conducen al mejoramiento económico, es pues, una cruel ironía para el pueblo y una amenaza para nuestro régimen social”.⁷

Pani propuso que se modificará el decreto de 1911. Con respecto a los contenidos temáticos opinó que no solamente debían limitarse a la lectura, escritura y aritmética, sino que debían complementarse con otras habilidades que permitieran continuar con el desarrollo personal del educando. Sobre todo buscaba que las asignaturas permitirán dignificar el trabajo material asociándolo con el mental. Así, propuso establecer en cada región y de acuerdo con sus necesidades una o varias escuelas donde se impartiera enseñanza industrial o agrícola para perfeccionar los procedimientos de trabajo. Desde luego la preocupación era brindar una educación “útil” que permitiera satisfacer las necesidades de la población indígena.

La segunda parte del libro de Pani contenía una serie de opiniones, resultado de la encuesta que él organizó, sobre las escuelas rudimentarias. Fueron políticos, educadores, antropólogos, entre otros, quienes se pronunciaron

⁶ Véase detalle Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 19.

⁷ Pani, *op. cit.*, p. 21.

en torno al tema. El doctor León Nicolás, profesor del Museo Nacional de Arqueología e Historia, se refería a que la diversidad lingüística no era el principal problema de la educación entre los indios, sino el aislamiento físico en el que se encontraban sus comunidades. La resistencia de los indígenas hacia la escuela fue un obstáculo serio a vencer ya que se refería que “estos pueblos no admiten se avecine en ellos gente de razón y a duras penas admiten al cura y al maestro de la escuela a los cuales tienen y tratan como parias”.⁸ Proponía que en un principio las escuelas rudimentarias “sólo se establecieran en los pueblos indios mejor acondicionados por su situación, medios de vida económico y social, y después continuar con los demás hasta llegar a los peores que son los de la montaña”.⁹ Además, para mejorar la enseñanza rudimentaria, sugería incluir industrias como la apicultura, la confitería, las conservas de legumbres, la preparación de frutas secas, etc., las cuales serían de gran utilidad para el desarrollo económico y social de las comunidades.

Después de la renuncia de Pani a la subsecretaría de Educación, en 1912 y en plena lucha armada, la expansión de las escuelas rudimentarias se desarrolló a pasos lentos y con cierta irregularidad en los estados de la República. En algunas entidades se recibió con beneplácito la Ley de Escuelas Rudimentaria¹⁰ como Jalisco; mientras que Colima y Coahuila, por citar tan solo algunos casos, “la consideraron una intromisión y violación a su autonomía”.¹¹ Las críticas hacia estas escuelas estaban lejos de terminar entrada la segunda década del siglo XX. Sin embargo, la obra de Pani despertó el interés por los problemas educativos del país, entre los que figuraba la educación indígena. Asimismo, la creación de las rudimentarias permitió al gobierno federal ganar terreno en la educación nacional.

⁸ *Ibidem*, p.118.

⁹ *Ibidem*, p.119.

¹⁰ Para los interesados en la Ley de Escuelas Rudimentarias véase Gregorio Torres Quintero *La Instrucción Rudimentaria en la República*, 1913. Para conocer los debates en torno a esta Ley véase Pani, *Una encuesta sobre educación popular*, 1918.

¹¹ Loyo, Engracia *op. cit.*, p. 22.

2.2. El centro social para la comunidad: la Casa del Pueblo.

Cuando se estableció, en 1921, la Secretaría de Educación Pública se produjeron grandes cambios para el terreno educativo, principalmente en el medio rural. La nueva escuela revolucionaria destinada a la educación del indígena fue la Casa del Pueblo, un centro social para la comunidad. En ella “quedó desertada la enseñanza limitada a la escritura, la lectura y las cuentas, considerando que la sola alfabetización es ineficaz si no va acompañada de las reformas sociales que elevan la categoría humana”.¹² El maestro colimense, Enrique Corona Morfín, elaboró las bases de su funcionamiento, las cuales fueron aprobadas en 1923 por el primer secretario de educación, José Vasconcelos quien antes ya había ocupado la rectoría de la Universidad Nacional. En este documento se detallaron las finalidades que perseguían estos centros escolares: sociales, económicas, morales, intelectuales y físicas y estéticas,¹³ las cuales buscaban el desarrollo integral de las poblaciones indígenas. Su programa escolar no se limitó a la enseñanza de las operaciones aritméticas y a la castellanización, como las escuelas rudimentarias, se incluyó prácticas de trabajo agrícolas, pequeñas industrias agrícolas, industrias y oficios locales y actividades domésticas.¹⁴ La instrucción debería tener un fin utilitario que permitiera acrecentar la producción agrícola y apaciguar las carencias económicas de las poblaciones rurales.¹⁵ Además, la enseñanza, al igual que las rudimentarias, estaba dirigida a toda la comunidad: niños, jóvenes y adultos. La enseñanza del español se convirtió en una de las metas principales de las Casas del Pueblo, castellanizar al indígena fue un tema en el que más insistieron las autoridades educativas, ya que

¹² Fuentes, Benjamín, *Corona Morfín y la escuela rural mexicana*, México, SEP, 1986, p. 28.

¹³ Las finalidades de las Casas del Pueblo eran 1) sociales: se pretendía construir una escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela; 2) económicas: se procuraría acrecentar la productividad que ha sido lenta en las poblaciones rurales; 3) morales: se forjarán hombres libres, un sentimiento de responsabilidad para que llegue el autodomínio, así se fundamentará el amor a la patria y a las instituciones; 4) intelectuales: se impartirá un conocimiento “útil” para enfrentar las diversas actividades de la vida mediante las prácticas agrícolas e industriales. En suma debía preparar un alumno en un sentido integral; y 5) físicas y estéticas: incluía el desarrollo de hábitos de higiene y de potenciar el espíritu a través de manifestaciones artísticas. *Ibidem*, p. 35.

¹⁴ Algunos de los cursos que se impartieron en las Casas del Pueblo fueron conservación de carnes, lechería, envasado de frutas y legumbres, empaque de flores y frutas.

¹⁵ En las Casas del Pueblo no se descartaba que la enseñanza se diera en el campo de la experiencia directa: la cementara, el huerto, el jardín, el establo, el taller, el mercado, la plaza pública, entre otros.

consideraban que éste era un requisito indispensable para que fueran incorporados plenamente a la nación.

La Casa del Pueblo promovió la defensa y la protección hacia el indígena de los trabajos arduos a los que eran sometidos por parte de los dueños de las haciendas o de los patrones de las tiendas de raya, así se perseguía que “el indio sea objeto de un tratamiento justiciero y que hagan efectivas en su favor las garantías y preceptos constitucionales que le favorezcan”.¹⁶

El estudio de las poblaciones indígenas también recayó en las Casa del Pueblo. La SEP solicitaba a los maestros rurales que rindieran un informe acerca de los grupos étnicos que predominaban en la región, el número de habitantes, el idioma que hablaban, sus costumbres, sus principales actividades económicas así como los métodos o procedimientos de trabajo que empleaban.

La metodología utilizada en las Casas del Pueblo fue la pedagogía de la acción, basada en los principios del educador norteamericano John Dewey, la cual había sido introducida como parte de las reformas realizadas a la educación primaria. Eulalia Guzmán, directora de la Campaña contra el Analfabetismo, visitó países como Estados Unidos y Europa donde la “escuela activa” estaba en pleno auge. Como resultado de estas experiencias educativas desarrolladas en otras naciones, se propusieron *Las bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la Acción*. En 1923, este documento fue aprobado con ciertas reservas por el secretario de Educación, José Vasconcelos, al considerar que esta teoría educativa fomentaría el “maquinismo” en los individuos en detrimento de la actividad intelectual.¹⁷ El programa se aplicaría en todo el país,

¹⁶ Las Casas del Pueblo fueron de tres tipos: 1) la rudimentaria que tenía un programa escolar de dos años para “iniciar a los indígenas y mestizos atrasados en la cultura contemporánea”; 2) la elemental que comprendía la rudimentaria y dos grados más y ; 3) la consolidada la cual tenía una duración de seis años e incluía en su personal un médico y maestros especializados en diversas actividades (artísticas, domésticas, agropecuarias y de oficios) y, además se encargaban de preparara a los maestros rurales. *Ibidem*, p. 38.

¹⁷ En 1935 Vasconcelos escribió en su obra *De Robinsón a Odiseo* su sentir hacia la pedagogía de la acción (all learning by doing) “la excesiva preocupación de llevar al niño a resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior disminuye la vida subjetiva en todo lo que se refiere al objeto y aplaza, cuando no impide del todo, el parto del alma a las claridades de lo invisible. Poner el alma misma a la técnica, semejante monstruosidad no había aparecido en ningún sistema de educación. Sin embargo, tal es la conclusión del confucionismo de Dewey, hoy tan en boga de las naciones iberoamericanas y coloniales, sedientas de ídolos que les acojan la pleitesía”

tanto en las escuelas urbanas como en las rurales. De acuerdo con sus postulados la actividad del alumno debería fomentar la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo. La escuela de la acción tenía que estar unida con la vida, lo que significó que los conocimientos que en ella se impartieran debían encontrar una aplicación útil en el medio social.¹⁸ En teoría esta pedagogía debía guiar el funcionamiento de las Casas del Pueblo, sin embargo, en la práctica muchos maestros rurales ignoraban sus postulados, aunque guiados por su creatividad la llevaron a cabo sin que fueran conscientes de la situación.¹⁹

2.3. Las Misiones Culturales.

Las Misiones Culturales creadas en 1923 tenían como finalidad preparar a los maestros en funciones o en servicio. Sin embargo, otra función asignada fue la de recabar información sobre las poblaciones indígenas. El origen de las Misiones Culturales ha sido objeto de discusión, sin embargo, oficialmente se le atribuye el proyecto al Diputado José Gálvez, quien reconocía que los indígenas formaban un alto porcentaje de la población total de México y que por esta razón habrían de constituir un factor importante en la producción, sólo si se les sacaba de su “humilde y deplorable situación”.²⁰ José Vasconcelos, como parte de la Campaña contra el Analfabetismo que impulsó a partir de 1920 siendo rector de la Universidad Nacional, planteó la tarea de educar tanto a la población urbana como a la rural. Por medio del Departamento de Cultura Indígena, la SEP preparó un grupo de hombres cuya tarea fue la de identificar los diferentes problemas educativos que se presentaban en las poblaciones rurales. Las actividades de estos misioneros, consistían en llevar cultura y progreso a las comunidades

Vasconcelos, José, en Sicilia, Javier, *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM, p.187.

¹⁸ La escuela de la acción pregonaba por el conocimiento de la infancia. El ciclo primario se dividió tomando en cuenta los estados del desarrollo físico-mental del niño. “*Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción*” en *Revista Educación*, México, 1924, pp. 2-17.

¹⁹ El método recomendado por la escuela de la acción fue el proyecto por trabajos, el cual consistía en una serie de actividades que buscaban un beneficio individual y social. Para ponerlo en marcha, el maestro previamente debía elegir el centro de acción “alrededor del cual el niño practique ejercicios, haga observaciones y experiencias y adquiera conocimientos” entre los que se recomendaban la nutrición, la defensa y la vida comunal. Fuentes, Benjamín *op. cit.*, p. 13.

²⁰ Las Misiones Culturales, 1990 Departamento de Archivo histórico y Reprografía de la SEP.

rurales donde habitaban campesinos e indígenas. Primero debían hacer un estudio geográfico de la región y de los grupos indígenas de la misma, de sus costumbres y ocupaciones, así como de un censo poblacional y escolar, e investigar las condiciones generales de vida y el estado económico de dichos grupos indígenas. Debían además hacer una descripción de la población y del edificio escolar con todas sus condiciones físicas y llevar a cabo una acción social, enfocada hacia el mejoramiento profesional de los maestros y de las prácticas domésticas para impulsar el desarrollo económico de la comunidad.

Las Misiones Culturales estaban integradas por especialistas que enseñaban en un período aproximado de cuatro semanas costura, cocina, aseo personal y doméstico, entre otras actividades. También enseñaban el castellano, organizaban eventos y concursos culturales, obras de teatro e incluso torneos deportivos. Con el tiempo las Misiones Culturales adquirieron mayor importancia. Como respuesta a la necesidad de formar un organismo adecuado para atender directamente la preparación y organización de las Misiones, se creó en 1926 la Dirección de Misiones Culturales. Para el año siguiente se llevó a cabo un curso de perfeccionamiento para los propios misioneros.

Las Misiones Culturales constituyeron un punto medular en los primeros años de funcionamiento del sistema educativo rural, al llevar técnicas, métodos y sistemas pedagógicos al profesorado de las escuelas rurales. Sin embargo también fueron instancias destinadas a la incorporación del indígena al intentar brindarles conocimientos que permitieran contribuir en mejorar su situación económica, social y cultural. José Vasconcelos, como secretario del ramo instruyó a los misioneros para que conocieran las costumbres indígenas:

Al mismo tiempo que enseñan a los indios los rudimentos de nuestra civilización, procuren penetrar en la mentalidad de sus educandos no sólo para influir sobre ellos con mayor eficacia sino también para descubrir la porción de verdad que sin duda se conserva en los usos y conocimientos de los indígenas. Lejos de mostrar desdén por el medio que va a civilizar, el misionero debe aprender todo ese extraño acervo de conocimientos útiles o curiosos, tales como el uso medicinal de plantas, observaciones meteorológicas, creencias y prácticas de vida ya que todo, aun las supersticiones, debidamente recolectadas y transcritas sirven para completar el estudio de la mente humana en sus aberraciones y en sus aciertos, en sus vislumbres y en sus orientaciones [...] y en las horas de la

muda tarea [...] establezcan este intercambio que por una parte dé al indio lo poco que sabemos nosotros, y, asimismo, comunique al Departamento todo lo que saben los indios, para que enseguida lo conozca el mundo y lo aproveche la civilización en la vasta tarea de regenerar la vida por el conocimiento.²¹

El misionero se convirtió en una figura que debería impulsar el desarrollo integral de las poblaciones indígenas. Con la llegada al poder del General Plutarco Elías Calles, la política hacia al indígena se valió de las mismas instituciones forjadas por el gobierno de Álvaro Obregón. El apoyo a la educación rural fue un tema que estuvo estrechamente vinculado con el proyecto modernizador que la nueva administración ponía en marcha.

2.4. Calles y la reconstrucción económica: meta prioritaria.

Plutarco Elías Calles, antiguo maestro sonoreense, quien llegó a la silla presidencial en 1924, continuó con la tarea reestructuradora de Álvaro Obregón, sin embargo, Calles “se instaló en el poder con un ímpetu transformador sin igual”.²² Su objetivo era modernizar al país por medio de diversas acciones entre las que se encontraban impulsar la economía nacional, crear industrias y apoyar la educación rural. Así, el sonoreense pretendía forjar un país consolidado en la esfera política, económica y social.

La inestabilidad que prevalecía en el territorio nacional durante estos años, representaron retos para el régimen callista. Calles tenía que forjar un gobierno fuerte capaz de lidiar con algunos grupos que desde los tiempos de la Revolución habían creado núcleos de poder independientes, capaces de rivalizar con su régimen. Para contrarrestar esta situación estableció una política de pactos con caciques regionales y concertó alianzas con líderes obreros. Durante su administración se inició un proceso de modernización y burocratización del ejército que buscaba hacer de éste un arma al servicio del Estado.²³ De esta manera,

²¹ Vasconcelos, José citado por Fuentes, Benjamín *op. cit.*, pp. 64-65; Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 172.

²² Arce, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981, p. 145.

²³ Véase detalle Vaughan, Mary, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, SEP, 1980, p. 230.

Calles obtuvo el respaldo de importantes sectores, los cuales habían adquirido un protagonismo político después del movimiento revolucionario.

La reorganización económica se convirtió en la espina dorsal del proyecto modernizador de Calles. Alberto J. Pani, ahora como secretario de Hacienda desde 1923 hasta principios de 1927, fue el encargado en diseñar las acciones de la política económica.²⁴ La mayoría de los programas gubernamentales, particularmente la educación, estuvieron subordinados al ideal de la reestructuración económica. El desarrollo del campo se convirtió en el área prioritaria del régimen callista para impulsar la economía nacional. En sus discursos como candidato, Calles criticó las condiciones de explotación en las que se encontraban los campesinos, quienes no poseían tierras de cultivo, ni mucho menos herramientas y técnicas modernas de trabajo. En su programa de gobierno señaló que el problema agrario debía resolverse de manera integral, ya que no era suficiente el reparto de ejidos entre los trabajadores del campo, sino además había que otorgarles sistemas de crédito agrícola, irrigación y organizarlos en cooperativas. Algunos autores se refieren que si bien durante su gobierno el reparto agrario fue mayor con respecto al realizado por Álvaro Obregón, y pese a los discursos oficiales, el latifundio apenas fue afectado y el sistema hacendario sobrevivió. Mary Kay Vaughan señala que los compromisos hacia la distribución de la tierra era principalmente una cuestión de conveniencia política, es decir, la respuesta a las presiones ejercidas por las organizaciones campesinas.

Dentro de la política agraria del callismo la expansión de la educación rural fue un aspecto crucial. La necesidad de capacitar al campesino en las técnicas agrícolas propició el fomento del programa educativo en las zonas rurales. Como señala Arce ahora se trataba de que “los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas, más que educarlos en los ideales humanistas. Así, la educación callista adquirió una visión más

²⁴ Algunas de las acciones que Alberto J. Pani propuso para encauzar la economía nacional fueron 1) fomentar la explotación de los recursos naturales y las industrias que se deriven de dicha explotación y 2) facilitar la libre concurrencia económica nacional e internacional, suprimiendo parcial o totalmente los privilegios de las industrias nacionales que sólo podían sobrevivir bajo la protección oficial. Arce, Francisco, *op. cit.*, pp. 150-151.

pragmática; se convirtió en un instrumento del progreso y del desarrollo económico”.²⁵

2.5. La educación indígena y la integración nacional.

La expansión de la educación rural fue prioridad para el régimen callista,²⁶ otorgar escuelas a los sectores populares constituyó un punto central de su política social. Vaughan sostiene que este apoyo no amenazaba inmediatamente las relaciones de propiedad existentes; además ayudaba al gobierno federal a asegurar respaldo y control social. Con respecto a las poblaciones indígenas, Calles era consciente de la situación de marginalidad y de pobreza en la que se encontraban. Por ello, consideró que su gobierno apoyaría la redención del indio:

Es necesario no perder de vista que hay en nuestro país una clase que merece toda nuestra atención y que es digna de que la elevemos social y moralmente, y esa clase es la indígena ¿cómo es posible, si nos llamamos buenos mexicanos, que dejemos a esa clase de indígenas abandonados? El gobierno se ha preocupado hondamente por este problema, iniciando una intensa labor para su solución. Actualmente funcionan tres mil escuelas rurales, sostenidas por la federación, y que son la fuente donde estos indígenas vienen a beber lo que necesitan para incorporarse a la civilización. Pero no solamente en este punto debemos fijar nuestra atención, pues antes de darle educación hay que atender a las necesidades de su vida física, hay que procurarles los medios de subsistencia.²⁷

La fisonomía del territorio nacional mostraba en la década de los años veinte un país dividido física y culturalmente. El aislamiento en el que se encontraban las poblaciones rurales fue una de las principales preocupaciones de los educadores de la época. Por ello, el programa educativo en el campo mexicano tendría, entre otras, la responsabilidad de integrar al país, sobre todo

²⁵ La creación de las Escuelas Centrales Agrícolas ejemplificó el vínculo entre la educación y el desarrollo económico. Estas escuelas cumplirían la función de incrementar simultáneamente la facultad de producción y la capacidad de consumo. Fueron administradas por el Departamento de Agricultura y se establecieron en los estados centrales de Guanajuato, Hidalgo, México, Michoacán y Puebla, y en el norte, en los de Durango y Tamaulipas. Contarían con instalaciones apropiadas y técnicas modernas para enseñar-aprendiendo a sus alumnos la manera de aprovechar industrialmente los productos de la región. *Idem* p. 151.

²⁶ Las estadísticas indicaban que hacia 1924 funcionaban en el país 1 089 escuelas rurales atendidas por 1146 maestros, ya para 1929 el número llegaba a 3453 establecimientos escolares, cifras que reflejaban un crecimiento, sin embargo, la cobertura seguía siendo insuficiente.

²⁷ Macías, Carlos, *Pensamiento político y social. Plutarco Elías Calles (1912-1936)* México, FCE, 1988, p. 133.

intentaría lograr la incorporación de los indígenas. La pedagogía de la acción continuaba siendo la teoría educativa que guiaba el funcionamiento de los establecimientos escolares. Lejos de sufrir algún rechazo, los postulados de John Dewey fueron cobijados por las autoridades educativas del gobierno de Calles. De acuerdo con Loyo esta pedagogía basada en el pragmatismo estadounidense, “venía como anillo al dedo al gobierno para su programa modernizador. Según las autoridades aseguraría la continuidad de estrategias y facilitaría convertir la escuela en una agencia civilizadora que haría homogéneos los hábitos de campesinos e indígenas y les inculcaría valores y patrones indispensables para la unificación y el progreso”.²⁸

Los rumbos de la educación rural fueron dirigidos por Rafael Ramírez, Enrique Corona Morfín, José Manuel Puig Casauranc y Moisés Sáenz. Sáenz, maestro normalista nacido en Monterrey en 1888 y subsecretario de Educación durante el régimen callista,²⁹ fue quizás, el principal ideólogo que forjó un pensamiento educativo acerca del México rural, el México indio. Como ya mencioné, Sáenz permaneció durante casi diez años al frente de la subsecretaría, lo que le permitió conocer los principales problemas educativos del país. Su preocupación estuvo orientada a la situación de marginalidad y de pobreza en la que se encontraban las comunidades indígenas del país.

La Casa del Pueblo adquirió la simple denominación de escuela rural, la cual debía atender tanto a campesinos como indígenas, debía ser un espacio que permitiera lograr un estado social de mayor equidad y mayor justicia. Las finalidades de la educación rural según Sáenz eran: 1) lograr la incorporación de la población indígena a la familia mexicana y 2) la formación del espíritu rural. Sobre este último aspecto, el educador decía que esto significaba “lograr que los niños

²⁸ Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 256.

²⁹ Moisés Sáenz estudió en la preparatoria presbiteriana de Coyoacán, posteriormente cursó estudios en la normal de Xalapa dirigida por Rébsamen, donde la filosofía positivista estaba en auge. Estudió ciencias químicas y naturales en diversas universidades norteamericanas. En la Universidad de Columbia conoció a John Dewey, educador norteamericano autor de la “pedagogía de la acción” y cuyos principios fueron adoptados por Sáenz, cuando tiene la misión de diseñar el programa educativo en el medio rural.

amen al suelo, prefiriendo el campo a la ciudad, y enseñarles a sacarle ganancia a la tierra”.³⁰

La educación indígena constituyó un problema serio debido a la existencia de un número elevado de grupos étnicos. Hacia 1920 los indígenas constituían la tercera parte de la población del país. Algunas cifras de la época indicaban que de los 14, 334, 780 habitantes de la República, 4, 174, 449 eran indígenas, divididos en 49 grupos étnicos que formaban “un conglomerado heterogéneo en cuanto a raza, idioma, folklore y cultura.”³¹ La diversidad cultural que representaban los pueblos indios convertía a México, según Sáenz, en un “país de patrias chicas” donde la falta de unidad social constituía el principal problema para lograr una verdadera nación. Por esta razón, la escuela rural debía forjar un espíritu nacionalista entre los individuos:

Hay todavía muchos lugares en México donde la gente no ha visto una bandera mexicana, y donde jamás se ha visto el retrato de un héroe y donde se desconoce, tal vez, hasta el nombre del Presidente de la República. Tenemos la necesidad urgente de integrar a nuestro país, de crearles esta comunidad de intereses, de ideales y de sentimientos que se llama patriotismo.³²

En esta idea de construir la nación mexicana, las poblaciones indígenas fueron tema de discusión; mientras algunos sectores de la sociedad los consideraban un obstáculo para alcanzar la unidad nacional, otros más reconocían su posible contribución. El mismo Sáenz decía que “el indio puede llegar a ser un factor valioso de la vida nacional” por lo que su postura era incorporar al indio:

Tenemos evidencia [...] de su maravilloso talento artístico, de su paciencia y mansedumbre. Así, pues, hemos decidido traer a los indios al grueso de la familia mexicana, y mediante la escuela rural procuramos su incorporación a este tipo de civilización, que al presente constituye nuestra nacionalidad.³³

Frente a la diversidad cultural, los líderes educativos concibieron a la educación en México como el esfuerzo para lograr una civilización. Para Sáenz

³⁰ Sáenz, Moisés “Algunos aspectos de la educación en México” en Loyo, Engracia, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP Caballito, 1985, p. 27.

³¹ Sáenz, Moisés, *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 7.

³² Sáenz, Moisés, *México íntegro*, México, FCE, 1982, p. 91.

³³ Sáenz, Moisés, “Algunos aspectos...” *op. cit.*, p. 26.

este concepto significaba “uniformar, materializar, universalizar, generalizar conceptos, hábitos y costumbres hasta que prive en México un tipo de vida satisfactoriamente homogéneo”.³⁴ Con ello quedaba claro que la integración nacional se traduciría en la necesidad de homogeneizar culturalmente al país, lo cual implicaba que las comunidades indígenas tendrían que ser asimiladas por la mayoría de la población. Los líderes políticos y educativos estaban convencidos que sólo de esta manera se conseguiría avanzar hacia el desarrollo y la consolidación del Estado mexicano. Calles decía:

[...] México será más honrado y respetado, cuando toda su población esté constituida por una masa más homogénea y más armónica de cómo está formada ahora. Queremos, en suma, hacer de México un pueblo mejor y esta mejoría no podrá lograrse sino por un formidable esfuerzo a favor de las grandes masas populares.³⁵

La escuela rural se convirtió en una agencia civilizadora, donde los indígenas deberían adquirir conocimientos, hábitos y formas de vida practicadas por la mayoría de la población. La escuela debería combatir “los factores de degeneración de la raza tales como fanatismo, alcoholismo y uniones sexuales prematuras”.³⁶ Para los grupos étnicos el programa educativo federal implicaba entrar de lleno en prácticas y costumbres de una civilización que, en la mayoría de los casos, entraba en conflicto con sus tradiciones y manera de vida. Desde luego, el desconocimiento por parte de las autoridades educativas de las culturas étnicas contribuía a mantener esta situación. La escuela, al tener la consigna de transformar al indio, muchas veces intentaba hacerlo sin considerar su idiosincrasia. Por ejemplo “lo que para las autoridades escolares era una actitud natural o una medida de higiene para sus alumnos era un ultraje. Obligaban a niños y niñas a sentarse juntos, práctica prohibida en varias etnias; cortaban a la fuerza el pelo a los varones, sin tomar en cuenta su significado religioso o de virilidad. Forzaban a las mujercitas a destaparse la cabeza porque era antihigiénico cubrirse con el rebozo; exigían a los niños expresarse en viva voz en

³⁴ Sáenz, Moisés, en Aguirre Beltrán, *Antología de Moisés Sáenz... op. cit.*, p. 8.

³⁵ Macías, Carlos, *op. cit.*, p. 118.

³⁶ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública Tomo II, 1928, p. 59.

medio del grupo, cuando en varios grupos existía la costumbre de hacerlo a través de un portavoz”.³⁷ Estas acciones eran un atentado hacia los indígenas que en respuesta dejaban de asistir a la escuela o la rechazaban.

2.6. La transformación cultural del indio.

Como recordaremos, la política de incorporación consideraba que las manifestaciones culturales de los indígenas, tales como sus lenguas, su economía doméstica, sus actividades recreativas y religiosas, su alimentación eran inferiores. Por ello, el objetivo de la escuela rural era “transportar a la masa entera de la población rural de las etapas inferiores de vida en que se encuentran hacia planos superiores en que pueda disfrutar de una vida más satisfactoria”.³⁸ Prevalecía la idea de que su estado de pobreza se debía “a la distancia evolutiva que los separaba de la época contemporánea”. La siguiente descripción refleja los prejuicios que existían en torno a la vida cotidiana del indígena:

El turista que contempla el atardecer al amparo de un poblado de indios, atribuye a la choza que le da amable cobijo condiciones bastantes para auspiciar una vida de ensueños [...] pero las apariencias engañan; el jacal ofrece sumas deficiencias en cuanto amplitud, iluminación, ventilación e higiene, el piso de tierra es sucio y húmedo, las paredes y techos de zacate son nidos de sabandijas; no hay ventanas, el humo ahoga, la oscuridad predomina [...] una vista somera al interior descubre el espectáculo de todos conocido en lugar próximo a la entrada, la hija casadera arrodillada tras el metate remuele la masa entera mientras se cuece la tortilla en el comal, colado sobre los clásicos tres temamaxtles, a un lado del mismo fogón, también en el suelo, hierven los frijoles en la olla de barro; cerca está el molcajete y el tejolote con el jitomate y el chile; es seguro que la tortilla de maíz, los frijoles raramente guisados y la salsa enchilosa, constituyen ordinariamente los únicos componentes de las dos o tres frugales comidas [...] Por último, habrá de decirse que en el rincón de la desmantelada choza apenas iluminada en la noche por una reja de ocote que arde vacilante, bajo el altar, una mujer avenjetada prematuramente con el crío en el regazo, entone un aire amoroso y melancólico, expresión sin duda de cariño sin par y de honda pesadumbre.³⁹

Las comunidades indígenas, según Moisés Sáenz, poseían rasgos “positivos” útiles para la vida moderna como el sentido de comunidad, trabajo

³⁷ Sistema de Escuelas, 1928 p. 110 citado por Loyo, *Gobiernos revolucionarios...*, *op. cit.*, p. 287.

³⁸ Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, SEP sesenta, 1976, p. 26.

³⁹ Fuentes, Benjamín, *op. cit.*, p. 71.

recíproco y gobierno por consenso, los cuales habían que conservarse; sin embargo sus rasgos “negativos” como las creencias mágicas y religiosas y la embriaguez ceremonial, debían ser erradicados entre las comunidades indias al considerar que estos aspectos no contribuirían en el progreso del país. Enrique Corona, al respecto señalaba:

No se insistirá en el arte, la cohesión familiar, el espíritu cooperativo y otros valores indígenas, hermanables con los de la cultura occidental, sólo para decir que los patrones indígenas deben respetarse en tanto no traigan males colectivos y detengan el progreso de la nación.⁴⁰

La incorporación del indio a la familia mexicana significaba para Sáenz en lo “biológico, el proceso natural del mestizaje; en lo político dar al indio cabida libre, con un criterio igualitario y democrático, al campo de la ciudadanía, y en lo cultural, una amalgama conciente y respetuosa, a la vez que selectiva e inteligente, de los rasgos y valores autóctonos con los elementos típicos y normativos del diseño cultural mexicano”.⁴¹

Años más tarde, Sáenz reconoce las debilidades de la tesis incorporacionista, al considerarla fragmentaria y todavía, en gran parte, indefinida. La incorporación económica, política e incluso cultural del indio estaban lejos de lograrse, su desencanto por la acción de la escuela como agencia de cambio le permitió concluir que ésta por sí misma no podría lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, sino que era necesario la combinación de los factores políticos y económicos. En 1927 Sáenz visitó la escuela federal de Xochiapulco, en la Sierra de Puebla, en donde pudo constatar que “tres cuartas partes de la población adulta no entienden ni hablan el castellano. Los niños que ingresan al primer año de la escuela tienen también un desconocimiento completo de nuestro idioma. Es seguro que un gran número de los adultos de hoy, estuvieron en su infancia en la escuela, que ahí se les enseñó el castellano, que lo hablaron. Sin embargo ahora lo han olvidado. En esta región aislada y carente de estímulos culturales, olvidan los grandes lo que de chicos aprendieron en la

⁴⁰ *Ibidem*, p. 85.

⁴¹ Sáenz, Moisés en Aguirre Beltrán, *Antología...*, *op. cit.*, p. 120.

escuela, sin duda porque jamás pudieron hacer funcionar sus conocimientos”.⁴² Después de acudir a las escuelas rurales consideró la inutilidad y el poco sentido que tendría la enseñanza para los indios:

Querer aprender a leer, comprar el libro para leer y después contestar esta pregunta ¿y para qué leer? [...] que todos sepan leer, que aprendan a escribir, que puedan contar, ya para lograrlo; una escuela y un maestro perdidos en el último rincón de la montaña y un programa de dos o tres años, durante los cuales por cuatro o cinco horas nos adueñamos del niño que arrancamos de un medio oscuro, triste y mezquino, y que entregamos terminando el período de educación, después de estos dos cortos años de escuela, al mismo medio oscuro y triste, donde no se lee, donde nada se escribe, donde no hay contabilidad que llevar, donde se eclipsaron desde hace mucho las ilusiones y el estómago hambriento y el músculo endurecido borrando casi las huellas del alma.⁴³

Los niños indígenas no acudían a las escuelas porque antes tenían que ayudar a sus respectivas familias en las labores del campo. La importancia que tenía el trabajo infantil en las zonas rurales fue quizás una de las principales razones por las que los padres no enviaban a sus hijos a los planteles educativos, además de las carencias económicas. La escuela era considerada como una agencia que venía a desestabilizar la vida de la comunidad. Los padres de familia, quienes se veían privados de la ayuda que les prestaban sus hijos en la época de siembra y cosecha en lugar de apoyar su funcionamiento optaban por su clausura. El testimonio del maestro rural Juan Ramírez Cevallos, evidencia esta situación:

Me informaron que la escuela no estaba en uso, porque los otomíes eran reacios a mandar a sus hijos a la escuela, prefiriendo ocuparlos en las labores del campo [...] le pedí al comisario municipal y a la maestra que al siguiente día recorriéramos el pueblo para levantar algún censo, de todos los niños en edad escolar. El comisario me informó que la gente era reacia a mandar a sus hijos, porque el 90 por ciento hablaba solamente otomí, y que por ese motivo la escuela rural estaba en esas condiciones. Además los habitantes eran muy pobres y había pocas personas que nos pudieran ayudar en la tarea que empezaba emprender.⁴⁴

⁴² Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927 Tomo VI p. 503.

⁴³ Sáenz, Moisés, *La educación rural...*, op. cit., p. 10.

⁴⁴ Ramírez Cevallos, Juan, “Testimonios y relatos” en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, México, SEP- Museo de Cultura Populares, vol. 3, 1987, p. 18.

La utilidad que la enseñanza tendría para los pueblos indígenas fue un tema que preocupó a las autoridades educativas. La nueva escuela rural –como la llamaban los educadores del régimen callista- tendría que ser distinta a la rudimentaria. El programa escolar se orientaba hacia una enseñanza que tendría un fin utilitario “sin olvidar el desarrollo integral y armónico del alumno” incluía prácticas agrícolas e industrias caseras, oficios y ocupaciones domésticas, actividades que permitirían elevar las condiciones de vida de las comunidades. La escuela rural prepararía a los individuos para actuar en función de las necesidades de la comunidad. Ante el Segundo Congreso de Directores Federales de Educación, celebrado en 1926, el doctor Juan Manuel Puig Casauranc, el secretario de Educación durante el gobierno callista exponía que entre los indígenas la escuela debía preocuparse “ya no precisamente el impartir conocimientos, sino aumentar la capacidad económica del niño o del adulto, capacidad económica cuyo aumento sólo puede venir por el aprendizaje de pequeñas industrias que aprovechen las materias primas de la región, o por el conocimiento de industrias agrícolas o derivadas que pueden después ejercitarse en la zona”.⁴⁵ Esta cuestión era para este momento un tema redundante ya que numerosos educadores habían insistido que la educación indígena debía contemplar la enseñanza de tareas agrícolas, ganaderas, además de ciertos conocimientos “útiles” que permitieran mejorar las condiciones de vida de las poblaciones étnicas.

2.7. Una escuela para todos.

La educación indígena no tenía que ser distinta a la del campesino. Esta fue la postura ideológica que orientó los rumbos de la política educativa desde José Vasconcelos. Las autoridades educativas consideraban que “indígenas y campesinos que vivían y trabajaban en el campo estaban igualmente aislados, sometidos a una vida rutinaria semejante y tenían las mismas necesidades, intereses y civilización, por lo que bastaba un sistema educativo para todos”.⁴⁶ La

⁴⁵ Puig Casauranc, José Manuel, *La cosecha y la siembra* s.p.i. p. 250.

⁴⁶ Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios...op. cit.*, p. 283.

postura de crear escuelas especiales para el indio había sido rechazada en innumerables ocasiones. José Vasconcelos, cuando ocupó la Secretaría de Educación, de 1921 a 1924, consideró que esta posibilidad sólo segregaría al indio, en lugar de incorporarlo. En la conferencia leída en el *Continental Memorial Hall* de Washington en 1922, Vasconcelos dejaba clara su postura sobre la educación del indio:

Recientemente se ha escrito mucho acerca de la mejor manera de educar a los indios de pura raza, siendo numerosos los partidarios de la creación de escuelas especiales de indios; pero siempre he sido enemigo de esta medida porque fatalmente conduce al sistema llamado de la *reservación*, que divide a la población en castas y colores de piel, y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado. En realidad creo que debe seguirse, para educar al indio, el método venerable de los grandes educadores españoles que, como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adoptaron al indio a la civilización europea, creando de esta suerte países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o de reducirlos al aislamiento.⁴⁷

En la propuesta que presentó para fundar la SEP, no contempló la creación de alguna dependencia que abordara la educación del indio. Sin embargo, los diputados José Siurob y Juan B. Salazar del Partido Liberal Constitucionalista propusieron la creación del Departamento de Cultura Indígena, el cual finalmente se establece por unanimidad en 1922.

Esta medida es aceptada por Vasconcelos con reservas. En su momento dejó claro que la existencia de este nuevo departamento sería provisional y tendría la función de establecer escuelas transitorias para el indio donde se les enseñaría el español y se les brindaría lo necesario para que se integraran a las escuelas ordinarias. El departamento estuvo dirigido por Lauro Caloca y después por Enrique Corona Morfín.⁴⁸ La labor del Departamento debía abarcar la implementación de medidas sociales, económicas, jurídicas, políticas y culturales

⁴⁷ Fell Claude, *op. cit.*, p. 206.

⁴⁸ En 1923 Vasconcelos junto con Enrique Corona Morfín elaboraron el Programa de Redención Indígena cuyos propósitos se centraron en proporcionar a los indígenas tierras para cultivar y vivir; hacer más saludable el medio físico donde habitaban; ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos, proteger su trabajo mediante leyes especiales; mejorar sus productos agrícolas e industriales, inculcándoles técnicas modernas, proporcionarles gratuitamente semillas, plantas y ganado. *Ibidem*, p. 218.

y no solamente el aspecto educativo, reflejando que la cuestión indígena debía abordarse desde distintas perspectivas.

En enero de 1925, el Departamento de Cultura Indígena se convirtió en el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena. Esta medida dejaba claro que la escuela rural atendería sin distinción alguna a campesinos e indígenas, los argumentos que justificaban esta reforma era que ambos sectores compartían las mismas condiciones de pobreza y atraso social.

Casauranc indicaba que la situación de aislamiento en que se había mantenido al indio, había contribuido a su pasividad aparente. Por ello, la SEP “no podía cometer el pecado capital de aislar al indio” sino que la escuela tendría que lograr “que no se sintiera distinto de nosotros los mestizos”. El año rudimentario en las Casas del Pueblo cambió su nombre a “preparatorio” y su finalidad era enseñar español a los niños indios. En este caso, Casauranc apoyaba la utilización de métodos especiales, lo cual de ninguna manera significaba la creación de establecimientos escolares para el indio:

En este periodo preparatorio, mientras el indio adquiere nuestro idioma – el vehículo por el cual vamos a transmitirle conocimientos- entonces será indispensable usar métodos especiales o de procedimientos pedagógicos distintos que ustedes [...] pero una vez que el indio esté en aptitud de comunicarse con nosotros, lo único especial que debemos hacer es estrechar la relación de maestro a alumno, de blanco a indio, de mestizo a indio, para inyectarles confianza y para hacer que se sientan igual que cualquiera de nosotros. Si esto lo conseguimos, de entonces en adelante no habrá necesidad de buscar métodos pedagógicos especiales, y nuestro indio, como cualquier niño blanco, será susceptible, en el mismo o en menor tiempo que un hijo nuestro, de obtener todos los beneficios de la educación contemporánea.⁴⁹

Por otra parte, la falta de criterios para definir a la población indígena fue una constante en esta época, “mientras los estudiosos se preguntaban si lo que distinguía realmente a un indígena eran sus características lingüísticas, otras expresiones culturales como religión, instrucción, ocupación, vestimenta, alimentación, instrumentos y técnicas de trabajo o bien sus rasgos físicos”.⁵⁰ Esta situación mostraba el desconocimiento que aún se tenía de las poblaciones

⁴⁹ Puig Casauranc, *op. cit.*, pp. 247-248.

⁵⁰ Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 168.

indígenas, asunto que constituyó uno de los principales problemas para lograr la expansión de la educación rural. Para contrarrestar esta situación, el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena se apoyó en los estudios etnográficos del Museo de Arqueología Historia y Etnografía así como en la Mesa de Etnografía, dirigida por el distinguido antropólogo Carlos Basauri, en donde se estudiaban las características etnográficas de la población indígena. La idea era contar con conocimientos sobre la población con la que la escuela rural trabajaría y, además para dar a conocer al resto del país los aspectos antropológicos, etnográficos y sociales de estas poblaciones.⁵¹ Los líderes educativos consideraban que el conocimiento de los pueblos indígenas era uno de los puntos medulares para el éxito de la escuela entre estas poblaciones.

2.8. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene.

Durante el régimen callista la necesidad de emprender estudios de carácter científico que permitieran conocer las diferencias individuales de los estudiantes propició la creación en 1925 del Departamento de Psicopedagogía e Higiene, dirigido por el doctor Rafael Santamarina. Su función principal sería el “conocimiento perfecto de la naturaleza del niño”; mediante la aplicación de pruebas estandarizadas y tests colectivos se pretendía clasificar por edades, capacidad y evolución mental a los alumnos de las escuelas urbanas. El Departamento fue la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana, el cual estuvo conformado por cuatro secciones: de “Psicopedagogía”, de “Higiene Escolar”, de “Previsión Social” y “Archivo y Estadística”.⁵² La más importante fue la de Psicopedagogía, donde se estudiaría el “desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños mexicanos, con el fin de conocer su desarrollo mental y clasificarlos debidamente en las escuelas”.⁵³ Siendo médico de profesión,

⁵¹ De acuerdo con los informes oficiales, durante el gobierno de Calles se habían estudiado las tribus indígenas de los tarahumaras, de Chihuahua; Tepehuanes, de Durango; Zoques, Tojolobales, Tzeltales, Lacandones de Chiapas y Mayas de Quintana Roo. Los estudios estuvieron a cargo de investigadores nacionales y extranjeros y tenían como propósito disponer de datos que sirvieran para estudiar los diversos problemas que presentan algunas tribus para la intensificación de la educación entre estas poblaciones. Véase *El esfuerzo educativo en México... op. cit.*, p. 57.

⁵² *Ibidem*, p. 12.

⁵³ *Idem*.

Casauranc apoyó las actividades realizadas por el Departamento, en la medida que proporcionaría datos que revelaran las razones de los fracasos escolares.

Esta instancia reflejó los prejuicios hacia el indígena. Las ideas de inferioridad y “atraso evolutivo”, a las que constantemente se refirieron los educadores de la época, como Rafael Ramírez, se convirtieron en objetos de estudios de este Departamento. La línea principal se inclinaba hacia la comprobación científica por medio de mediciones y pruebas estandarizadas que permitieran indicar que los indígenas tenían la misma capacidad intelectual que el resto de la población y que además podían adaptarse a la civilización que representaba la vida citadina. Además se pretendía conocer las características físicas de los indígenas. Si bien la actividad del Departamento se limitó a las escuelas urbanas, no se perdió la oportunidad de emprender estudios comparativos entre los niños mestizos y los niños indígenas. La subsección de Antropometría se encargó de obtener datos que revelaran las características físicas de la población escolar. Por medio de diversos procedimientos estadísticos determinó las medidas antropométricas (peso, talla, perímetro torácico, fuerza muscular, agudeza visual y auditiva) de niños mestizos de clase media, nacidos en México e hijos de padres mexicanos, cuyos resultados deberían de servir como referencia entre los niños de clases sociales distintas y de mestizaje distinto. La sección de Psicopedagogía tuvo como propósito “adaptar escalas para medir el desarrollo de la inteligencia, así como estudiar las aptitudes mentales de los niños”.⁵⁴ El Departamento de Psicopedagogía e Higiene se convirtió en un centro desde el que se dio validez a los logros que los estudiantes de la Casa del Estudiante Indígena habían alcanzado durante su permanencia en la capital del país. En el siguiente capítulo mencionaré estas situaciones.

2.9. La castellanización directa.

Las escuelas rurales destinadas a la incorporación cultural del indio tenían como función particular el uso del idioma castellano. Con este propósito el “año preparatorio” estuvo destinado a la enseñanza del español. La diversidad

⁵⁴ *Ibidem*, p. 13.

lingüística era considerada por las autoridades como uno de los principales obstáculos para la expansión de la escuela rural. Por ello, lograr que los indígenas dominaran el español significaba un gran triunfo para la unificación educativa y por supuesto para la unidad nacional. La castellanización implicó en la mayoría de los casos el exterminio de las lenguas indígenas, ya que la tendencia que prevaleció durante la década de los veinte fue que la enseñanza del español debía lograrse sin emplear la lengua materna. Esta postura había sido defendida por Gregorio Torres Quintero, eminente pedagogo nombrado Jefe de Instrucción Primaria y Normal durante la dictadura porfirista⁵⁵ quien exponía en 1913:

Enseñándoles en su lengua contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender español, aún cuando olvide su lengua nativa.⁵⁶

Opositor a las ideas de Torres Quintero, Manuel Gamio era partidario de conservar las lenguas indígenas, aunque admitía que el español tendría que ser la lengua dominante en los intercambios entre los diferentes grupos indígenas, y entre esos grupos y el resto del país. Así el nuevo idioma era, según Gamio, uno de los hábitos culturales recomendados para habilitar a los indios como ciudadanos nacionales. La postura de Gamio era a favor del bilingüismo, es decir, el indígena debía dominar el español como un elemento indispensable de comunicación, empleado por la mayoría de la población, mientras que la lengua indígena debía conservarse como parte de su idiosincrasia cultural.

A pesar de que existía un sector que defendía la conservación de las lenguas indias, la política del lenguaje estuvo orientada hacia la imposición del

⁵⁵ El método onomatopéyico para la enseñanza de la lecto-escritura, el cual se basa en los sonidos naturales para conocer las letras, sílabas y palabras, fue una de las aportaciones que consagró a Gregorio Torres Quintero como uno de los principales educadores del país. El método onomatopéyico apareció en 1904, cuando el método del maestro Enrique Rébsamen, adalid de los maestros veracruzanos, se encontraba en pleno auge. Sin embargo, el método del maestro Quintero se hizo notable de inmediato porque presentaba interesantes gráficas ilustrativas que captaban la atención de los niños. En su momento, el método onomatopéyico recibió fuertes críticas de los seguidores de Rébsamen.

⁵⁶ Torres Quintero, Gregorio, citado por Heath, *op. cit.*, p. 130.

español en detrimento de las lenguas indias.⁵⁷ Moisés Sáenz y Rafael Ramírez impulsaron el método directo para la enseñanza del español. En su obra *Como dar a México un idioma*, Ramírez exponía la metodología que los maestros rurales debían seguir para conseguir este propósito. En varias ocasiones les recomendó que no consideraran a los niños indígenas como “torpes” o “tontos” sino ante todo les pidió que en este proceso se armaran de paciencia:

Los inditos que en tu escuela no hablan español, no deben ser vistos como niños torpes ni menos como niños tontos. Son justamente como los otros niños, tienen los mismos caracteres, se mueven por los mismos impulsos, hacen las mismas cosas, les gusta jugar como a los otros, sienten los mismos deseos, son también muy curiosos y viven constantemente como los otros niños en un mundo maravilloso de ensueño y de ilusiones [...] ¿por qué has de seguir viendo a los niños indígenas como animalitos raros? ¿qué culpa tienen esas criaturas de haber nacido en un ambiente social en que no se habla español? Lejos, pues, de impacientarte con estos niños, debes sentir, por el contrario hacia ellos, una honda, una profunda, una sincera simpatía.⁵⁸

Además Ramírez advertía a los maestros que de emplear las lenguas indígenas, serían ellos los que también tendrían que ser incorporados:

Hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de la incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra [...] pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen. Luego sus formas inferiores de vida y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar.⁵⁹

Estas aseveraciones mostraban los prejuicios que seguían formando parte de los discursos oficiales de la SEP. Era evidente que prevalecían las ideas que sostenían la superioridad de un buen sector de la población hacia el indio.

Para que los niños pudieran adquirir el español, Ramírez recomendaba “ponerlos en situaciones verdaderas y reales que sean propicias para hablar”

⁵⁷ Para José Vasconcelos, las lenguas indígenas debían ser erradicadas. Guiado por sus prejuicios hacia el indígena consideraba que el idioma español pertenecía a “una de las razas más ilustres del mundo” por lo que las lenguas de los grupos étnicos de ninguna manera podían ser comparadas con el español. Véase Heath *op. cit.*, pp. 137-140.

⁵⁸ Ramírez, Rafael, *op. cit.*, p. 60.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 62.

como sencillas labores agrícolas, cuidado de animales domésticos, trabajos manuales útiles, juegos, narración de cuentos, entre otras. Para castellanizar a los niños indígenas –decía Ramírez a los maestros rurales- “necesitas jugar con ellos, entornarles canciones infantiles, conversar con los mismos con naturalidad y sencillez y referirles cuentos numerosos”.⁶⁰

Aunque generalmente hablaban de la población infantil, Ramírez y Sáenz señalaron que la castellanización también tenía que estar dirigida a la población adulta ya que “lo poco que se logre con los niños en las limitadas horas de trabajo escolar” sería “destruido por el absorbente poder de los hogares y del medio social entero”. Por ello, el maestro rural tenía la responsabilidad de castellanizar a toda la comunidad. La educación de los adultos fue un tema que la escuela rural no desatendió, por el contrario este asunto constituía uno de sus propósitos fundamentales. El papel preponderante que la población adulta desempeñaba en la vida económica y política del país, así como la influencia que ejercía en las generaciones jóvenes fueron argumentos suficientes para hacer notar la importancia de instruir a este sector de la población. Ramírez comentaba al respecto:

Si los adultos como sucede en el sector rural son de cultura rudimentaria y primitiva, las generaciones jóvenes se apropiarán esa misma cultura, desechando aquellas otra de tipo más elevado que reciben en su escuela si es que tienen a su alcance esa oportunidad educativa; pues la masa inadecuada adulta desbarata, sin darse cuenta, la educación que la escuela proporciona y reeduca a los niños a su imagen y semejanza, como se dice vulgarmente. La necesidad, pues, de educar a la masa adulta es evidente.⁶¹

Los contenidos de la educación dirigida a la población adulta tendrían que responder a los intereses y necesidades primordiales de su vida y estar centrado en la agricultura, en la crianza de animales, en las industrias y oficios rurales.

A pesar de los métodos recomendados por la SEP, los maestros se valieron de su ingenio para conseguir con éxito la tarea que se les había

⁶⁰ *Ibidem*, p. 63.

⁶¹ Rafael Ramírez, jefe de Misiones Culturales y director del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, fue uno de los principales educadores que se preocupó por brindar educación a la población adulta. Ramírez hablaba de los beneficios que esto traería para el desarrollo del país. Ramírez, Rafael, “Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe seguir” en Loyo, Engracia, *La Casa del Pueblo...*, *op. cit.*, p. 36.

encomendado. Aunado a ello, tenían que enfrentar esta situación con una mala preparación “ya que ni en las normales rurales, ni en las misiones culturales contemplaban la enseñanza del castellano como segundo idioma, ni la de alguna lengua indígena porque no se buscaba fomentar su uso sino más bien su extinción”.⁶² El siguiente relato corresponde al testimonio de la maestra Francisca Ruíz:

Para enseñar a leer y escribir usábamos nuestro propio criterio, el mío fue el siguiente: en tiras de ocho por 12 cm. En presencia de cada alumno, le escribía su nombre; luego tomaba a cada uno de los alumnos y con su dedo índice repasaba su nombre sobre cada una de las letras. Después formábamos cada letra en el aire, para que no les pareciera monótona, y así lo hacía hasta que el alumno lograba distinguir las letras y reconocer su nombre esto lo hacía en varias sesiones. Posteriormente les mostraba cuadros con algún dibujo y letras para avanzar en el conocimiento de todas las letras. Les preguntaba si sabían lo que decía en aquellos cartones que llevaban dibujo y ellos contestaban que habían captado. Tras varias clases les mostraba el mismo papel, pero sin el dibujo, y jugando aprendían y asimilaban fácilmente. Una vez aprendidos aquellos signos de los cartoncillos, pasaban al pizarrón a copiar lo que estaba escrito en los cuadros, y luego lo copiaban en sus cuadernos. ¿Qué método era ese? No lo sabía, yo solo buscaba resultados satisfactorios. Así éramos los maestros, inventábamos e improvisábamos y el inspector observaba nuestro trabajo y los resultados que obteníamos.⁶³

En la escuela se prohibía a los niños hablar en su lengua nativa. Si lo hacían eran objeto de humillaciones como ponerles orejas de burro o castigos corporales violentos como azotes, hincarlos sobre piedritas, etc. Estas actitudes propiciaron que los niños indígenas prefirieran ya no asistir a las escuelas rurales.

Los compañeros preferían no asistir a la escuela porque cuando hablábamos nuestro idioma el maestro les jalaba las orejas, las patillas, les pegaba con varas de tejocote en la cara o en los pies [...] Era un martirio concentrarse en los libros de texto sin entender una palabra.⁶⁴

Las lenguas indígenas, fueron quizás, una de las manifestaciones culturales que más se combatieron en las escuelas. Dar un idioma común al país se convirtió en una de las metas principales de la SEP. Desde luego, la castellanización implicó desarraigar a los indios de su misma cultura. Aunque para los maestros

⁶² Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios...*, *op. cit.*, p. 290.

⁶³ Ruíz Castillo, Francisca, *Los maestros...*, *op. cit.*, citado por Loyo, *op. cit.*, p. 277.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 291.

rurales significó una tarea titánica enseñar el español cuando no contaban con material escolar, ni con la preparación necesaria. El profesor Ernesto Romero quien trabajó en la década de los treinta en la región mazahua nos relata al respecto:

Castellanizar a los alumnos es tanto como empezar a hacerlos hablar desde pequeños; hay que enseñarles las palabras más sencillas y esto no es fácil. Había que valerse de todo ingenio para que llegaran a interpretar el lenguaje. Yo, por ejemplo, opté por valerme de algunos alumnos que ya entendían palabras españolas y con ellos empecé a comunicarme en el saludo al llegar y retirarme de la escuela, por medio de dibujos sencillos relacionándolos con los nombres del mismo, contándoles algunos cuentos al mismo tiempo que presentaba objetos relacionados con el mismo. En la lectura y en la escritura también me valía de mis alumnos intérpretes [...] La castellanización fue en esos tiempos disposición de emergencia de la Secretaría de Educación, cuyo propósito era sentar las bases para ir integrando a los grupos étnicos a la vida nacional, y por ende al idioma castellano, ordenándonos en el documento de fin de año, en lo referente a la estadística de aprovechamiento, se asentara el dato de cada alumno si había sido o no castellanizado.⁶⁵

Las ambigüedades que caracterizaron a la política de incorporación, demostraron las contradicciones de los discursos. Mientras por un lado se reconocía el valor de los pueblos indígenas como su organización, por el otro lado se implementaron campañas para desterrar algunos patrones culturales del indio como el caso de sus lenguas. La búsqueda de alternativas que permitieran lograr la incorporación de los casi cuatro millones de indígenas, propició la creación de la Casa del Estudiante Indígena.

⁶⁵ Romero Sánchez, Ernesto "El pueblo mexicano y su cultura" en *Los maestros...*, op. cit., p. 102.

CAPITULO 3.

Educar y civilizar: La Casa del Estudiante Indígena.

Como ya se vio, en el marco de la política de incorporación, las autoridades educativas habían creado planteles escolares como las Casas del Pueblo con el propósito de resolver el problema que para ellos representó la educación indígena. Los caminos hasta ahora recorridos no habían sido suficientes. Por ello se pensó en la necesidad de fundar un establecimiento que atendiera de manera “especial” el aspecto educativo de las poblaciones indias, a pesar de las oposiciones que esta situación generaba. La Casa del Estudiante Indígena fue esta institución, la cual se distinguió de las creadas hasta ese momento, no sólo por sus propósitos, entre los que estaba demostrar que los indígenas tenían la misma capacidad intelectual que el resto de la población y que podían ser redimidos por medio de la educación, sino por el mecanismo que adoptó para incorporar al indio: éste sería separado de su comunidad para instalarlo en la ciudad donde acudiría a las escuelas para que posteriormente regresara a ser fermento de civilización entre los suyos.

3.1. Anular la distancia cultural. Del campo a la ciudad.

La creación del proyecto fue anunciado por primera vez en junio de 1924, en Toluca, por el doctor Juan Manuel Puig Casauranc, entonces diputado al Congreso de la Unión, en el marco de la clausura de la contienda presidencial. En diciembre de 1925 fue aprobado el proyecto, sin embargo, será hasta 1926 cuando será inaugurada por Plutarco Elías Calles, ya como presidente de la República. El gobierno de Calles había mostrado interés particular por la educación de las masas rurales. En una entrevista que se le realizó al tomar posesión, el 1° de diciembre de 1924 manifestó que la educación rural sería un tema prioritario de su administración:

Los sistemas especiales a este respecto serán estudiados en detalle por la SEP; pero sí se puede desde ahora marcar el lineamiento general de esos trabajos, que consistirán no sólo en combatir el analfabetismo, sino conseguir un desarrollo armónico del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que, como antes dije, pueda esta proporción

tan grande de nuestro pueblo incorporarse plenamente a la civilización. En concreto la escuela rural extendida hasta el extremo que lo permitan nuestras posibilidades económicas, será nuestra preocupación constante.¹

La finalidad de este proyecto era “anular la distancia evolutiva que separa a los indígenas de la época contemporánea, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres para someterlos a la vida civilizada moderna”.² Otras finalidades eran “1) realizar una fase de uno de los imperativos de justicia social que ha informado la Revolución Mexicana, 2) iniciar un acercamiento y la fusión espiritual de las diversas familias aborígenes que pueblan el territorio patrio, 3) realizar el concepto de la cultura como un bien que deba administrarse para el servicio de los demás, en congruencia con los intereses de la colectividad y 4) preparar Líderes Sociales en el sentido más noble del vocablo, especializados en su mayoría para ejercer el Magisterio Rural”.³ De esta manera, la Casa del Estudiante Indígena perseguía traer de los lugares con densa población indígena “jóvenes ignorantes del idioma español y carentes absolutamente de cultura, con el fin de habituarlos a nuestras costumbres, darles enseñanzas y presentarles los problemas sociales y la manera de desarrollarlos, con el objeto de ver si es posible convertirlos en líderes de sus hermanos al empeñarlos en que regresen a sus lugares”.⁴ Al respecto habrá que resaltar esta idea que prevalecía en algunos sectores de la población en considerar a las poblaciones indígenas como “incultas” por el hecho de no saber leer y escribir o por no hablar el idioma español. La Casa del Estudiante perseguía “civilizar” al indio, es decir, se asumía que la escuela disminuiría el atraso en el que de acuerdo con las autoridades se encontraban los indígenas del país, desacreditando el conocimiento legendario de las culturas nativas. Además habrá que hacer hincapié en esta idea que prevalecía en la década de los años veinte, la cual incluso en la actualidad sigue compartiéndose, en considerar a los indígenas

¹ Macías, Carlos, *op. cit.*, p. 157.

² Citado por Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 292.

³ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales. Serie: La Casa del Estudiante Indígena caja 3 exp. 24.

⁴ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales. Serie: Internados de indios, Veracruz caja 1.

como un grupo homogéneo, descartando el hecho de que existen diferencias culturales que permiten hablar no de una cultura indígena sino de varias culturas indígenas que se diferencian una de la otra por sus manifestaciones como el idioma, lo que les da una identidad propia. Sin embargo, en estos momentos de la administración de Calles, algunos sectores de la población consideraban al indígena como un grupo homogéneo sin diferencias culturales.

Las autoridades confiaban que una vez que terminaran con su formación académica en la capital del país, los estudiantes indígenas regresarían a sus comunidades como líderes y gestores del desarrollo en beneficio de la colectividad. De esta manera retornarían no sólo para enseñarles a sus miembros las formas de vida que aprendieron en la ciudad sino para motivarlos a salir del estado de “atraso” en el que según los líderes de la SEP se hallaba el indio mexicano.

Aunque no se sabe con certeza quién propuso la creación de la Casa del Estudiante Indígena, un documento de 1923, revela que el maestro misionero de la Sierra de Puebla, Elpidio López, presentó una propuesta a la consideración del secretario de Educación Pública por conducto del Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena para crear la Escuela de Concentración Indígena en la ciudad de México, la cual, años más tarde se convertiría en la Casa del Estudiante Indígena o en el Internado Nacional de Indios. El maestro misionero apuntó la necesidad de que el indio saliera del campo hacia la ciudad para conocer la “civilización” que había más allá de sus montañas:

Luego no puede haber sofisma, son muchos, muchísimos los casos que pueden presentarse a favor de la tesis, de que el indio puro es capaz de desarrollar dentro de la civilización moderna. Para esto se necesita no que esporádicamente y por sus propios esfuerzos se levante, que no sean escasos los que sigan frecuentando los grandes centros de cultura. Y que no se vayan a creer en las palabras del compañero Caloca que dice respecto de la educación del indio: “De la ciudad al campo y no del campo a la ciudad” No, si también el indio debe salir del campo a la ciudad y ya los que dirigen el asunto educacional tendrán cuidado de ver que aquél que siga conservando el amor a su terruño y a los suyos para que sienta deseos de volver al campo. Y si logra quedarse en la ciudad,

tanto mejor, puesto que con ello demostrará saberse abrir paso en medios desconocidos y hasta hostiles a él.⁵

La propuesta del maestro Elpidio López sobre cómo llevarse a la práctica, fue muy similar a la que años más tarde adoptaría la Casa del Estudiante Indígena. Algunos de los puntos centrales de su propuesta se referían a la matrícula, al mecanismo que se adoptaría para seleccionar a los alumnos así como el financiamiento que recibiría el plantel: 1) que el contingente de alumnos sea de 400 niños entre 7 y 14 años, 2) que cada niño corresponda a una escuela rural de las dependientes de los Misioneros por ser éstos los más capacitados para escoger a los mejores alumnos, 3) que proporcionalmente de cada Estado se forme aquel contingente. Sobre el financiamiento del plantel propuso que el edificio fuera cedido por la Secretaría de Educación con una buena extensión de terreno cultivable y el sostenimiento de los 400 alumnos estaría a cargo de la Secretaría, de los gobiernos de los estados así como de los diputados y senadores del Congreso de la Unión.⁶ Finalmente anunciaba que “los egresados de la escuela de concentración indígena saldrían los verdaderos maestros rurales”. Confiado en los resultados que este proyecto arrojaría, estimaba que después de 10 años de funcionamiento podría convertirse en la Universidad Indígena y, más tarde, en la genuina Universidad Nacional. Sin embargo, como veremos, la situación no fue tan optimista como el maestro lo anunció. Al parecer la propuesta del maestro misionero cobró fuerza en las filas de las altas autoridades de la SEP y para 1925 comenzó la organización del internado indígena.

El 1° de julio de ese mismo año fue nombrado el profesor Enrique Corona director del plantel y meses más tarde se dieron a conocer las “Bases de funcionamiento del Internado de Indios”, en el que se anunciaron los requisitos de ingreso: ser indios varones “puros”, entre 14 a 18 años, dando preferencia aquellos que hubiesen cursado el primero y segundo año rural, ser originarios de comunidades con una densa población indígena, hablar y entender un idioma

⁵ AHSEP, Sección: Departamento de Educación y Cultura Indígena “*Proyecto para fundar en la Ciudad de México la Escuela de Concentración Indígena*” exp. 81.

⁶ *Idem.*

indígena, “quedaban descartados aquellos indios que ya estuvieran incorporados por ayuda de particulares, residir habitualmente fuera de los centros medianos o grandes de la población, además se sugería que de la misma región vinieran cuando menos dos indios que hablaran la misma lengua”.⁷ La Casa del Estudiante estuvo dirigida de manera exclusiva para varones, por lo que la mujer indígena quedó descartada. En efecto, la mujer indígena tiene pocas oportunidades educativas porque desde muy pequeñas ayudan a sus mamás en el quehacer doméstico, saben que se casarán muy jóvenes y, las más de las veces sin poder elegir a su compañero. De ahí que se recurra a la idea del poco sentido que tendría entre el sector femenino la instrucción escolar. Algunos autores hablan de una situación de triple marginación: mujer, pobre e indígena. La educación de la mujer indígena en el periodo posrevolucionario no fue nada alentador, las tareas que debían cumplir por su condición de género las privaba de asistir a los planteles educativos.⁸ El profesor Ernesto Romero quien trabajó durante los años treinta en una comunidad rural mayoritariamente indígena se refería a esta situación:

En mi comunidad casi la totalidad de alumnos eran hombres, durante los tres años que estuve en esa comunidad sólo asistieron dos niñas y en el último año se inscribieron cuatro. La causa desde luego injusta, era que las niñas las ocupaban sus padres para llevar al campo a pastorear a los animales y decían las personas que la mujer poco necesitaba el estudio. En eso también fracasé pues no logre, convencer a los padres de que todos los niños, cualquiera que sea su sexo, tienen derecho a recibir educación.⁹

Otro requisito fue la entrega de cuestionarios que daban cuenta de los antecedentes personales, antecedentes familiares e informes relacionados con

⁷ Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 292, citado también por Giraudo, Laura, *Distanze da superare. I governi rivoluzionari in México e la trasformazione culturale di indios e contadini*, Italia, 2003, p. 108.

⁸ Para conocer las costumbres matrimoniales en la mujer indígena, véase Greaves, Cecilia, “Rituales y penurias: el mundo de la mujer indígena en los altos de Chiapas (1940-1950)” pp. 211-228 en *Tradiciones y conflictos. Historias de la vida cotidiana en México e Hispanoamérica*, México, el Colegio de México, 2007. Para conocer un panorama de la educación de la mujer indígena en la época colonial véase Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, el Colegio de México, 1990.

⁹ Romero Sánchez, Ernesto, *op. cit.*, p. 103.

la vida económico-social de la región de donde eran originarios los estudiantes indígenas. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

“CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA”

Cuestionario N/1

Antecedentes personales del joven indio seleccionado para ser internado en el plantel.

Nombre Lorenzo

Apellido Alama

Lugar de donde proviene Crucecitas

Estado de Sinaloa

Municipio de Ahome

1. Edad 17 años
2. Tribu indígena a que pertenece mayo
3. Idioma indio que habla y entiende español, mayo
4. ¿Habla español? Sí
5. Nombre del padre o tutor Efrifanio Alama
6. ¿Conoce algún oficio? No
7. Grado de enseñanza que ha cursado 4° año
8. Si por sus condiciones excepcionales, el joven requiere mención especial, hacerla clara y concisamente a continuación.

Fuente: AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales. Serie: internados de indios, Sinaloa, caja 1, s/n exp.

“CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA”

Cuestionario N/2

Antecedentes familiares del joven indio seleccionado para ser internado en el plantel.

1. PADRE

- a) Nombre y apellido Efrifanio Alama
- b) Nombre indígena a que pertenece Mayo
- c) Edad del padre cuando nació el niño 28 años
- d) Estado general de salud del padre buena
- e) Oficio agricultor
- f) Es afecto a las bebidas alcohólicas No

2. MADRE

- a) Nombre y apellido Francisca Buitinca
- b) Nombre indígena a que pertenece Mayo
- c) Edad de la madre cuando nació el niño 26 años
- d) Estado general de salud buena
- e) Oficio doméstica

Es afecto a las bebidas alcohólicas No

- 3. HERMANOS MUERTOS (indicar, a ser posible, la edad de cada uno al morir y la enfermedad o accidente que originó el fallecimiento) seis muertos
- 4. HERMANOS VIVOS (indicar, a ser posible, edad y estado aparente de salud de cada uno) cinco hermanos vivos, salud buena de 4,9,14,18 y 19 años cada uno
- 5. Número de orden que le corresponde en la familia, según su edad. 3º lugar.

Fuente: AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales. Serie: internados de indios, Sinaloa, caja 1, s/n exp.

La fundación de la Casa del Estudiante, obedecía según las autoridades, a la tarea de lograr que el indígena gozara de las mismas oportunidades que cualquier otro habitante del país, sin excluirlo ni muchos menos exaltarlo:

La Casa del Estudiante Indígena no pretende que el indio prevalezca sobre el blanco, ni soplar sobre mal apagados rencores y malas voluntades, ni formar una casta aparte que llegue a gobernar a los demás, ni acentuar antagonismos de razas y clases, y no pretendemos nada de eso, porque nuestra conciencia reprueba el exclusivismo étnico, cualquiera sea el color de los individuos y ansiamos la hermandad de todos los hombres, [...] decimos, que aquí se hablan distintos idiomas, pero un sólo espíritu –el espíritu de la patria-, anima a todos y a cada uno de nosotros [...] La Revolución satisfizo una idea que le ha sido grata, pero a la vez cumple con su deber al brindar al indio las mismas oportunidades de que han gozado antes elementos más afortunados y apenas obra dentro de la más estricta equidad al dar a este pequeño núcleo de indios la justa participación en la cultura fundamental.¹⁰

Como señalé, otro de los motivos que propició la creación de la Casa del Estudiante Indígena fue refutar las tesis que cuestionaban la capacidad intelectual del indio. Precisamente la ciudad de México fue el marco ideal desde la cual se mostraron los resultados de la Casa ya que “la batalla por el rescate y recuperación del indígena, ya tratada en el campo, habría de ser entablada también en las ciudades, particularmente en la metrópoli, cerebro de la nación”.¹¹ Quizás éste fue el aspecto que distinguió a la Casa del Estudiante del resto de las instancias establecidas hasta este momento para incorporar al indio al conglomerado nacional. No en vano Casauranc se refirió a este proyecto como “maravilloso experimento psicológico social” y se enorgullecía de que el gobierno federal emprendería planes como el de la Casa porque sólo de esta forma se comprobaría si los indios podían ser redimidos por medio de la educación. La Casa del Estudiante Indígena se convertiría, según las autoridades educativas, en un centro donde los lingüistas, los psicólogos, los etnólogos y, en general, todos los hombres de ciencia tendrían un campo de estudio, con el que el país saldría beneficiado.

¹⁰ *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor de un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 20.

¹¹ Corona Morfín, Enrique, *Al servicio de la escuela popular*, México, SEP, 1961, p. 94.

En 1927 Casauranc asistió a la Habana, Cuba, donde expuso ante la comunidad de intelectuales de aquel país el programa educativo que el gobierno mexicano estaba desarrollando. Desde luego, no perdió la oportunidad para referirse al tema de la educación indígena, mencionando los proyectos psicológicos sociales que el régimen Callista había puesto en marcha:

Quando se habla de redención de pueblos, lo que ocurre desde luego a intelectuales como son los que me escuchan, es averiguar si se trata de un pueblo que valga la pena de ser redimido o cuyas condiciones étnicas y cuyo valor mental y moral garantice el éxito de la obra de redención, voy a referirme a algunos casos concretos de experimentación psicológica que hemos procurado hacer en México con representantes de nuestras masas campesinas e indígenas particularmente, para que se juzgue si la obra que se está intentando en México por la revolución, responde sólo a un lirismo más o menos digno de aprecio o de aplausos, pero posiblemente estéril, o si tenemos motivos distintos de nuestros impulsos patrióticos para considerar que las masas y los indios a quienes se trata de despertar ya, valen la pena de ese esfuerzo.¹²

Los proyectos a los que Casauranc se refería desde luego eran la Casa del Estudiante Indígena, así como a las “Escuelas de Pintura al Aire Libre”,¹³ las cuales tenían como propósito demostrar las habilidades de los niños indios en el terreno de las artes plásticas. Esta situación pone en evidencia la inquietud que en esos momentos generó entre los líderes de la SEP: encontrar los medios que permitieran constatar la vitalidad del indio frente al mestizo o al blanco.

¹² Puig Casauranc, *op. cit.*, pp. 310-311.

¹³ Las escuelas al aire libre se establecieron en 1925 en las zonas de Tlalpan, Xochimilco, Coyoacán y Guadalupe. No eran propiamente escuelas sino más bien la enseñanza se desarrollaba en el exterior ya que esto permitía que los niños pintaran los paisajes recomendados por su profesor. La experiencia que se desarrolló en estas escuelas puede ser consultada en la monografía que la SEP editó con el nombre de *Escuelas de Pintura al Aire Libre*. Sin embargo una pequeña muestra de lo que significaron estos establecimientos es lo que Casauranc narra cuando el psicólogo Janet, ve las obras pintadas por los niños indígenas: “en presencia del fenómeno observado en las escuelas libres de pintura, en las que casi la totalidad de los niños inscritos en ellas han demostrado disposiciones artísticas, realmente notables en algunos de ellos, la maravillosa consciencia del color y el dominio del pincel de los niños mexicanos –de fuerte proporción de sangre indígena los más- da derecho a creer que iguales facultades artísticas se habrían encontrado en escuelas populares libres de música, en donde casi todos los niños inscritos habrían demostrado facultades maravillosas, para este arte, o en escuelas de modelado, o en cualquiera otras de tendencia artística, porque parece que esta raza de ustedes, de México, tiene en potencia, en embrión, las facultades artísticas más elevadas” *Ibidem* p. 313.

Casauranc rechazó que la Casa del Estudiante Indígena segregara al indio por el contrario buscaba su incorporación. Para defender su postura, escribió *Páginas viejas con ideas actuales* donde hizo una semblanza de los internados de los EE.UU., congratulándose de la política de incorporación que el gobierno mexicano estaba desarrollando:

Y preferí el dolor de nuestro indios [...] Cuando pude comprender la esterilidad de la tutela del Estado, porque no se acompaña de un acercamiento social y legal, de una fusión de razas, que hicieran desaparecer las características consideradas como estigmas, cuando me convencí de que el indio americano, encerrado en su orgullo, seguía siendo “indio” hasta morir, y abandonaba los trajes europeos por el vestido primitivo, y tras la vida de la escuela volvía indefectiblemente a encerrarse en la “reserva” o en el “pueblo” en una absoluta vida de animalidad, estéril para el resto de la colectividad americana [...], si acaso, entonces me curé de aquella santa envidia que sentía por los indios americanos, pensando en nuestros indios, porque siquiera éstos, que por sus condiciones raciales y materiales, y por ser un pueblo atrasado, “se diezma y padece al contacto del pueblo que le es superior” siquiera tienen, en medio de los abandonos y de los olvidados, la oportunidad de llegar a las alturas; siquiera es aceptado, cuando se ilustra, en toda colectividad, como un ser igual; siquiera, no siendo un tutoreado ni un aislado, puede conservar, muy hondo en su conciencia de humilde, la ilusión de un mejoramiento humano.¹⁴

La Casa del Estudiante Indígena se convirtió en el orgullo del régimen callista. Para las autoridades, su establecimiento no solamente refutaría las tesis de inferioridad sino además realizaría, de acuerdo con sus creadores, uno de los imperativos de justicia social emanados de la Revolución: la dignificación del indio por sus propios valores.

3.2. El inicio del Internado Nacional de Indios.

Las autoridades reunieron en la capital cerca de 200 jóvenes representantes de 27 grupos étnicos: amuzgo, cajúar, cachiquel, cuitlateca, chontal, huasteca, huichol, maya, mayo, mixteca, mazahua, mexicana, otomí, opata, pame, pápago, quiché, tzoque, tzotzil, tarasca, tlapaneca, tepehuana, tlaxcalteca, tarahumara, totonaca, yaqui y zapoteca. El número de

¹⁴ *La Casa del Estudiante indígena..., op. cit., p. 28.*

representantes fue variado con el paso de los años, al igual que la matrícula, la cual alcanzó una cifra máxima de 200 internos. La apertura de la Casa ocurrió el 1° de enero de 1926, en un edificio ubicado en la Colonia Anáhuac, el cual originalmente había sido destinado para establecerse la Casa del Papelero.¹⁵ Su inauguración se realizó sin ningún festejo ni ceremonia especial, ya que al tratarse de un experimento psicológico social aún no existían “evidencias” que permitieran comprobar el éxito de este establecimiento en la tarea de incorporación del indio. Los primeros indígenas arribaron en diciembre de 1925 y fueron alojados en la Escuela Nacional de Maestros mientras se concluían los trabajos en la Casa del Estudiante Indígena. Casauranc presenció la llegada de jóvenes huicholes:

Me los llevaron a la Secretaría vestidos como habían desembarcado de tren, en una indumentaria que habría sido verdaderamente pintoresca si los trajes primitivos no hubieran estado ya convertidos en harapos. Todos ellos tenían rasgos muy finos, y por el pelo, que les llegaba hasta los hombros, parecían más bien muchachas, claro que sin poder comunicarse con nosotros, sino por el intérprete, daban la impresión de extraños animalitos de ojos muy brillantes, muy inteligentes, clavados en los nuestros, quizás porque comprendían que de estas gentes blancas que ahora conocían, iba a depender en lo futuro su comida.¹⁶

Uno de los primeros obstáculos que este proyecto tuvo que enfrentar fue encontrar los genuinos indígenas que cumplieran con los requisitos estipulados por la SEP, lo cual de ninguna manera resultó fácil debido a los contratiempos que esta situación generó entre las autoridades educativas federales, estatales y municipales. En esta investigación me propuse evidenciar los procesos de resistencia que surgieron en este proyecto de educación indígena. Uno de los ámbitos en los que fue posible identificar dichos procesos fue cuando los indígenas se opusieron a acudir a la ciudad de México al internado indígena.

¹⁵ La Casa del Papelero tenía como propósito dar albergue y sustento a todos los niños y jóvenes de la capital que se dedicaban a la venta de periódicos. En este establecimiento se impartiría instrucción rudimentaria además de una educación moral conveniente, mediante la adquisición de virtudes personales y sociales.

¹⁶ Puig Casauranc, *op. cit.*, p. 315 también citado por Loyo, “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena” en *Historia Mexicana*, publicación periódica trimestral del Colegio de México Núm. 1, 1996, p. 107.

3.3. La búsqueda de indios “puros”.

El proceso para seleccionar a los indígenas fue uno de los aspectos más complicado debido a lo difícil que resultó encontrar jóvenes que cumplieran con los requisitos establecidos. En un principio se solicitó a los gobernadores, senadores y diputados de los estados que enviaran a la capital diez indios “puros” de las diferentes entidades para que fueran reclutados en el internado. El contingente tendría que ser de 200 alumnos, sin embargo, los primeros aspirantes no cumplieron con el requisito de ser indios “puros” porque, según Casauranc, “llegaron hasta cien jóvenes que eran mestizos, muchos de ellos, sobrinos, hijos o ahijados de los políticos”.¹⁷ Durante la existencia de este proyecto el problema no se eliminó por completo, algunos estudiantes incluso no hablaban un idioma indígena, ya que éste había sido olvidado, sin embargo, fueron aceptados. En otros casos fueron rechazados, debido a que no cumplían con la edad o porque eran mestizos. Cuando llegó el primer contingente de estudiantes, Casauranc se lamentaba de que éstos no fueran indígenas “puros”:

Por supuesto que como de lo que se trataba era de hacer un experimento psicológico en el que el material habían de ser indios puros, y como no era justo que el propósito que habían inspirado en la fundación de una escuela destinada a representantes de cuatro millones de indios fuera burlado y torcido desde un principio, no nos quedó otro remedio que rechazar a todos esos niños mestizos y hacer venir otro que fueran indios puros, lo que al fin logramos, siendo muchos de ellos verdaderos salvajitos, que no hablaban una sola palabra de español.¹⁸

La Liga de Protección Indígena fundada en la Ciudad de México había intervenido en algunos casos para protestar por el rechazo de estudiantes que según las autoridades no eran indígenas “puros”:

Ha visto con pena y sentimiento que el Inspector Instructor de la Zona Occidental C. Miguel Quezada, haya rechazado a los menores indígenas Pedro Concheño y Guadalupe Castorena, seleccionados de acuerdo con el C. Director de Educación Federal en este Estado, por el ex-inspector Antonio Ruíz Ayala, para la “Escuela del Indio”[...] Y con mayor razón

¹⁷ Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, Tomo I, 1932, p. 29. citado también por Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 293.

¹⁸ Puig Casauranc, *op. cit.*, p. 315.

nuestra Liga, ve con la pena al procedimiento del Inspector Quezada, al tomar en consideración la crecida y voluntad y entusiasmo con que se dirigen al colegio estos menores, de quienes nuestro humilde y práctico conocimiento de la raza, nos da el pleno convencimiento de que reúnen las condiciones raciales y origen humilde que los hace acreedores a ser aceptados para su educación; teniendo ya varios días de caminar a pié, sufriendo hambres y sacrificios en pos del bendito ideal de la enseñanza.¹⁹

En este asunto habría que preguntarnos ¿cómo las autoridades educativas determinaban o identificaban si se trataban de indígenas o mestizos? ¿qué significaba ser indios “puros”? ¿qué había detrás de todas estas ideas que enfatizaban en la idea de etiquetar y clasificar a los individuos en mestizos e indígenas? Lo que no cabe duda es que en el fondo existieron ideas prejuiciosas que podríamos identificarlas como “racistas” hacia el indígena. La Casa del Estudiante Indígena al considerarla por Casauranc como un “experimento psicológico social” apuntaba cómo los dirigentes políticos pretendían impulsar la conformación del Estado por medio de la regeneración “social” y “racial” de los habitantes del país.

La labor de los inspectores de educación para seleccionar a los jóvenes indígenas no tuvo el éxito que las autoridades esperaban, incluso en algunos casos se pidió sancionar a los inspectores que habían mandado a la capital aspirantes que no cumplían con los requisitos establecidos para el ingreso a la Casa del Estudiante. La SEP exhortaba a los directores de educación federal así como a los inspectores tener cuidado en la “selección de los nativos” para evitar gastos considerables a la Secretaría de Educación la cual cubría los gastos de transportación de los jóvenes indígenas de sus estados a la capital del país. Por ejemplo, Enrique Corona señaló al inspector de Uruapan, Michoacán de enviar niños que carecían de los requisitos que le fueron señalados:

Son mestizos en su mayoría, y los dos o tres indios que quizá lo sean efectivamente, son de tan corta edad que constituirían un lastre para el plantel y aún un peligro para ellos mismos, si se toma en cuenta la bien definida juventud de los alumnos con que cuenta actualmente el

¹⁹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Chihuahua, caja 1.

establecimiento [...] estimo que estos niños deben ser devueltos al lugar de su procedencia aplicando la sanción que corresponda al Inspector Instructor que los envió.²⁰

La idea de las autoridades era que en la Casa estuvieran representantes de todos los grupos étnicos del país, sin embargo, no todos los grupos étnicos se mostraron accesibles. Los padres de familia se resistieron a enviar a sus hijos a la capital debido a que ello iba en contra de sus manifestaciones culturales y además porque no querían privarse de la ayuda que sus hijos les brindaban para sobrellevar su precaria condición económica.²¹ En 1926 durante el proceso de selección, el gobierno de Quintana Roo informó sobre las gestiones que realizó con el propósito de enviar alumnos a la Casa del Estudiante y vieron frustrados sus objetivos por oposición de los padres de familia:

Ya disponíame salir de Kantunilkín y de Holbox con cinco alumnos vivamente interesados a quienes procuré persuadir de las ventajas que les reportaría salir por algún tiempo de su humildes chozas, ya creía tenerlos asegurados para partir, pero con gran desconsuelo al ir por ellos, sólo me respondieron sus padres, confirmándome su tenaz obstinación para impedirles la salida. Por esta razón se sugirió al C. Secretario de Educación “quede abierta la invitación a favor de indios mayas de esta región para conseguir a los alumnos indicados; y finalmente, que tomándose en consideración lo abrupto del carácter de las tribus mayas, se faculte a este Gobierno, para que, dentro de los lineamientos de la causa de la educación popular, estudie y presente a la Superioridad un plan de acercamiento con los mismas tribus incultas.²²

Como parte del informe que el Inspector Escolar rindió al Director de Educación del estado manifestó que después de haber recorrido diversos poblados en donde habitan las tribus mayas, ubicados hacia el norte del estado, entre ellos Holbox, Solferino, Kantunilkín, Limonar, Buenaventura, Santa Cruz de Bravo y algunos otros poblados no fue posible conseguir

²⁰ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Michoacán, caja 1, s/n exp.

²¹ Por ejemplo en el estado de Querétaro algunos indígenas otomíes no quisieron asistir al internado porque manifestaron “que no podían abandonar sus labores agrícolas”. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Querétaro, caja 1.

²² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Quintana Roo, caja 1.

alumnos para el internado por obstinación de los padres de familia a pesar de los deseos de varios jóvenes indígenas.

La desconfianza que mostraban hacia todo tipo de ayuda del gobierno federal también fue otro factor clave de su renuencia. Por ejemplo en el estado de Nayarit el director de Educación Federal da cuenta de esta situación al dirigirse al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, Rafael Ramírez, en su intento por conseguir indígenas huicholes y coras para la Casa del Estudiante Indígena:

Los indios coras y huicholes de estas tierras son casi bárbaros, viven en aduros completamente salvajes. Se alimentan de frutas y raíces y algunos de maíz cuando llegan a sembrarlo. Odian cordialmente a los blancos, apenas ven grupos de éstos, huyen y se esconden en las peñas de las altas montañas. Andan casi desnudos y con el pelo largo y entrenzado. Son sumamente desconfiados y sus hijos van a las escuelas cuando solamente conocen a la maestra y saben que no se les va a azotar o a matar. Cualquier grupos de soldados que ha llegado a penetrar a la Sierra, no vuelve, porque son cazados desde lo alto de las rocas y rodando peñas, acaban por exterminarlos [...]

Quizá estas explicaciones pongan a usted al tanto de las dificultades con que tropieza esta Dirección para conseguir los genuinos indios cora y huichol [...] si esta Dirección tratara de engañar a esa Secretaría, mandaría no uno sino veinte individuos de raza indígena que ya perfectamente civilizados y hablando solamente español, pululan por las calles de las ciudades y pueblos del Estado, pero el objetivo es enviar genuinos representantes de las razas.²³

Otra de las razones por las que el proceso de selección se complicó se debió a la falta de escuelas en las comunidades rurales y, por supuesto, entre los indios, situación que había impedido que los indígenas alcanzaran el nivel de escolarización (primero y segundo grado de educación rural) que la Secretaría sugería para que pudieran ingresar a la Casa del Estudiante. El inspector instructor del estado de Nayarit manifestó que después de realizar el recorrido en la búsqueda de individuos de raza “pura” no pudo cumplir su cometido debido a la sospecha de los padres de familia hacia el proyecto de la Casa:

²³ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Nayarit, caja 1.

Recorrí durante el presente mes algunas de las regiones de esta entidad habitadas por individuos de raza indígena, con el fin de seleccionar algunos niños de raza pura que llenen las condiciones requeridas para ingresar al Internado Nacional; habiendo encontrado serias dificultades en mi misión debido a la falta de confianza de los padres, que no quieren desprenderse de sus hijos, como porque la falta de escuela en los pueblos de indígenas en tiempos anteriores ha dado por resultado que los indios que he encontrado entre los huicholes y coras no llenen todavía las condiciones de adelanto que la Secretaría ha propuesto.²⁴

En Querétaro la desconfianza impidió que se reclutaran a los jóvenes indígenas, como da cuenta el inspector a Rafael Ramírez:

El Director General de Educación Federal en el estado me pide informe si jóvenes indios están dispuestos para ir a la Casa del Estudiante Indígena, en debida contestación hoy comunico que de los cinco que estaban dispuestos, solo cuatro quedan en la mejor intención, pues no obstante las muchas gestiones que se han hecho para convencer a otros no ha sido posible, dada la desconfianza de la gente de esta región, resultado grande de su ignorancia.²⁵

Además la poca injerencia que el gobierno federal tenía en las comunidades impedía acercarse a ellas, solamente el cura era el personaje que era bien recibido por algunas poblaciones. Particularmente en el estado de Nayarit el mismo gobierno federal reconocía esta situación: "el único que penetra en la Sierra y consigue su misión entre ellos, es el Sr. Obispo, que les lleva ropa, provisiones y los bautiza, confirma y casa, sin cobrarles nada. Ellos le obsequian pieles de tigres y gatos monteses así como le acarrean diversas frutas y raíces que ellos conocen solamente en los lugares donde se producen".²⁶ Era común que los indígenas consideraran al mestizo como su enemigo porque lo asociaban a la situación de opresión y explotación que sufrían sus comunidades, por ello preferían mantenerse alejado de todo lo que provenía de él. En la gira que el inspector instructor realizó en 1926, por la sierra de Nayarit da cuenta de su fracaso para conseguir indígenas coras:

Los indios que habitan esta región del Estado son contrarios a todo cuanto se les predica por considerarnos no como a hermanos, sino que

²⁴ *Idem.*

²⁵ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Querétaro, caja 1.

²⁶ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Nayarit, caja 1.

nos juzgan como a sus enemigos y nos denominan “gente de razón y vecinos” creyendo que todo cuanto hacemos no es más que para arrebatarnos lo que poseen. Solo el transcurso del tiempo, la obra de la escuela y más que todo el amor con que se les trate, los hará cambiar de manera de ser y pensar pues ahora puedo decir a usted que apenas se inician en la civilización.²⁷

Los fracasos para conseguir genuinos indígenas orilló en algunos casos a utilizar mecanismos más severos como en el estado de Nayarit y Sonora, en donde se pensó emplear a las fuerzas militares para reclutar jóvenes indígenas, sin embargo conciente de que esta situación generaría un conflicto grave para el gobierno federal se rechazó esta alternativa. El Director de Educación Federal del Estado de Nayarit al dirigirse a Rafael Ramírez le exponía las dificultades que les había representado para los inspectores escolares encontrar a los indígenas que se les solicitó:

Ya desesperado recurrí al Jefe de las Operaciones Militares para traerlos por la fuerza como lo hizo el Sr. Ruvalcaba de Jalisco, pero el Sr. General Ramos se negó a proporcionarme la escolta que le pedí pues me manifestó que temía que se produjera un conflicto que daría de seguro lugar a un problema militar” más adelante concluye “solamente por la fuerza se puede conseguir atrapar los cinco indios coras, así como pudo cogerlos a los cinco huicholes que apresó el Sr. Ruvalcaba, ayudándole el Gral. Ferreira, pues por la buena será del todo imposible poderlos convencer.²⁸

En el estado de Sonora pueden encontrarse peticiones al cuartel General para reclutar jóvenes yaquis y mayos:

La razón de esta negativa depende de que en estos últimos dos meses ha habido fuertes combates entre los yaquis y los soldados y como en épocas anteriores de rebelión, deportaban a los pacíficos y a los prisioneros de guerra y nunca volvieron, es imposible convencer de lo contrario a los pocos que quedan en algunos poblados rurales.

La sola proposición les causa disgusto y es motivo suficiente para ver con mucha prevención a quien les propone ir a México, palabra que despierta en ellos muy serios temores.

La única manera de lograr indios en el estado original de costumbres, sería solicitarlo al Cuartel General de las operaciones de la Campaña, en caso de lograr la captura de algunos de ellos durante los combates, lo

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Idem.*

que también es difícil, máxime que cuando al ser batidos nunca dejan a sus muertos, menos a las familias. Habrá que esperar la paz para realizar este intento de civilización en su favor.²⁹

En el estado de Zacatecas informaron que resultaba imposible reclutar a jóvenes huicholes porque no existían en la región:

Tengo el honor de informar a usted que en la región limítrofe con Colotlán, Jalisco no existe absolutamente nada de raza de huicholes, pues todos los habitantes de la mencionada región son mexicanos mezclados con españoles. Este pueblo es el más cercano en el Estado de los puntos y lugares pertenecientes al Estado de Jalisco donde hay núcleos de indígenas y son Andrés de Comiat y Santa Catarina Comatitlán. Visto lo anterior creo en este pueblo no será posible hacer la reclutación de los cinco huicholes.³⁰

La desconfianza fue uno de los factores por los que las familias se opusieron a enviar a sus hijos al internado. En el resto de los Estados la situación aparentemente no fue tan complicada, sin embargo, habrá que reconocer que no fue tarea sencilla la que los inspectores de educación federal realizaron para encontrar y después para convencer a los indígenas de los beneficios que la Casa del Estudiante les ofrecía. Los indígenas que accedieron a acudir al plantel fueron conducidos por personal de la SEP a la ciudad de México. Esta situación permite sugerir que los estudiantes acudieron por voluntad o porque las familias dieron su autorización, descartándose la idea de que hayan sido obligados por los inspectores de educación de los diferentes estados del país.

En algunas ocasiones los requisitos no necesariamente se cumplieron, aunque se marcaba como indispensable que los jóvenes supieran hablar un idioma indígena, la realidad mostró que las familias al no permitir que sus hijos fueran al Internado Nacional de Indios, las autoridades tuvieron que aceptar jóvenes que no hablaran una lengua nativa. Aunque ello no significaba que no se tratará de jóvenes indios, ya que existía la posibilidad de que el idioma hubiera sido ya desarraigado entre ellos. Esta situación nos remitía al debate

²⁹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Sonora, caja 1.

³⁰ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Zacatecas, caja 1.

sobre qué criterios habría que considerar para definir quién era indígena y quién no, asunto que en esos momentos estaba lejos de terminar. Por citar un ejemplo las autoridades del estado de Puebla al enviar estudiantes se referían que éstos si eran indígenas de raza pura porque se encontraban en un “estado de atraso”. Con ello se pone en evidencia que la Casa del Estudiante Indígena no fue un establecimiento únicamente para indígenas, sino también acudieron mestizos, hijos de campesinos, por supuesto en menor proporción. A su vez, los serios obstáculos que las autoridades enfrentaron para conseguir indios “puros”, que de acuerdo con Casauranc estuvieran “del todo fuera de la civilización; que no conociera la luz eléctrica, ni supieran el español; que no conocieran lo que era México”³¹ fue un proceso complicado que finalmente se superó. Incluso Casauranc aceptó el ingreso de algunos jóvenes mestizos porque además de la dificultad que representó regresarlos a sus comunidades de origen, estos jóvenes –señaló- “nos sirven de interesante y constante elemento de comparación en el estudio psíquico de los demás internados”.³²

Es innegable que existieron procesos de resistencia cuando se procedió a seleccionar a los indígenas para el ingreso a la Casa, sin embargo, también habrá que señalar que algunas otras familias vieron en este proyecto una oportunidad para que sus hijos recibieran una instrucción que les permitiría mejorar sus condiciones de vida. De esta manera, también existen indicios de numerosas peticiones, que a lo largo de los casi siete años que duró el proyecto (fue clausurado en 1932) enviaron padres de familia y maestros rurales para solicitar el ingreso de algún joven:

Las autoridades municipales, el Comité de Educación y varios padres de familia de Papantla, Ver., por conducto del maestro federal # 793, José Bernarbé Alvarez, piden se acepte el ingreso de dos jóvenes de raza totonaca, en la Casa del Estudiante Indígena, de esa capital, ya que quieren se haga lo más posible por sacar del estado de ignorancia en que se encuentra, esa raza, inteligente por naturaleza y fácil, por tanto, de asimilar cuantos conocimientos se le imparta.³³

³¹ Puig Casauranc. *op. cit.*, p. 314.

³² *La Casa del Estudiante Indígena...op. cit.*, p. 46.

³³ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Veracruz, caja 1.

Las peticiones provenían de familias con escasos recursos económicos quienes se veían imposibilitadas en apoyar a sus hijos para que continuaran con sus estudios académicos. Por ello, al enterarse de que en la Ciudad de México existía un internado donde se pensionaban a los estudiantes para que continuaran con su educación, los padres de familia no dudaban en solicitar a las autoridades educativas correspondientes, intercedieran para que sus hijos recibieran instrucción. Algunas otras peticiones provinieron de los estados de Michoacán, Colima, Oaxaca, Veracruz, entidad en la que el Jefe del Departamento de Educación de este estado, dirigió una carta al maestro Enrique Corona para manifestarle lo siguiente:

Que ha recibido cartas de su pueblo natal, escritas por humildes jóvenes zapotecas que desean salir de la condición en que han vivido, hasta la fecha, y que le encarga les imparta su ayuda para conseguir un lugar en la novísima Escuela de Indios que se ha creado, ex profeso, para la educación de los elementos genuinos de las diferentes familias indias de la República.³⁴

En el estado de Colima también existieron peticiones como la del joven Carlos González, donde el maestro rural manifestaba que en su pueblo natal de Ejutla, el interesado le suplicaba le informara a quién debía dirigirse para ver si era posible ingresar al Establecimiento de Cultura Indígena en la ciudad de México, “pues este joven de buenos antecedentes y sobre todo dedicado al estudio, tiene mucho tiempo deseos de ingresar a dicho plantel y solicita la gracia de ser admitido como alumno”.³⁵

Un padre de familia del estado de Michoacán se dirige de la siguiente manera:

Respetuosamente, tengo la honra de manifestar a usted, que ha llegado a mi conocimiento que existe en la capital de la República un Colegio para la educación de la clase indígena y que el Supremo Gobierno expensa los gastos de viaje, vestuario y alimento de los alumnos. Como tengo un hijo, de nombre Martín Téllez, de 14 años de edad, que ya ha cursado la instrucción primaria en mi pueblo natal, y ahora quiere seguir estudiando, para lo que carezco de recursos, veo que solo con la facilidad antes dicha

³⁴ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Oaxaca, caja 1.

³⁵ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios, Colima, caja 1.

podría mandarlo a cumplir su deseo, me permito suplicar a usted se sirva decirme si hay el Colegio y las facilidades que me informan.³⁶

Ante las numerosas peticiones el director del plantel, Enrique Corona, manifestó que de ninguna manera debía confundirse al establecimiento con una Casa de beneficencia pues ante todo era un proyecto que pretendía reivindicar al indio por su fortaleza y de “ninguna manera considerará a sus internos como incapacitados o menores de edad. Por el contrario la finalidad de la Casa es lograr que los jóvenes se sirvan en las actividades de la vida doméstica, que sus trabajos de aprendizaje sean innumeradas de acuerdo a sus habitantes, a fin de solventar sus gastos para satisfacer sus necesidades apremiantes”.³⁷ Las peticiones manifiestan la aceptación que el proyecto de la Casa del Estudiante tuvo entre un sector de la población, resaltando esta idea de considerar a la educación escolarizada como un medio que permitiría disminuir la difícil situación económica en la que se encontraban varias familias. Por ello, no puede generalizarse que las poblaciones indígenas se mostraron renuentes hacia este proyecto; tal parece que la respuesta estuvo dividida entre aquellos quienes veían al establecimiento como un lugar de sus “explotadores” y otro sector que consideraba a la Casa como un lugar de verdadera reivindicación para el indio mexicano.

3.4. Los resultados del “experimento psicológico social”.

Tan sólo algunos meses después de su fundación, las autoridades educativas salieron a festejar los primeros frutos de este establecimiento. Algo que parecía evidente desde un principio fue confirmado por Casauranc al referirse a la alta capacidad de asimilación que poseía el indio y “que dada una oportunidad igual, el indio no era inferior al hombre blanco”. El presidente Calles se congratuló de los resultados de la Casa del Estudiante, quien mencionaba que nunca había dudado sobre la capacidad, inteligencia y vigor de los pueblos indígenas: “mientras los reaccionarios creen que las razas

³⁶ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: internados de indios Michoacán, caja 1.

³⁷ *La Casa del Estudiante Indígena... op. cit.*, p. 38.

indígenas son un lastre para los blancos y mestizos, yo soy un enamorado de las razas indias de México y tengo fe en ellas”.³⁸

Estas conclusiones estuvieron respaldadas por los trabajos de investigación que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene realizó en la Casa durante 1926 y 1927, el cual, como recordaremos, tenía como propósito estudiar el desarrollo físico y mental de los alumnos para clasificarlos debidamente en las escuelas. Por medio del Departamento, “los estudiantes indígenas fueron sometidos a pruebas mentales y físicas, mismas que se utilizaban para examinar a los niños de todas las escuelas. Fueron pesados, medidos y se determinó el segmento antropométrico”.³⁹ Las cédulas antropológicas de los estudiantes informaban sobre varios aspectos: “Patricio Faris, procedente de Sisoguichi, Chihuahua, tarahumara de 14 años de edad a quien se le determinó el perímetro torácico, fuerza muscular, altura máxima de la nariz y el aspecto físico exterior (color de la piel, ojos, labios y pelo).⁴⁰ Incluso se tiene conocimiento que el médico informó al director del plantel, Corona Morfín, que algunos de los estudiantes se rechazaron porque no eran indígenas:

Herminio Carvajal de 15 años, procedente de Tolimán Qro., por la coloración de su piel, implantación del cabello grueso de éste, tamaño de las pestañas, pelo del pubis, pelo de las piernas, pelos entre ceja y ceja, no corresponde a las características raciales indígenas, no parece sino a un mestizaje. Porfirio Hernández, de 16 años, también procedente de Tolimán presenta el cabello sedoso, ondulado, delgado, con implantaciones de raza blanca; la boca está firmemente trazada, con labios delgados, hay algunos pelos en el coxis y en el sacro, la distancia entre el borde interno de los ojos y el ancho de los mismos son iguales, caracteres que como el anterior no corresponden a la raza indígena.⁴¹

³⁸ *Ibidem*, p. 8.

³⁹ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México...*, *op. cit.* p. 207. Citado también por Loyo, Engracia, *op. cit.* p. 295.

⁴⁰ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 1927.

⁴¹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 1927, exp. 448 citado por Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 295.

Con el tiempo, los médicos y psicólogos del Departamento se mostraron satisfechos por los logros que los estudiantes habían alcanzado durante su estancia en la ciudad de México, alejados de su comunidad y entorno familiar:

La Casa del Estudiante Indígena ha venido a llenar un enorme vacío; estos internos que durante el lapso de tiempo relativamente corto son alejados de sus hogares para colocarlos en un medio absolutamente nuevo y desconocido para ellos, resulta de gran provecho porque desde luego se libran de la influencia que ejerce en su ánimo el hogar y el medio, que en los pueblos son resistencias que entorpecen la labor de la escuela. Aquí, en cambio, enriquecen sus conocimientos, mejoran su léxico, adquieren costumbres propias de la gente de la ciudad y olvidan las preocupaciones que por ignorancia o especulación les transmiten sus ascendientes. Viviendo entre los habitantes de la Ciudad, los conocen realmente como son, aprecian sus virtudes y distinguen sus vicios y se les coloca en condiciones para tomar de los ciudadanos lo mejor. Estos indios, completamente evolucionados al volver a sus pueblos, externarán sus impresiones y esto contribuirá, seguramente, a borrar poco a poco la desconfianza, la duda, la mala voluntad que en general se tiene en los pueblos indígenas para los habitantes de las ciudades y poco a poco, de una manera insensible, se irá acortando la distancia que aún separa a éstos de aquellos.⁴²

Además, no perdían la oportunidad de manifestar la capacidad de adaptación del indio, ya que de “taciturnos, reservados y temerosos sin saber sentarse en una silla, ni comer en mesa con cubiertos, ni acostarse en una cama común y corriente, menos conversar, etc., en una palabra, ignorantes de todo. Y, la mayor parte de ellos, ni siquiera saben expresarse en Lengua Nacional. Algunos meses después no encontramos nada que los distinga, se confunden los recién llegados con los que tienen ya años en el establecimiento, en cualquier lugar o momento que se les observe en sus distintas actividades”.⁴³ Su facilidad de “adaptación”, también se había manifestado en los planteles educativos a los que habían sido inscritos en la ciudad, en donde según las autoridades habían “logrado externar sus ideas muy parecida a como lo hacen los niños de la ciudad”.⁴⁴ Algunas de las pruebas que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene empleó para

⁴² Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México...*, *op. cit.*, p. 67.

⁴³ *Ibidem*, p. 65.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 66.

examinar a los jóvenes indígenas fueron las pruebas psicológicas y de inteligencia como la escala de Binet Simón y las de Alicia Descoedres.⁴⁵

Las comparaciones entre los niños indígenas de la Casa del Estudiante y los niños mestizos fue una de las intenciones de este Departamento. Casauranc al respecto mencionó:

Tenía especial interés, en nuestro programa de experimentación psicológico, la comparación que iba a permitirnos hacer este contacto, de las facultades de estos niños indios con las de los niños criollos o mestizos de la capital, comparación que pudimos hacer cuando llegaron los exámenes. Y debo advertir que el juicio respecto de estos niños y de sus facultades intelectuales no lo confiamos a los maestros de la Casa del Estudiante Indígena, sino que quisimos la opinión de médicos especializados en asuntos de exámenes mentales siendo los resultados muy satisfactorios, y en muchos casos revelando los niños indios facultades superiores al promedio de los niños blancos o mestizos.⁴⁶

El financiamiento del plantel estuvo auspiciado por el gobierno federal por conducto del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena y por los distintos gobiernos estatales que tuviesen representantes en la Casa. Los Estados pensionarían a los estudiantes quienes en la mayoría de las veces no contaban con los recursos económicos necesarios para mantener sus estudios fuera de sus lugares de origen. Una vez que fueran aceptados al plantel se celebraba un contrato entre el gobierno del estado y la secretaría de Educación en donde la primera instancia se comprometía a pensionar al alumno por concepto de habitación, alimentación, vestido, higiene y demás necesidades primarias del interno que surgieran mientras fuera alumno de la Casa del Estudiante. Así, la incorporación cultural y social de las razas indígenas era un asunto que involucraba por igual a los gobiernos locales y Federal.

La educación del indígena también era atendida por otras instancias como las escuelas rurales y los internados indígenas⁴⁷, los cuales se

⁴⁵ Véase Loyo, Engracia, "La empresa redentora...", *op. cit.*, p. 110.

⁴⁶ Puig Casauranc, *op. cit.*..., p. 316.

⁴⁷ Los internados indígenas tenían una matrícula de 50 alumnos tanto niñas como niños y dependían del Departamento de Escuela Rurales. La enseñanza que se impartía se centraba en la preparación de industrias, ya que las autoridades reconocían "que no es la enseñanza del alfabeto lo que urge resolver sino que palpita en nuestro ánimo el deseo incontinente de acudir en auxilio de esas tribus, para congregirlas, proporcionándoles casa, lecho, vestido y alimento

establecieron en 1928 en las comunidades indígenas, funcionando de manera paralela con la Casa del Estudiante Indígena. Sin embargo, esta última era el centro de interés ya que al tratarse de un experimento psicológico social siempre se estuvo a la expectativa de los resultados.

3.5. La educación en el internado.

Los indígenas no recibían la instrucción propiamente en el plantel, eran matriculados en diversas escuelas de la capital como el “Centro Escolar Benito Juárez”, la anexa a la Normal de Maestros, el Instituto Técnico Industrial, la Escuela de Maestros Constructores y la Secundaria número tres. Este mecanismo, según las autoridades, permitiría lograr la incorporación cultural del indio ya que el intercambio que entablaran con los alumnos de la capital les permitiría un mayor contacto con sus costumbres, sus hábitos y, por supuesto, con la lengua castellana.

Además cursaron junto con su preparación académica algunos de los siguientes oficios: industrias agrícolas como la preparación y conservación de frutas y legumbres, lechería y sus derivados y pequeñas industrias: jabonería, curtiduría, imprenta, conservación de vegetales y carnes, carpintería, ebanistería, construcciones, herrería, ajuste, mecánica, tornería, perforación de pozos petroleros, electricidad, automovilismo, etc. Algunos talleres que no podían impartirse en la Casa, se realizaron en los establecimientos que disponían del material necesario como la Facultad de Ciencias Químicas, los Centros Industriales y la Escuela Técnica de Constructores.

Las actividades del internado empezaban muy temprano, a las cinco y media de la mañana se levantaban los estudiantes, realizaban ejercicio para después bañarse y desayunar. Se dirigían a sus escuelas a las siete y media

sano, mejorando a los jóvenes en sus conocimientos agrícolas, dándoles mayores elementos para triunfar en sus industrias y artes manuales inspirándoles cuanto puede contribuir a su mejoramiento social y armándoles de todo o que pueda ser útil para superar las condiciones del medio en el que viven”. Para 1931 funcionaban cuatro internados en distintos estados: dos en el estado de Chihuahua uno en Yoquivo y otro Cieneguita; en San Andrés Chamula, Chiapas y en San Gabrielito, Guerrero. Véase Secretaría de Educación Pública, *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, pp. 11-13.

y regresaban a la una y media de la tarde, comían, descansaban un poco y a las tres de la tarde acudían a sus talleres. De regreso por la tarde podían realizar actividades físicas, descansar, hacer sus tareas o reunirse en grupos para platicar. Cenaban y se retiraban a descansar. Desde luego eran rutinas muy distintas a las que estaban acostumbrados los jóvenes, quienes en sus lugares de origen ayudaban a sus familias a las labores del campo, realizaban distintas actividades al aire libre y, en general, gozaban de mayor libertad que en el internado donde estaban sujetos a una disciplina que se regía por la distribución del tiempo. Por esta razón hubo alumnos que se escaparon del internado porque no soportaron la situación de encierro. El director del plantel informaba:

Comunico que el alumno Crispín Simón inscripto bajo el número 29, fue dado de baja con esta fecha, en virtud de no haber regresado hasta hoy después de su última salida a la calle. Fue dado oportuno aviso a la Inspección de la Policía a fin de que se investigara su paradero, pero hasta ahora ningunas noticias se han podido obtener. Esta nueva desaparición de un alumno, sugiere la conveniencia de darles mayores facilidades para separarse del Plantel cuando así lo deseen, pues aunque el citado Crispín Simón no había manifestado tales deseos, es indudable que el paso dado por él es consecuencia de las dificultades con que se saben han de tropezar para separarse del establecimiento.⁴⁸

En sintonía con la nueva política educativa impulsada por el gobierno callista, que consideraba a la educación como engrane de la economía nacional, la enseñanza por la que la Casa del Estudiante Indígena se inclinó debía tener un sentido utilitarista. Se hacía hincapié en que no solamente se impartieran conocimientos de alfabetización, sino además, era importante que los alumnos egresados del establecimiento supieran realizar algún oficio, ya que si debían regresar a sus comunidades como líderes sociales, tendrían que contar con el mayor conocimiento integral posible de algún oficio o pequeña

⁴⁸ AHSEP La Casa del Estudiante Indígena, caja 2. Otros casos de alumnos que se ausentaron del establecimiento motivaron a las autoridades realizaran boletines con el fin de dar con el paradero de los estudiantes indígenas “Quirino Álvarez de 14 años de edad, de color trigueño, ojos color café. Nativo de La Boca, Mun. de Tepehuanes, Dgo. Viste traje mecánico de color azul, sombrero de palma, de anchas alas. Su ropa está marcada con el # 138 correspondiente a su inscripción, en esta Casa en donde ingresó el 18 de abril. Va calzado con zapatos de la fábrica Excelsior. Es de la tribu de indios tarahumaras. No lleva dinero”. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 859.

industria que les permitiera afrontar los contratiempos de la vida rural. Sin embargo, esto no significaba que el fin educativo se redujera a ello, ya que de acuerdo con Corona “se correría el riesgo de preparar a nuestros indios de este Casa, exclusivamente para el trabajo de la Ciudad”. En el taller de carpintería se reconstruyeron los muebles del establecimiento, siguiendo la metodología recomendada por la pedagogía de la acción, la cual como hemos de recordar fue la teoría educativa que estuvo en boga en la mayoría de las escuelas del país.

Para darle una mayor organización al programa educativo de la Casa, el secretario de Educación proponía que durante el primer año de estancia del indio en el internado, se impartiría enseñanza primaria e industrial fuera de la Casa; en el segundo año, primaria en diversas escuelas oficiales y en talleres dentro del plantel; y por último, durante el tercero y demás años subsiguientes, todas las actividades, tanto escolares como industriales, tuvieran lugar en el interior de la Casa del Estudiante Indígena. El secretario de Educación indicó que de no procederse de esta forma se corría el riesgo de que este proyecto fracasara, lo cual sería lamentable “por cuanto debilitaría la ideología de la Revolución en su lema de considerar al indio accesible al progreso como criollos y mestizos, si disfruta de oportunidades semejantes y propicias. Como corolario de lo anterior los indiófobos tendrían elementos especiosos para argumentar y considerar probadas sus falsas tesis. Además porque aplazaría por decenas de años un nuevo intento de regeneración por instituciones similares”.⁴⁹

La formación del estudiantado también incluía educación física por medio de la práctica de los deportes característicos de las zonas de donde procedían algunos educandos, además de juegos libres y de competencia como voleibol, béisbol, básquetbol, eventos de pista y campo, etcétera. Para el desarrollo de estas actividades el plantel contaba con gimnasio, un campo deportivo y una alberca en donde se practicaba la clase de natación.

⁴⁹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 2.

La Casa de Estudiante Indígena propugnó por la difusión y conservación de las lenguas nativas, ya que la lengua era el arma que necesitarían los egresados para sus futuras actividades en las regiones rurales. Incluso dentro del plantel se establecieron “clubes de Idiomas Indios”, los cuales estuvieron constituidos por los alumnos que hablaban la misma lengua de origen y tenían como finalidad preservar las lenguas nativas. Una propuesta que contrastaba con la política del lenguaje que la SEP adoptó para la castellanización de los indígenas donde el fin no era preservarlas sino más bien erradicarlas de las aulas escolares. Sin embargo, por tratarse de jóvenes indígenas que regresarían a sus comunidades, las autoridades consideraron necesario preservarlas, lo cual era una medida que aceptaban porque contribuía a sus intereses en la labor de incorporar al indio a la familia mexicana y de ninguna porque se mostraran interesados en conservarlas.

Debido al número de grupos étnicos que se encontraban en la Casa era de suponerse la diversidad lingüística del estudiantado, un asunto que llamó la atención tanto de las autoridades del plantel así como de algunos periodistas que por aquella época escribieron sobre el internado:

Algo curioso: los mexicanos de Puebla no entienden fácilmente el mexicano, los de Morelos o de San Luis Potosí, ni los mixtecos de Guerrero a los de Puebla y Oaxaca. Entonces y sólo entonces pude comprender admirablemente el espectáculo social de la historia de la conquista de México.⁵⁰

El mosaico cultural de los estudiantes convertía al establecimiento en un lugar donde podían encontrarse las variantes de las lenguas indígenas. De acuerdo con las cifras de 1927, de los 198 alumnos, 19 sólo hablaban diferentes lenguas indígenas, 148 hablaban alguna lengua indígena y español y 31 sólo español. Si bien no se establecía como requisito para ingresar a la Casa del Estudiante saber español, la mayoría de los jóvenes eran bilingües, hablaban tanto un idioma indígena como el idioma oficial, el cual era indispensable debido a que en las escuelas de la capital la enseñanza se impartía en castellano. Para los estudiantes que dominaban el idioma la situación no fue complicada, sin

⁵⁰ *La Casa del Estudiante Indígena...*, *op. cit.*, p. 62.

embargo, no para aquellos que desconocían el español ya que difícilmente entendían las instrucciones que el profesor dictaba. Por ello habrá que indagar sobre el significado que tuvo para los jóvenes indios la enseñanza que se impartía en las escuelas ciudadinas donde las clases se dictaban en español y donde los maestros no estaban capacitados para hacer frente a la diversidad cultural. Los estudiantes indígenas al acudir a las escuelas primarias de la ciudad fueron objeto de burlas y discriminación por parte de compañeros y maestros o debido a su apariencia física. Además, por tratarse de grupos minoritarios, los maestros “no les hacían ningún caso y, en otras ocasiones, aún se negaban a recibirlos”.⁵¹ Éstas son algunas de las acciones que los jóvenes indios tuvieron que soportar en este proceso de incorporación que el gobierno federal había implementado, un proceso que para los indígenas significó un atentado, al moldearlo de acuerdo con los patrones ciudadanos como por ejemplo, el hecho de que tuvieran que renunciar a sus vestimentas para que usaran overoles, camisas y calzaran zapatos de charol.

Durante el funcionamiento del internado algunos alumnos causaron baja debido a razones familiares, académicas, entre otras, como aquellos que tras la muerte de algún familiar debían regresar a sus pueblos porque tenía que contribuir en el sostenimiento de sus hogares. El hecho de obtener malas calificaciones era argumento suficiente para que los alumnos fueran dados de baja de la Casa del Estudiante, ya que según el director Enrique Corona, habían defraudado las intenciones del gobierno por lo que eran devueltos a sus lugares de origen. También se dio el caso de la defunción de un interno por contraer viruela.

Las materias que recibían los estudiantes eran diversas, según el plantel que les correspondía. Por ejemplo, en el Instituto Técnico Industrial, las materias que conformaban el plan de estudios eran aritmética y geometría, aritmética y álgebra, lengua nacional, historia, inglés, técnica de la fundición, taller de mecánica, taller de autos, taller de herrería, entre otras, contenidos que poco o

⁵¹ Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda que guarda el ramo de educación Pública, México*, Talleres Gráficos de la nación, 1932, p. 33.

nada tenían que ver con la dinámica rural. Algunas cifras de 1927 arrojaban los siguientes datos sobre el aprovechamiento escolar. De los 71 alumnos matriculados en este Instituto, 62 habían aprobado los cursos y sólo nueve no habían sido promovidos. En la facultad de Ciencias Químicas y en la escuela primaria de la “Anexa a la Nacional de Maestros” los alumnos fueron calificados en los siguientes aspectos: “laboriosidad, respeto al maestro, servilismo, espíritu de servicio, cooperación en los servicios del plantel, preparación de las tareas para el siguiente día, tenacidad en el estudio y asimilación al medio escolar”.⁵² La comparación con el resto de los alumnos revelaban que los indígenas habían sido calificados satisfactoriamente. Sin embargo, ¿qué utilidad tendría para ellos estar aprendiendo mecánica cuando en sus lugares de origen no tenían carreteras? Estas cuestiones anunciaba el fracaso de este proyecto escolar.

Para las autoridades sólo dos años de actividades fuera de la Casa, eran suficientes para evitar un confinamiento perjudicial para la incorporación deseada. Para lograr la incorporación cultural y social del indígena se organizaron visitas a los centros de cultura general ciudadana, como bibliotecas, sociedades científicas y literarias, salas de conferencias, museos, monumentos históricos y arqueológicos, salones de espectáculos apropiados, lugares honestos de recreo, parques de juegos y paseos públicos. También se recomendaron excursiones a centros de trabajo de la capital o sus cercanías, así como festivales que se organizaron en distintos recintos. Estas actividades proporcionarían una formación integral a los estudiantes.

Los estudiantes recibían una educación moral encaminada hacia el compromiso con la colectividad, erradicando individualismos egoístas. Algo que parece contradictorio cuando las mismas autoridades reconocían en el indígena su alto sentido de compromiso con sus semejantes, el sentido de comunidad, el trabajo recíproco y el gobierno por consenso, prácticas que fomentaban la cooperación y que eran propias de las poblaciones indígenas. A finales de 1926 se les pidió a los estudiantes que realizaran un ensayo con el tema: ¿qué haré

⁵² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 22.

cuando salga de la Casa del Estudiante Indígena, después de concluir mis estudios? La mayoría coincidió en regresar a sus lugares de origen para ayudar y redimir a los suyos:

Una vez concluidos mis estudios, con el mismo cariño de siempre, volveré a mi querida tierra, en el hogar, al nido donde nací, al lado del seno de mi familia a despertarlos y ayudarlos para que gocen una vida feliz, agradable y enseñar les todas las Instrucciones que he merecido de mis profesores, enseñar a mis hermanos a mis parientes, y a mis compañeros e indios de mi estimado Pueblo.

Pues mi único intención que guarda en mi alma salvar mi pueblo de esa vida miserable ese trabajo pesado que sufre mis padres y mis compañeros indios, para mantener la familia para ganar la vida ¿qué haré entonces? Procuraré sacarlos de la obscuridad en que se encuentran enseñarles la luz del camino, para su lucha en la vida, para mañana o pasado tendremos una vida feliz y que seamos dignos de un pueblo culto, lleno de amor y de alegría, y de vida, un pueblo civilizado que sea útil a la Patria y a la humanidad.

En mi pueblo hoy está padeciendo la miseria que más allá de los tiempos pasados venía sufriendo y comprendo que un pueblo para que llegue a civilizar, es indispensable que tenga una buena escuela de enseñanza para bien de sus hijos, entonces salvará de lo que hoy sufren.⁵³

La educación moral iba aparejada con prácticas de orden práctico que los alumnos indígenas realizaron en los barrios más pobres y desolados de la Ciudad de México. Lejos de ser una instancia que se mantuviera aislada de los problemas, la Casa del Estudiante Indígena colaboró en programas de desarrollo comunitario. Se organizaron campañas antialcohólicas y ciclos de conferencias sobre temas de interés como censos, salubridad, higiene y alcoholismo. Por ejemplo, dentro de la Casa se estableció un costurero público para las mujeres del barrio, el cual tenía como propósito mejorar la economía de las familias. Algunas otras actividades en las que participaron los estudiantes indígenas fueron en ceremonias cívicas o sociales como la celebración del “Día del árbol” plantando árboles en los alrededores del establecimiento. Además, invitados por la Dirección Cívica del Departamento Central, acudieron a la ceremonia con motivo del homenaje a Cuahutémoc. Los días “patrios” y los aniversarios de duelo nacional eran conmemorados en

⁵³ Relato de Juan Solarza, indígena zapoteca originario de Oaxaca en *La Casa del Estudiante Indígena...*, *op. cit.*, p. 132.

el plantel o los alumnos acudían a la Columna de la Independencia, a la Plaza Pública de Tacuba. Estas acciones contribuirían, según Corona Morfín, a su formación como ciudadanos del país. En una ceremonia llevada a cabo en el Estadio Nacional, a la que asistió el presidente de la República, el Gral. Calles junto con otros distinguidos funcionarios como el Secretario de Educación Pública, el Rector de la Universidad Nacional, entre otras autoridades, acudieron los jóvenes indígenas para recibir la Bandera Nacional. Los relatos de las notas periodísticas dan cuenta del acto:

El Gral. Calles dejó la Tribuna de Honor y fue hasta la arena para llevar a cabo la ceremonia. En este instante de la entrega y jura de las banderas aparecieron por primera vez en la vida pública los 200 indígenas que han sido traídos desde los más apartados rincones del país para incorporarlos a la civilización. Un joven indio pápago, fuerte, lustrado por el sudor dentro del uniforme gris con que los han vestido, acompañado por dos camaradas suyos, se acercó hasta el presidente. Y sucedió hasta entonces que el joven indio, mirando al Jefe de la Nación con la serena mirada de los de su raza y teniendo cerca de sus manos la bandera de la que “la Patria le concede el amparo de su sombra y honor de su cuidado y defensa” de los ojos tranquilos del indio se vio deslizar una lágrima candente. Le observamos un ligero temblor en el maxilar inferior. Dobló la rodilla y puso sobre el rojo paño el beso más santo que hayan dado sus labios. Palpitó allí, en esos instantes, toda el alma potente y juvenil de la raza.⁵⁴

La idea de exhibir a los indígenas en actos públicos para que se diera a conocer el proyecto de redención que el gobierno Callista había puesto en marcha explica el por qué de estos actos cívicos. Incluso la Casa del Estudiante fue visitada en varias ocasiones por funcionarios, educadores nacionales y extranjeros, embajadores, etc., con el propósito de investigar su funcionamiento y para interrogar a los estudiantes sobre temas relacionados con su educación. Durante estas visitas los alumnos hacían demostraciones deportivas, artísticas y culturales. Durante el primer aniversario de la Casa del Estudiante varios periodistas cubrieron la nota, en donde no dejaron de plasmar sus impresiones después de visitar el plantel:

La fiesta fue un éxito más que del punto de vista artístico, del punto de vista social. Es sencillamente maravilloso asistir a la total transformación

⁵⁴ *Ibidem*, p. 60.

de los jóvenes indios, a muchos de los cuales he visto llegar; como decía Jubilo en su peroración, medrosos, sucios y asustándose con los automóviles [...] Yo aplaudo sin reserva estos muchachos de quienes alguna vez dijo el señor Presidente que sentía por ellos cariño de padre y que eran los más seguros elementos del porvenir patrio. Anoche demostraron como son capaces de sentir, de interpretar y de hacerse grandes.⁵⁵

Los indígenas eran expuestos a la población citadina para que mostraran las cualidades, logros y avances que habían alcanzado durante su permanencia en la capital del país. Con motivo del primer aniversario de la apertura del internado, el Director del plantel festejaba los resultados tan sublimes que los indígenas habían logrado:

Una contundente rectificación con hechos ineludibles para quienes desdeñando al indio, todavía proclaman que sólo puede ser –como en los tiempos de la Colonia- bestia de carga, carne de cañón, o piltrafa de presidio. La juventud indígena yérguese potente, sana, serenamente bella, como la esperanza más grande para la redención de la Patria. Allí están los doscientos y pico de indios casi todas las razas que pueblan el país transformándose en jóvenes estudiantes, envidiables por su talento y por su moral. Cada uno de estos jóvenes es alegre, elevado, tiene la sencillez campesina que jamás conocimos en la vida azarosa y deprimente de las capitales.⁵⁶

Los estudiantes indígenas también participaron en eventos deportivos, demostrando su vigor físico lo que les permitió lograr mayor respeto y estimación por parte de los rivales deportistas y el público.

La disciplina de la escuela se realizaba con la cooperación de los alumnos y de los maestros por medio de la formulación de reglamentos y disposiciones que regulaban el orden dentro del plantel. Así, la disciplina recaía en los propios alumnos. La responsabilidad se inculcaba por medio de las tareas que les eran encomendadas: “hacen estos jóvenes toda clase de trabajos prácticos: preparan buenos platillos; lavan trastos; asean y arreglan el comedor; sirven la mesa de sus compañeros; limpian los pisos y las ventanas de todo el edificio incluyendo el salón de actos, la biblioteca y la enfermería; hacen algunas reparaciones en las puertas y ventanas; lavan el tanque de

⁵⁵ *Ibidem*, p. 82.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 83.

natación, arreglan sus camas y sus guardarropas, lavan planchan y remiendan su ropa”.⁵⁷

Los dos primeros años del funcionamiento de este establecimiento habían permitido concluir la capacidad de adaptación del indio. Como proyecto “psicológico social”, los resultados cumplieron sus propósitos. Sin embargo, como proyecto educativo las críticas no se hicieron esperar. La enseñanza que se impartía en las escuelas de la ciudad en la mayoría de las veces resultó ajena a las necesidades y expectativas de los jóvenes indígenas. El idioma fue una de las principales barreras que dificultó el proceso educativo, ya que si bien la mayoría de los estudiantes eran bilingües, no todos hablaban español.

El detonante para que las autoridades replantearan el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena ocurrió cuando los alumnos se rehusaron a regresar a sus comunidades de origen. En lugar de ello preferían continuar con sus estudios en algunos de los centros escolares de la ciudad o bien emplearse en algún oficio en las fábricas o industrias de la capital. Esta situación fue determinante para que se inaugurara un nuevo episodio para este proyecto. En 1928 con el propósito de obligar el regreso de los estudiantes, la Casa del Estudiante Indígena se convirtió en una normal rural, sin embargo lejos de ayudar a solventar la crisis, se plantearon nuevos retos para el internado.

⁵⁷ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 40.

CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA

Año 1926

Noticia del número de alumnos clasificados por tribus, familia, y procedencia por estados de la República.

Raza	Procedencia	Total
Amuzga	Guerrero	1
Cajuar	Chiapas	1
Cachiquel	Chiapas	1
Cuicatleca	Guerrero	1
Chontal	Tabasco y Chiapas	6
Huasteca	San Luis Potosí, Veracruz	15
Huichol	Jalisco	5
Maya	Campeche, Yucatán	11
Mayo	Sinaloa	4
Mixteca	Guerrero, Oaxaca, Puebla	9
Mazahua	Michoacán	1
Mexicana	Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco México, San Luis Potosí, Veracruz, Tlaxcala	52
Otomí	Hidalgo, México	5
Opata	Sonora	1
Pame	Guanajuato	2
Pápaga	Sonora	7
Quiché	Chiapas	6
Tzoque	Chiapas	4
Tzotzil	Chiapas	5
Tarasca	Michoacán	4
Tlapaneca	Guerrero	3
Tepehuana	Durango	1
Tlaxcalteca	Tlaxcala	4
Tarahumara	Chihuahua, Durango	22
Totonaca	Veracruz	1
Yaqui	Sonora	2
Zapoteca	Oaxaca, Veracruz	10
Total de razas: 27	Total de estados: 21	Total 184

Fuente: AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena caja 2.

CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA

Año 1927

Noticia del número de alumnos clasificados por razas, tribus, familia, y procedencia por estados de la República.

Raza	Procedencia	Total
Amuzga	Guerrero	1
Cajuar	Chiapas	1
Cuicatleca	Guerrero	1
Chontal	Tabasco y Chiapas	5
Huasteca	San Luis Potosí, Veracruz	14
Huichol	Jalisco	5
Maya	Campeche, Yucatán	7
Mayo	Sinaloa	4
Mixteca	Guerrero, Oaxaca, Puebla	8
Mazahua	Michoacán, México	4
Mexicana	Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco México, San Luis Potosí, Veracruz, Tlaxcala	52
Otomí	Hidalgo, México	5
Opata	Sonora	1
Pame	Guanajuato	2
Pápaga	Sonora	7
Popoloca	Puebla	3
Quiché	Chiapas	4
Tzoque	Chiapas	4
Tarasca	Michoacán	6
Tlapaneca	Guerrero	3
Tarahumara	Chihuahua, Durango	22
Tepehuana	Durango	1
Totonaca	Veracruz, Puebla	3
Tzotzil	Chiapas	5
Yaqui	Sonora	2
Zapoteca	Oaxaca, Veracruz	10
Mestiza	Yucatán, Campeche, Puebla, México, Tabasco, Chiapas, Oaxaca Colima, Jalisco	18
Total de razas: 27	Total de estados: 21	Total 198

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, 1932 p. 75, citado también por Giraudo Laura, *Distanze da superare...*, *op. cit.*, p. 109.

CASA DEL ESTUDIANTE INDIGENA

Año 1927

Noticia del número de alumnos clasificados por idiomas.

Razas	Procedencia	Hablaban solo indio*	hablan indio y español	hablan solo español
Amuzga	Guerrero		1	
Cajuar	Chiapas		1	
Cuicatleca	Guerrero		1	
Chontal	Tabasco y Chiapas		5	
Huasteca	San Luis Potosí, Veracruz		14	
Huichol	Jalisco	4	1	
Maya	Campeche, Yucatán		7	
Mayo	Sinaloa		4	
Mixteca	Guerrero, Oaxaca, Puebla		7	1
Mazahua	Michoacán, México		4	
Mexicana	Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco México, San Luis Potosí, Veracruz, Tlaxcala		35	17
Otomí	Hidalgo, México		4	1
Opata	Sonora	4	3	
Pame	Guanajuato		2	
Pápaga	Sonora	4	3	
Popoloca	Puebla		3	
Quiché	Chiapas		3	1
Tzoque	Chiapas		4	
Tarasca	Michoacán		5	1
Tlapaneca	Guerrero		3	
Tarahumara	Chihuahua, Durango	11	11	
Tepehuana	Durango			1
Totonaca	Veracruz, Puebla		2	1
Tzotzil	Chiapas		5	
Yaqui	Sonora		2	
Zapoteca	Oaxaca, Veracruz		10	
Mestiza	Yucatán, Campeche, Puebla, México, Tabasco, Chiapas, Oaxaca Colima, Jalisco		11	7

Hablán solo indio: 19 *Habría que señalar que la existencia de un idioma indio no es posible cuando lo que hay son diversas lenguas indígenas.

Hablán indio y español: 148

Hablán sólo español: 31

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa...*, op. cit. p. 75, citado también por Giraud, Laura, op. cit., p. 110.

CAPITULO 4.

La escuela normal rural de la Casa del Estudiante Indígena.

El proyecto educativo de la Casa del Estudiante Indígena sufrió algunas variantes tras el establecimiento de la escuela normal rural. Desde luego se continuó con la preparación académica en las diversas escuelas ciudadanas y la formación en oficios e industrias, sin embargo, para el 1° de febrero de 1928, se crearon los cursos de preparación para el magisterio rural. La diferencia es que ahora se ponía énfasis en la formación de maestros rurales quienes impulsarían el desarrollo y la modernización en las comunidades campesinas e indígenas.

Los estudiantes indígenas preferían continuar con sus estudios en las secundarias o preparatorias de la capital. Al parecer el proyecto psicológico social estaba dando resultados favorables ya que de acuerdo con las autoridades educativas, la negativa de los estudiantes se debía a “la superioridad de la vida ciudadana y a la gran capacidad de adaptación del indio a la civilización”. Durante los dos primeros años del funcionamiento del internado había constatado que los indígenas puestos en igualdad de oportunidades que el resto de la población aspiraban a mejores condiciones de vida, por ello, según los líderes de la SEP, la Casa del Estudiante Indígena estaba arrojando saldos positivos:

Los resultados obtenidos a la fecha en esta institución son por demás halagadores. Han demostrado de sobra el excelente material humano que son nuestros indígenas, su facilidad de adaptación, su buen poder de asimilación, su inteligencia normal. Queda por demostrar, porque sólo el transcurso de los años podría hacerlo, cuál sería el logro definitivo de esta escuela, qué harán los jóvenes indígenas al terminar su curso, que fuerza podrían representar dentro de las comunidades de origen o en aquellas a donde lleguen. El experimento, hasta donde va, es excelente. Resulta costoso, es cierto, y esto será siempre un obstáculo para su generalización, pero hasta donde ahora alcanza, puede concluirse que vale bien la pena.¹

Entre otros de los logros a los que se refirieron radicaban en el sentido de que los indios con sus estudios, actividades, aprovechamiento y conducta habían realzado la figura del indio y sobre todo estaban convencidos que al

¹ Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México...*, op. cit., p. 26.

reunir en la capital del país a diversos pueblos indígenas se contribuía en “la compleja obra de plasmar la integración definitiva del alma nacional”.²

Sin embargo, no dejaba de ser cuestionable el establecimiento de una escuela normal rural en un ambiente citadino ya que las condiciones y necesidades de las poblaciones eran diferentes. Por ello considero que más que una decisión apegada a fines exclusivamente educativos, convertir la Casa del Estudiante Indígena en una normal rural respondió a cuestiones de otra índole que tenían que ver con el hecho de que el gobierno de Calles no deseaba que sus acciones en materia de educación indígena fueran cuestionadas por sus adversarios y, por supuesto, no deseaba que su programa redentor fracasara debido a que corría el riesgo de perder apoyo de las clases populares.

4.1. La experiencia en otros países.

La necesidad de incorporar a las poblaciones indígenas fue una cuestión que algunos países latinoamericanos compartieron por estos mismos años, como por ejemplo Bolivia, en donde se desarrolló una política educacional similar a la adoptada por nuestro país, al considerar que los indígenas debían educarse en la ciudad por los supuestos beneficios que esto traería como el aprendizaje del idioma castellano.³ Durante las primeras décadas del siglo XX las autoridades de Bolivia fundaron en la Ciudad de la Paz una normal rural con alumnos que procedían de las diferentes regiones altiplánicas. El propósito era formar maestros indígenas que actuaran en el medio rural. Sin embargo por su ubicación en la capital y el academismo de su enseñanza la normal fracasó.⁴ A

² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 24.

³ Loyo señala que la idea de educar al indígena alejándolo de sus comunidades no era una cuestión novedosa en nuestro país. Antecedentes como las propuestas del gobernador Creel y las del Primer Congreso de Misioneros celebrado en 1922 eran algunas experiencias que precedieron a la Casa del Estudiante. Véase: Loyo, Engracia, “La empresa redentora...”, *op. cit.* pp. 99-131.

⁴ La escuela normal de La Paz es fundada en 1910 y cerrada en tres ocasiones: 1915, 1917 y 1919. En su momento el profesor Elizardo Pérez consideró que la normal de la Paz favorecía lo que llamó “la farsa del normalismo y no la formación de maestros indígenas dignos de enseñar”. Véase Fell, Eve-Marie, “Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino de los andes (1930-1960)” en Gonzalbo, Pilar, *Educación rural e indígena en Iberoamerica*, México, El Colegio de México, 1996, p. 210.

raíz de su clausura, en 1931 se establece Warisata, una escuela creada en el seno de las comunidades indígenas “para captar la realidad de la vida campesina”. Su fundador, el maestro Elizardo Pérez, consideró “que la escuela del indio debía actuar junto a él, seguir el ritmo de su vida, palpar sus inquietudes y desventuras; e impelido por el deseo de llevar sus postulados al plano de las realizaciones, levantando la escuela campesina en el medio nativo, en el corazón de la raza, en plena naturaleza misma.”⁵ Warisata se convierte en una escuela para indios y de indios ya que son ellos mismos quienes llevan las riendas de la escuela. Su programa educativo no se limitó a la alfabetización, sino además se incluía enseñanza industrial y agrícola.

La experiencia de Warisata adquiere dimensiones significativas. En 1940 durante la celebración I Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Michoacán, algunos de sus elementos fueron recomendados para que los países con densa población indígena los adoptaran como parte de sus políticas educativas. Algunos de los puntos fueron: escuelas ubicadas en el seno de las comunidades, participación activa de los padres de familia, enseñanza profesional, respeto a las tradiciones regionales.⁶

La idea de establecer escuelas de enseñanza rural en las ciudades no era una cuestión que solamente haya ocurrido en nuestro país. Aunque no existen investigaciones que permitan afirmar la relación que existió entre ambos proyectos, la similitud en los procedimientos que emplearon para educar al indígena revela la inquietud que algunos países latinoamericanos compartieron para incorporar a las masas indígenas. Desde luego encauzados por el ideal de forjar naciones internamente consolidadas y unificadas en donde todos sus habitantes compartieran los mismos patrones culturales. Además en ambos proyectos puede apreciarse esta noción de que los pueblos indígenas necesitaban el contacto con la cotidianidad de las grandes urbes para que de esta manera se produjera la transformación cultural y asimilación del indio a la

⁵ Pérez, Elizardo, “Warisata y la escuela de raíz aborígen” en *Educación* Revista mensual de Pedagogía y orientación sindical p. 126.

⁶ La experiencia de Warisata es retomada por algunos otros países latinoamericanos como Ecuador, Guatemala y Perú. Véase Fell, Eve-Marie, *op. cit.*, p. 217.

civilización. Warisata fue una escuela que se estableció en las comunidades indígenas, mientras que la Casa del Estudiante funcionó en la Ciudad de México, sin embargo coincidían en el sentido de que ambos tenían como propósito formar maestros indígenas.

4.2. La preparación para el magisterio rural.

El establecimiento dentro de la Casa del Estudiante Indígena de los cursos normales para preparar maestros indígenas contradecía el carácter uniforme de la política educativa. Si bien el discurso oficial manifestaba su rechazo hacia la creación de escuelas especiales para el indio, la normal rural se trató de un establecimiento destinado exclusivamente para jóvenes indígenas, aunque como ya vimos al plantel ingresaron jóvenes no indígenas. Esta situación deja claro que las políticas educativas dirigidas para los indios durante estas décadas fueron paradójicas y contradictorias. La Casa del Estudiante fue ejemplo del doble discurso que existió entre la teoría y la práctica.

Las autoridades explicaban los beneficios que se obtendrían al brindar los cursos para ejercer el magisterio rural al estudiantado:

Al dar a los jóvenes indígenas la preparación necesaria para la función de maestros rurales, en cierto modo, se ha garantizado la idea primordial de que no arraiguen en las grandes ciudades, sino que salgan a derramar sus luces en las comunidades indígenas donde seguramente harán una provechosa labor, pues conocen los dialectos regionales y esta circunstancia unida a la sangre, les da sin tasa, la confianza de las tribus indígenas.⁷

Los cursos de preparación para el magisterio rural tenían una duración de dos años, al igual que el resto de las normales rurales que funcionaban en el interior del país, las cuales eran escasas y funcionaban en precarias condiciones materiales.⁸ Si bien existía un plan de estudios que regía el funcionamiento de estos planteles educativos en todo el país, los contenidos podían variar. Loyo señala que en algunas normales se estudiaban los “problemas educativos de la

⁷ Secretaría de Educación Pública, *Memoria...*, op. cit., 1931 p. 16.

⁸ Entre 1925 y 1928 se crearon siete normales rurales en Izúcar de Matamoros, Puebla; Xocoyucan, Tlaxcala; Cuernavaca, Morelos; Tixtla, Guerrero; San Juan del Río, Querétaro; Río Verde, San Luis Potosí, y La Paz, Baja California. Véase Loyo, op. cit., p. 313.

comunidad”, geografía e historia regional, otras hacían hincapié en los derechos individuales, a la técnica de la enseñanza y desde luego a la lengua nacional. Sin embargo, en ninguna de ellas se estudiaba alguna lengua indígena. En el caso de la normal de la Casa del Estudiante Indígena comprendía materias académicas como lengua nacional, aritmética y geografía, historia general, geografía, civismo y ciencias naturales; materias artísticas: dibujo, solfeo y canto, música, tipografía y educación física; y actividades industriales las cuales comprendían carpintería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, pequeñas industrias y jabonería. La enseñanza se centraba en la preparación de alguna actividad industrial o agrícola ya que la profesión como maestro rural exigía a los egresados que contaran con destrezas y habilidades en estos campos. Un profesor de la normal rural manifestaba esta situación:

Juzgo que los alumnos normalistas de la Casa del Estudiante Indígena, están bien preparados ya que así lo han demostrado cuando se ha tratado de valorar sus poderes de asimilación e investigación de conocimientos. Además, aumenta la aptitud correspondiente a esta primera condición cuando se piensa que no llegará únicamente el caudal de conocimientos meramente intelectuales, sino que también poseen habilidad en diversas industrias, cosa que aumenta con mucho la apreciación que como futuros maestros puede tenerse por los alumnos de la Casa. El hecho de que se piense enviarlos a las mismas regiones de donde proceden, hace que se espere de ellos una buena labor ya que precisamente van a atacar problemas sociales que les son conocidos desde hace mucho.⁹

Algunas de las modificaciones que sufrió el plan de estudios de la Casa del Estudiante como normal rural fue la introducción durante el primer semestre de materias como el “estudio de la vida rural”; mientras que en el segundo semestre “conocimiento del niño y principios de educación”. En el segundo año se continuaba con esta última materia; mientras que el segundo semestre se impartió “organización y administración de la escuela rural” “técnicas de la

⁹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 27.

enseñanza” y “organización social”.¹⁰ Además, se agregaron materias como higiene general, escolar y sexual.

Las prácticas agrícolas e industriales se impartieron de la siguiente manera. Durante el primer año curtiduría, jabonería, conservación de vegetales y carnes, horticultura, jardinería, apicultura y avicultura, carpintería; mientras que los de 2° año estarían tomando curtiduría y jabonería, industria de la leche y sericultura. El curso de la industria de la leche, al parecer era innovador, en donde se impartió conocimientos para la fabricación del queso, actividad que permitiría mejorar la economía y solventar el problema de alimentación que padecían las masas rurales.

De acuerdo con el Departamento de Escuelas Rurales los oficios que se impartían sólo podían aplicarse con éxito en el medio rural tales como jabonería, carpintería, la industria de la leche, “actividades que son sólo grandemente lucrativos en sus terrenos o en el campo pues en las ciudades, para serlo, se requieren capitales que ellos carecen”.¹¹

Para ingresar al 1er. año normal de la Casa del Estudiante, los alumnos debían haber cursado como mínimo el 4° año de primaria; mientras que para el 2° año los estudiantes debían haber concluido el 5° año de educación primaria superior o el 1 er. año de educación secundaria. Por ello es que no todos los estudiantes del plantel podían tomar estos cursos, primero debían cumplir con estos requisitos, mientras tanto seguían asistiendo a las primarias de la capital para concluir sus estudios que les permitirían ingresar a la normal. Cuando se inauguraron los cursos, la matrícula para el 1er. año era de 49 alumnos y para el 2° año de 15 alumnos, haciendo un total de 64 estudiantes, es decir, menos de la mitad de la población escolar se estaba formando para ejercer el magisterio rural.

Además se les preparaba en métodos de enseñanza como el “método de proyectos”, el cual consistía en una serie de conocimientos que se aplicaban con

¹⁰ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 40.

¹¹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena caja 3, exp. 24.

la finalidad de resolver alguna necesidad o problemática de la comunidad como la de introducir el agua, arreglar las casas, los caminos, hacer muebles, etc. Este método fue el que se recomendó para el medio rural ya que permitía vincular la escuela con la comunidad. Los alumnos también recibieron una serie de conferencias que el distinguido pedagogo Gregorio Torres Quintero impartió durante 1930 sobre los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en donde abordó los distintos sistemas conocidos, desde el silabario de San Miguel hasta el "Natural".¹² Estos conocimientos eran indispensables para aquellos que se estaban formando para ejercer el magisterio rural.

De acuerdo con los informes que los maestros de los cursos de magisterio rural realizaron en 1930 sobre las condiciones éticas, mentales y físicas de los alumnos, arrojaban datos favorables. En opinión del profesor Antonio del Valle, del primer año normal rural se refería a los deseos de los estudiantes por su disposición hacia el estudio que deseaban compartir con sus semejantes. Además agregaba "poseen una alta concepción de la personalidad y sus acciones son medidas, costumbres buenas, lenguaje decente, sinceridad extremada, laboriosidad, se afanan por trabajar cada vez mejor, voluntad, carácter".¹³ Paralelamente a estas grandes bondades, se les asociaron algunos defectos; como el servilismo y la seguridad de su dicho o acción que encarnaba su terquedad irrazonada. Sobre las condiciones físicas concluía que "el indio por naturaleza es fuerte", a pesar de su mísera situación económica, sin embargo los estudiantes de la Casa estaban en mejores condiciones ya que "tienen asegurada por ahora su situación económica, presentan caracteres envidiables de salud". En general, las opiniones de los maestros del plantel iban en el sentido de la gran capacidad que el indígena poseía para las actividades

¹² AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 36.

¹³ Sobre las condiciones mentales mencionaba lo siguiente: "en un 30% de los alumnos se encuentran muchachos de mentalidades despejadas que se aseguran cada vez más por el deseo ferviente de trabajar mejor con el mayor rendimiento posible. Un 64% de ellos tienen una mentalidad normal que, aumenta en valor de sus conocimientos dada la laboriosidad espontánea que les caracteriza en su mayoría. Las mentalidades añaden más valores reales al individuo dado el deseo de cultivar determinada rama de la ciencia, de la industria o de cualquier ocupación." AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 33.

académicas, la cual era similar a la del resto de la población, es decir, eran alumnos formados en un sentido integral. En opinión del maestro Plácido García del 2 ° año normal:

En general, muchachos con el debido desarrollo físico para resistir el trabajo intelectual. No son enfermizos y tampoco se observa el super desarrollo que brutaliza, y deja inadvertidos el don del pensamiento. Es, por lo tanto, encomiable el hecho de encontrar en los alumnos la cristalización del ideal clásico: un cuerpo sano en el que reposa un alma también sana.¹⁴

El Departamento Normal Rural se mostró satisfecho por los informes rendidos. Sin embargo, seguía manifestando su preocupación porque los alumnos en último momento podrían desertar en su idea de convertirse en maestros, cambiando este primordial propósito por otra ocupación quizá más lucrativa:

Si son maestros, tal vez no llegarán al banquillo, pues fácilmente su categoría, dada su capacidad, sería mayor. Si llegan al honroso banquillo, tal vez no sea el del maestro rural, puesto que están a la altura o más allá de los que trabajan en escuela urbanas, elementales superiores e industriales.¹⁵

El establecimiento de la normal rural aparentemente garantizaría el regreso de los estudiantes al medio rural pero las autoridades, paradójicamente, eran conscientes de que aún después de la implementación de los cursos para ejercer el magisterio el problema no estaba resuelto por completo. En el mejor de los casos si se dedicaban a las tareas docentes preferirían ubicarse en las escuelas urbanas, las cuales contaban con mejores condiciones materiales y los sueldos eran mucho mejores que las escuelas rurales. De ahí que los profesores del plantel hicieran hincapié en el compromiso que los estudiantes indígenas

¹⁴ La maestra Julia Sánchez del segundo año normal se expresaba de las cualidades de sus alumnos "creo que en general tienen grandes cualidades éticas un espíritu de servicio muy desarrollado, amor por su raza y terruño, deseos de hacer buenos trabajos en el desempeño de su profesión y carácter muy risueño y alegre. Además son desinteresados. Respecto de sus condiciones mentales encuentro nada más uno que es un poco tardo para el aprendizaje, pero muy diestro en la labor manual; sin embargo tienen una gran cualidad: la constancia en el estudio. Hay tres que sobresalen por su inteligencia y todos los demás tienen un nivel intelectual bastante aceptable, sobrepasando a lo que pudiéramos llamar mediano. En general el grupo puede clasificarse entre 8 y 9 puntos de calificación media, en la escala de 1 a 10" *Idem*.

¹⁵ *Idem*.

tenían con los miembros de sus respectivas comunidades, guiado “por el cariño hacia su raza y el amor a su patria”. A pesar de ello, los profesores del plantel confiaban en el gran trabajo que realizarían los estudiantes indígenas como maestros rurales:

Como maestros rurales me parece que desarrollarán una hermosa labor sobre todo porque tienen grandes ganas de ayudar a los demás. Uno hay especialmente que sobresale por este deseo de ser útil a sus paisanos. Dos o tres que piensan con tristeza en las grandes dificultades que va a encontrar en su trabajo pero esto no quiere decir que no tengan ánimos para la lucha; todos tienen grandes bríos para el trabajo que les espera.¹⁶

La formación de maestros rurales era un asunto primordial para esta época, habrá que recordar que más de la mitad de la población que habitaba principalmente en las zonas rurales era analfabeta. Pese a esta gran necesidad, las escuelas normales eran escasas, las primeras se establecieron en 1923 y como ya mencioné, en ninguna de ellas se estudiaba alguna lengua indígena. La normal de la Casa del Estudiante Indígena venía a sumarse a la raquítica lista de normales que existían en el país y que la distinguía del resto, por ser una institución que tenía como propósito la conservación de las lenguas indígenas.¹⁷ Las autoridades consideraban que la preparación recibida tanto en los distintos planteles educativos a los que concurrían los estudiantes, así como la preparación que la Casa otorgaba era suficiente para que todos los alumnos indígenas regresaran como líderes a sus comunidades, lo que finalmente significaba ser un personaje reconocido, con poder de autoridad para proponer soluciones a los problemas que aquejaban a las poblaciones rurales. De esta manera, la implementación de los cursos para ejercer el magisterio rural venía a consolidar el propósito de la Casa del Indio, al proponerse la formación de auténticos líderes sociales que impulsaran la modernización en sus lugares de origen. Por ello, más que una ruptura con el proyecto pedagógico, la escuela

¹⁶ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 40.

¹⁷ Entre los propósitos de las Misiones Culturales creadas en 1923 se encontraba el de capacitar a los maestros de las zonas rurales, brindándoles técnicas, métodos y sistemas pedagógicos para que afrontaran los problemas de la comunidad. El trabajo de las Misiones contrarrestaba la falta de escuelas normales en el país.

normal rural representó una continuidad en el devenir de la educación indígena, sin que esta decisión dejara de ser cuestionable debido a las implicaciones de establecer una normal rural en la capital del país.

El experimento de la Casa del Estudiante Indígena era del todo congruente con una política cultural de transformación de la población rural y, en especial de los pueblos indígenas, en beneficio de la unidad nacional. Los cursos para ejercer el magisterio rural venían a confirmar la función que los maestros rurales tenían como modernizadores de la vida campesina, en ellos recaía la responsabilidad de cambiar ciertos hábitos como mejorar las condiciones económicas, higiénicas, alimentación, y desarraigar el alcoholismo y el fanatismo religioso, hábitos muy comunes entre los indígenas. Así, se pretendía transformar al indio en una “gente de razón”, un calificativo que tenía connotaciones no sólo raciales sino sobre todo culturales.

La vida cotidiana de la Casa del Estudiante, al parecer se desarrolló en un ambiente de cordialidad y respeto. Las autoridades así como los maestros que visitaron el plantel se mostraron sorprendidos por la disciplina que en ella imperó. Su código disciplinario le valió la denominación de una “institución humana” que la distinguía de las otras instancias porque “no hay barreras entre directores y alumnos o entre maestros y alumnos”:

Los problemas disciplinarios parecen estar reducidos a su mínima expresión, nunca se ven en el trabajo, en el estudio o en el recreo, personas en actitud de vigilancia. Los alumnos son libres y alegres, así se les ve ir y venir tranquilamente por todo el edificio. El trabajo interior de la Casa, está arreglado de una manera que muchas veces se hace según la conveniencia y agrado de los alumnos.

Las muchas oportunidades que se les ha dado a los alumnos fuera y dentro de la institución para participar en las mejores actividades de la vida, y la cariñosa e inteligente dirección a que se hallan sometidos, han cambiado hasta su apariencia física, pues de tristes, tímidos y recelosos han pasado a alegres y confiados.¹⁸

¹⁸ Relato de la profesora Lucia Hasting de la Universidad de Columbia quien visitó en varias ocasiones el plantel. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 45.

Los alumnos cooperaban en las labores y actividades en beneficio del establecimiento, participaban en la limpieza y mantenimiento, así como en las reparaciones que fuesen necesarias, inculcando con ello valores como el de la responsabilidad y el trabajo en equipo, indispensables para quienes más tarde estarían involucrados con toda una comunidad.

4.3. El teatro de la Casa del Estudiante.

A fines del año de 1929, patrocinado por el Departamento de Bellas Artes se inauguró el Teatro de Títeres en la Casa del Estudiante Indígena bajo la dirección de Luis Bunin, Bernardo Ortiz de Montellano y Julio Castellanos. El Teatro de la Casa del Estudiante Indígena era un proyecto con un objetivo muy claro, “el educar a la niñez campesina o pueblerina” mediante el rescate de leyendas y mitos indígenas, así como la producción de textos teatrales escritos por los mismos estudiantes, con el propósito de incorporarlos a la vida social y cultural del país y cumplir con un “proyecto de nación”. Por medio del teatro se pretendía conocer datos importantes de las culturas indígenas que favorecieran la interacción con los grupos étnicos y el resto de la población no indígena.

Las obras que se presentaron estuvieron dirigidas por Bernardo Ortiz de Montellano, dramaturgo que trabajó de manera estrecha con los alumnos indígenas para lograr textos teatrales, los cuales en la mayoría de los casos no eran modificados sino presentados tal cual eran escritos por los estudiantes con el propósito de que conservaran la forma de expresión de los indígenas. Algunas de las obras presentadas fueron “*El conejo astuto*” de Magdaleno de la Cruz inspirada en una leyenda zapoteca de Tehuantepec, la “*Escuela rural combate el alcoholismo*” de Juventino Cruz (estas obra puede ser consultadas en el anexo), ambos alumnos de la Casa del Estudiante Indígena. En 1930 se representaron las obras de Ortiz de Montellano *El Sombrero* (fundada en una leyenda quiché¹⁹) junto con su *¡Viva la revolución!* que se inspiró en los frescos de José Clemente Orozco, y una obra de Juan Guerrero, *Escenas de Jaripeo*. Se habla de una producción de cuarenta y seis obras después de inaugurada la Casa del

¹⁹ La tribu quiché es un pueblo amerindio de Guatemala, de origen maya.

Estudiante Indígena que fueron dispuestas por Jorge Enciso, Jefe del Departamento de Bellas Artes para exhibirlas en otras escuelas indígenas.²⁰ Los temas se basaban en cuentos o leyendas conocidas entre los indígenas de determinada región del país. Los resultados que se obtuvieron con la experiencia del teatro congratularon a las autoridades:

El Departamento de Bellas Artes ha tenido oportunidad de comprobar, con este ensayo de educación por medio del teatro, que en realidad ignoramos la manera de pensar del indio. Entre los argumentos aludidos se nota tal circunstancia con más claridad a medida que el autor se halla en cursos inferiores, es decir; a medida que quien escribe o concibe, se halla menos avezado a la ideología del civilizado.²¹

El teatro de la Casa tuvo fines estéticos y educativos. Fue un espacio que permitió el rescate de los mitos y las leyendas indígenas contribuyendo de esta forma, en el conocimiento de las culturas étnicas del país. Además constituyó un instrumento valioso como recurso didáctico que podían emplear los futuros maestros rurales para enriquecer el proceso de enseñanza.

4.4. Los ataques hacia el proyecto.

Hacia 1930 las voces que empezaron a cuestionar el funcionamiento del internado y de la normal rural empezaron a ser cada vez más fuertes. Era evidente que los cuestionamientos giraban en torno a lo absurdo que había resultado establecer una normal rural en la capital del país ¿Qué sentido tendría formar maestros rurales en la ciudad, cuando los contextos socioculturales eran distintos? Este fue la interrogante que desató una polémica entre aquellos que defendían el proyecto y quienes pedían su clausura. Las clases de prácticas agrícolas, indispensables para todo aquel estudiante que se estuviera formando para ejercer el magisterio rural, requerían de espacios adecuados que difícilmente podría ofrecer una colonia popular de la ciudad de México. Desde

²⁰ La revista *Pulgarcito* abordaba temas referentes a la escena del teatro de aquella época. Con motivo de su aniversario editó un número especial donde consagró todos los intentos serios realizados en el teatro infantil. En dicho número reproduce algunas de las obras que fueron representadas en el teatro de la Casa del Estudiante Indígena como *El conejo astuto* y *la escuela rural combate el alcoholismo*.

²¹ El Nacional, año II, tomo VII, segunda época, 27 de diciembre de 1929. Reyna Martínez, Francisco. Tesis de licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, UNAM, 2003.

luego, el plantel contaba con un pequeño huerto escolar, sin embargo insuficiente para que se impartieran técnicas de agronomía como composición de terrenos, sistemas de irrigación, cultivo alterno y rotaciones. El profesor Corona era consciente de esta situación por ello realizó numerosas peticiones para que el plantel fuera reubicado en otro establecimiento que contara “por lo menos con campos de cultivo”.²² En 1928, siendo presidente Emilio Portes Gil,²³ tras una visita que realizó al plantel ofreció una extensión de tierra de aproximadamente 15 a 20 hectáreas a fin de dedicarlo a trabajos agrícolas, sin embargo, este reparto no llegó a concretarse.

Con el tiempo y por falta de mantenimiento las condiciones del plantel fueron empeorando, situación que generó condiciones insalubres para la población escolar así como para el personal administrativo. En 1930, el director del plantel, Enrique Corona realizó una petición al Departamento de Escuelas Rurales para que reparara el edificio del plantel debido a su estado lamentable:

Con toda pena manifiesto a usted que el edificio que ocupa esta Casa se encuentra en muy malas condiciones debido a varias causas: las paredes tienen serias cuarteaduras desde hace tiempo, por los temblores; los pisos de madera y los de mosaico se están hundiendo; el estanque inútil –hace más de diez meses que no se usa- y sus filtraciones pueden determinar la caída de los dormitorios, hace meses que se abovedaron los corredores, para detener la destrucción del edificio pero los sótanos están llenos de agua hasta 40cm. de altura. Todo lo anterior amenaza gravemente la vida, la seguridad y la salud de alumnos y empleados.²⁴

Las denuncias de Enrique Corona fueron posteriormente corroboradas por el visitador especial Manuel Mesa Andraca, quien en 1931 se refería a que los salones escolares, dormitorios, comedores, cocina, enfermería y los patios se encontraban muy desaseados “en los dormitorios, la mayoría de las camas están desvencijadas; las ropas, almohadas y colchones, raídos y sucios; las cómodas y guardarropas, destruidas y sin pintura. En el comedor faltan asientos

²² Loyo, Engracia, *op. cit.*, p. 297.

²³ Emilio Portes Gil se convierte en el presidente provisional del país (1928-1930) después del asesinato del Gral. Álvaro Obregón, quien había sido reelegido para ocupar el cargo.

²⁴ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 68.

y manteles”.²⁵ Los muebles de la enfermería se encontraban dañados lo cual daba un aspecto muy lamentable del internado. En general, la falta de presupuesto que con el tiempo se fue privando al internado fue una de las razones del estado tan descuidado en el que se encontraba el Internado Nacional de Indios.

Ante las críticas que el plantel recibió a partir del año de 1930, el director del plantel, Enrique Corona, salió a la defensa de este proyecto. En su informe de ese año se refería a los resultados que hasta entonces había logrado la Casa:

Ha realizado una fase de los imperativos de justicia social que ha informado la Revolución Mexicana ha demostrado el ideario de la revolución, que los portavoces de las clases conservadoras hubieron de alarmarse en grado sumo declarándole por la misma razón una guerra sin cuartel... primero se declaraba la incapacidad del indio para un ascenso ilimitado, demostrado por este plantel lo contrario, se argüía que sus indios alumnos no volverían a sus regiones de origen; desvirtuada en absoluto esta suposición, dado que todos sus ex alumnos trabajan en las comunidades rurales, se ha llegado el colmo de censurar el establecimiento porque según sus impugnadores porque constituía un privilegio inadmisibile.²⁶

Además de refutar las tesis que algunos sectores de la sociedad sostenían sobre la incapacidad de los indígenas, habían callado las voces que apuntaban a que el alumno de este plantel no regresaría a sus lugares de origen. Corona informaba que el 99% de los ex-alumnos del plantel habían regresado a laborar dentro de las comunidades rurales, principalmente en sus lugares o regiones de origen, donde empleaban los conocimientos adquiridos en beneficio de la emancipación cultural, social y económica de sus hermanos campesinos:

Juan González, ex –alumno de la Casa, salió del plantel directamente a trabajar como maestro rural federal # 587 en Cuilonia, Soteapan, Veracruz, en cuyo lugar trabaja con decisión y desinterés sorprendentes,

²⁵ Secretaria de Educación Pública, *Memoria*, 1932 p. 51.

²⁶ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 24.

compartiendo con sus hermanos popolocos los conocimientos que logró adquirir en la Casa del Indio.²⁷

Otros casos fueron de Agustín Flores y Ángel Sedano, quienes por fuerza mayor dejaron el plantel prematuramente, sin embargo, laboraron como docentes en la Normal Regional de Oaxtepec, Mor., en la enseñanza de las industrias rurales que aprendieron en el plantel. Juan Xalteno y Librado Castañeda laboraron en sus lugares de origen, en Xochiapulco, Pue., y Tepoztlán, Mor., respectivamente. “Fidel Díaz, trabajó en Oaxtepec, Morelos donde fue designado por la Dirección de Misiones Culturales para difundir conocimiento de industrias entre los alumnos de la Normal”.²⁸ Algunos de ellos impartieron enseñanza de industriales rurales como conservación de frutas, lechería y fabricación de lácteos. Los egresados de la Casa debían tener presente “la idea de una escuela nueva que enseñara a sentir, a pensar, pero sobre todo a vivir, no solamente a existir”. Además Corona indicaba que los estudiantes del plantel regresarían a sus comunidades de origen porque “la Casa del Estudiante Indígena prepara a sus alumnos para servicio de la comunidad y combate la doctrina del egoísmo que considera la cultura para fines individualistas”. Pese al deseo de las autoridades educativas de que los jóvenes regresaran a sus respectivas comunidades, la realidad mostró que esto no fue posible ya que existieron dificultades para ubicar a los nuevos maestros que egresaban de las diferentes normales. La gran cantidad de egresados era superior con respecto al número de plazas que el gobierno federal podía brindar. Por esta razón algunos alumnos no regresaron a sus respectivas comunidades, en el peor de los casos porque en éstas aún no existían planteles educativos donde laborar:

Corona informaba que: Ángel Ramos, aún siendo de Suchitlán, Colima, no pone reparo en servir a su país y sale de un momento a otro para Tamaulipas a enseñar herrería en una escuela técnica que se fundará allá.²⁹

²⁷ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 35.

²⁸ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 24.

²⁹ *Idem.*

Las numerosas solicitudes de maestros a la SEP para ocupar una vacante en las escuelas del país hacen suponer que no existía suficiente presupuesto para otorgar plazas a los egresados de las normales rurales. Las autoridades educativas reconocían que no era posible que el presupuesto del personal creciera en la proporción de los egresados de los planteles. En particular para los alumnos de la Casa del Estudiante se proponía que fueran “enviados a estados lejanos como Sonora, Sinaloa, Campeche o Yucatán, en donde se presenta mayor número de vacantes; pero esta medida no es de recomendarse porque los alumnos salen preparados para el medio en que se educan, y, además, porque siendo muy jóvenes están expuestos a peligros al trasladarse a entidades lejanas del estado de su procedencia. Lo mejor será que pudieran movilizarse las Escuelas Normales Rurales para que estuvieran funcionando constantemente en nuevos medios y no saturen con su permanencia en un lugar a las entidades en que se encuentran”.³⁰

Ante los ataques por el excesivo presupuesto que recibía el plantel, el director Enrique Corona salió a la defensa, argumentando que la Casa era una institución importante porque representaba una bandera de reivindicaciones y de justicia para las clases populares y sugería que en su multiplicación estaba una de las bases esenciales para apresurar la liberación del campesino:

La secretaría de Educación Pública sostiene o fomenta la Universidad Nacional con todas las facultades, las escuelas técnicas, las escuelas secundarias, las escuelas “tipo” los teatros y comparsas, conservatorio, sinfónicas, radio, etc., ciertamente que todas estas instituciones y servicios son en su generalidad para blancos y mestizos ciudadanos, y a nuestra Casa asisten indios venidos de la Sierra; pero esto fortifica la situación del establecimiento, si se considera la ideología sustentada por la Revolución de acudir en auxilio de los que padecen y que apenas si tienen fuerzas para esperar.

Cabe preguntar ¿cuánto vale al Erario Nacional un taquígrafo, un mecanógrafo, un tendero de libros, un contador, un actor, una bailarina o una excelente pastelera?

¿Cuánto vale un hombre?

¿Cuánto vale un indio civilizado?

³⁰ En algunos estados como Morelos, Tlaxcala y Querétaro el servicio escolar era muy reducido por ello la demanda de maestros rurales era mínima. Secretaría de Educación Pública, *Boletín*, 1930, p. 24.

¿Cuánto vale un mexicano de verdad?

¿Cuánto vale un indio maestro que vuelve a su región a sembrar lo que ha aprendido y a bregar por sus hermanos de raza?³¹

El presupuesto destinado al plantel disminuyó conforme el transcurso de los años. En la siguiente tabla se muestran los recortes presupuestales que la Casa del Estudiante sufrió durante su funcionamiento.

Año	Número de alumnos	sueldos, otros gastos y adquisiciones	Costo por alumno
1926	200	\$235,642.50	\$1,178.21
1927	200	189,715.00	948.57
1928	200	189,782.50	948.41
1929	200	189,422.50	927.11
1930	200	190,410.00	952.05
1931	226	166,801.20	738.06
1932	174	106,932.48	574.32
Promedio de costo por alumno			\$ 898.18

Fuente: *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación Pública*, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, p. 70.

La educación del indígena era una cuestión que requería ser atendida por el gobierno federal. No había duda sobre la necesidad de otorgar escuelas a los pueblos indios, sin embargo la manera y los medios en cómo lograrlo no siempre fueron los más acertados. La Casa del Estudiante Indígena representó una alternativa que convenció al régimen callista y a sus sucesores. Con el paso del tiempo comenzaron a plantearse las ventajas y desventajas que se tendrían al

³¹ Además se agregaba “proporcionalmente la Casa del Estudiante Indígena no cuesta más que una escuela normal regional o que una de esas misiones culturales, cuando más podría objetarse su generalización en todo el país, pero ello no es bastante para condenarla cuando la inmensa mayoría de los revolucionarios conscientes ven en la Casa del Indio una bandera de reivindicación y de justicia para las masas populares”. AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 1327.

educar al indígena en la capital del país. La balanza se inclinó más hacia los fracasos que a los propios beneficios que este método de incorporación ofrecía para resolver el problema de la educación del indio pues al alejarlo de su entorno sociocultural para que fuera educado en la metrópoli propició que el indígena se desarraigara de las problemáticas que aquejaban a los suyos. ¿De qué forma se vincularía el estudiante indígena con las problemáticas de su comunidad cuando se le separaba de su entorno familiar? Las autoridades pretendían preparar al indígena pero en un ambiente que a su parecer era el más adecuado, desde luego la idea de separarlos de su ambiente familiar era porque lo consideraban nocivo para los individuos.

4.5. El maestro indígena: agente modernizador.

Después de que se establecieron los cursos para ejercer el magisterio rural, el propósito de la Casa del Estudiante Indígena se concentró en la formación de líderes sociales, como la figura del maestro indígena. Eran pocas las instancias que se dedicaron a esta misión porque de acuerdo con las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios, el maestro rural, preparado en las normales rurales, debía atender sin distinción a campesinos e indígenas. De ahí que no fuera necesario crear normales rurales que se dedicaran de manera exclusiva a la formación de maestros indígenas. Sin embargo, la Casa del Estudiante fue un espacio que se dedicó a formar maestros que no solamente conocieran las lenguas indígenas sino sobre todo las costumbres y hábitos de las poblaciones étnicas del país.

El discurso oficial definió al maestro rural como un agente modernizador que sería capaz de introducir hábitos y costumbres propios de la vida citadina con el propósito de mejorar las actividades culturales, domésticas y sociales de las poblaciones rurales. Entre las acciones que la SEP encomendó al maestro rural era fomentar la solidaridad, la organización social entre los miembros de la demarcación, enseñarles industrias domésticas y oficios aprovechando los recursos naturales de las regiones. Además el maestro debía “promover el mejoramiento de los procedimientos agrícolas, la cría de animales, impulsar la

apertura de caminos y demás vías de comunicación, así como introducir el agua potable o la perforación de pozos”.³² El maestro rural se distinguió durante la década de los años veinte por ser un consejero y un guía para la comunidad, su intervención no transcurrió únicamente en el ámbito escolar sino que abarcó otras áreas que requirieran solución y que no necesariamente correspondieron al quehacer académico.

En el caso particular del maestro rural de la Casa del Estudiante Indígena, la situación no fue distinta, esta misión estuvo encomendada a los maestros egresados del internado, quienes una vez que habían sido incorporados, serían ellos quienes ahora incorporarían a las poblaciones rurales. Algunos estudiantes tenían clara esta misión. Por ejemplo, el estudiante Guillermo F. Escobar planeaba establecer industrias de Curtiduría y Jabonería entre los miembros de su comunidad porque expresaba que sólo de esa manera la gente humilde de su pueblo podría tener trabajo. Además, agregaba que les enseñaría agricultura pero con “procedimientos modernos, es decir, que la agricultura se les enseñe científicamente para obtener buenos productos”.³³ Inculcar hábitos de higiene y alimentación así como la enseñanza del castellano también fueron tareas que se les encomendó a los maestros indígenas, conseguirlo representaba para las autoridades educativas un triunfo en la labor incorporacionista. Por esta razón habrá que preguntarse hasta qué punto fue válida la educación que aprendieron los indígenas en la ciudad y que después difundieron entre las poblaciones rurales, y aun más importante, la aceptación o el rechazo que tuvieron estos aprendizajes.

El trabajo realizado por Laura Giraudo se refiere a algunos casos concretos de ex alumnos de la Casa del Estudiante Indígena que retornaron a sus respectivas comunidades ejerciendo en la mayoría de los casos el magisterio rural y, en menor proporción, como profesores de enseñanza agrícola e industrial. Su estudio abarca los estados de Puebla y Veracruz porque fueron

³² Secretaría de Educación Pública, *El papel social del maestro rural*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1925, pp. 4-8. Existen numerosos trabajos que abordan la labor de los maestros rurales. Para conocer la experiencia de maestros rurales véase las obras *Los maestros y la Cultura Nacional* y *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*.

³³ *La Casa del Estudiante Indígena...*, op. cit., p. 133.

las entidades que tuvieron un mayor número de maestros que se formaron en la normal de la Casa del Estudiante Indígena.³⁴ Además su investigación permite conocer la labor que los maestros emprendieron en las comunidades, concluyendo que a pesar del fracaso, la Casa del Estudiante permitió formar una figura especial como la del maestro indígena quien se convirtió en una figura simbólica para la comunidad.

Entre los casos que aborda se encuentra el del ex-alumno Juan F. González, quien fue el primer alumno del internado en laborar como maestro rural federal en Sayula, su pueblo natal ubicado al sur del estado de Veracruz. Su labor como maestro rural fue aceptada por la comunidad quien se expresó de él como “una persona capaz e instruida y ajena a la política”.³⁵

Los informes oficiales revelan que el desempeño de los ex –alumnos de la Casa fue desigual, mientras algunos se distinguieron por la ejemplar labor que desempeñaron, como Julio Cindapú de Zinacantán, Chiapas, cuya tarea fue reconocida por las autoridades debido a que habían logrado cambiar las “antiguas costumbres de los indígenas y enseñado el español en detrimento de sus lenguas maternas”,³⁶ otros fracasaron. Por ejemplo, Alejandro López, quien fue adscrito como maestro en Tonchintlán, Hidalgo, su labor fue calificada como deficiente, al grado de que se le cambió a varias escuelas porque la comunidad se quejó de su mala labor. El trabajo de Eleuterio Altamirano del estado de Guerrero, fue ejemplar ya que vinculó “el espíritu de la comunidad con la escuela, despertando el entusiasmo y la energía en los jóvenes indios”. Otros casos como el de Nazario García, su labor enfrentó serias dificultades debido a la falta de dominio del idioma español.³⁷ Estos informes oficiales manifiestan que la labor de los egresados de la normal rural de la Casa del Estudiante Indígena tuvo desenlaces distintos. Mientras algunos fueron cobijados por la comunidad

³⁴ Laura Giraudo realiza un seguimiento sobre los maestros rurales que egresaron de la Casa del Estudiante Indígena. Algunos de los datos que nos proporciona es el lugar en donde laboraron así como los comentarios de los directores de educación federal de los estados sobre su desempeño. Véase su obra Giraudo, Laura, *Distanze da superare. I governi rivoluzionari in México e la trasformazione culturale di indios e contadini*, Italia, 2003.

³⁵ Giraudo, *op. cit.*, p. 269.

³⁶ Secretaría de Educación Pública, *Memoria...*, *op. cit.*, 1932, p. 120.

³⁷ *Idem.*

otros no corrieron con la misma suerte. Lo que es un hecho es que sí hubo ex alumnos que regresaron a las comunidades con la idea de incidir y transformar las costumbres de las poblaciones, una postura que probablemente no compaginó con los intereses y necesidades de las poblaciones rurales. Quizás fueron en estos casos donde su labor fracasó. Desafortunadamente los documentos localizados dicen poco al respecto. Los informes oficiales son poco confiables debido a los intereses políticos que se entretajeron alrededor del proyecto.

Es difícil saber con exactitud el número de alumnos que regresaron a sus comunidades como maestros rurales. Las cifras y los informes de las autoridades correspondientes son contradictorias. En 1930 Enrique Corona informaba sobre los ex-alumnos que trabajaban en las comunidades rurales: 69 en escuelas rurales federales, 5 en escuelas rurales de los Estados y, 5 en otros planteles de enseñanza, haciendo un total de 79 maestros.³⁸ La distribución de los ex-alumnos fue desigual en los estados, no existió una homogeneidad en la cifras debido a las dificultades que enfrentaron los inspectores de educación para reclutar a los jóvenes indígenas. De ahí que el número de egresados fuera disperso e incluso en algunos estados como Zacatecas no hay evidencia de que haya trabajado en esa entidad algún egresado de la normal de la Casa del Estudiante.

El desempeño de los alumnos fue evaluado por los directores de educación federal de los estados. Sus comentarios se referían a la buena preparación que les permitiría intervenir en el mejoramiento de las poblaciones rurales. El director de educación federal del estado de Puebla se refería a la labor de Francisco Sánchez García, “preparación pedagógica e industrial, espíritu de líder, mejoramiento profesional y buena disciplina”.³⁹ Desconocemos las opiniones de las poblaciones donde trabajaron los egresados indígenas, lo cual nos permitiría realizar una comparación entre éstas y las que emitieron las autoridades en sus respectivos informes.

³⁸ *Ibidem*, p. 64.

³⁹ *Ibidem*, p. 406.

Lista de ex -alumnos que trabajaban en las comunidades rurales en diciembre de 1930.

Estado	Número de ex-alumnos
Campeche	2
Chiapas	5
Chihuahua	1
Colima	3
Durango	2
Guanajuato	1
Guerrero	11
Hidalgo	3
Jalisco	3
México	6
Morelos	8
Michoacán	1
Oaxaca	10
Puebla	4
Quintana Roo	1
San Luis Potosí	1
Sinaloa	2
Sonora	1
Tabasco	1
Tlaxcala	1
Veracruz	9
Yucatán	2
E.U.A	1
Suma	79

Fuente: Informe del Visitador Especial. Secretaría de Educación Pública, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo I p. 65.

4.6. Entre la continuidad y el cuestionamiento.

Con el tiempo, las críticas hacia este proyecto fueron subiendo de tono. No había la menor duda sobre la necesidad de crear instancias que brindaran educación hacia el indígena pero implementar un proyecto en un ambiente ciudadano no fue la mejor idea. En 1931 el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena ordenó una investigación para conocer el estado que guardaba el establecimiento. El estudio estuvo a cargo del inspector federal Braulio Rodríguez quien se refirió a la educación de la mujer indígena, la cual

había sido menospreciada por el proyecto de la Casa del Estudiante, sentenciando: “la obra del gobierno revolucionario era incompleta porque había olvidado a la mujer indígena”.⁴⁰ En efecto, la situación de sumisión de la mujer en las poblaciones indígenas impedía que éstas pudieran asistir a los establecimientos escolares.

La segunda investigación se desarrolló en 1932 a cargo del inspector Manuel Mesa Andraca, en la que se desprendieron importantes conclusiones, las cuales a su parecer fueron suficientes para condenar el fracaso del proyecto. Con respecto a la enseñanza primaria se refería que ésta era inapropiada y deficiente para los estudiantes. Los planes y programas de estudio de las escuelas primarias ciudadanas no permitían que los estudiantes adquirieran aprendizajes significativos para sus intereses y necesidades. La diferencia de edades así como el desarrollo intelectual eran algunos de los factores que contribuyeron a los tropiezos de esta enseñanza entre los indígenas. Las escuelas ciudadanas no estaban preparadas para que recibieran estudiantes indios o aquellos que provenían del medio rural. Otro aspecto al que se refirió fue la poca atención que recibían los estudiantes indígenas por parte de sus maestros, ya que al tratarse de grupos minoritarios, los profesores no les dedicaban el tiempo necesario:

El profesor Rafael Ramírez dice que observó desde un principio, que los maestros de primaria que recibían alumnos de la Casa, no les hacían ningún caso, y que, en otras ocasiones, aún se negaban a recibirlos. Que precisamente, por esto y siendo evidente que la instrucción primaria que recibían era mala e incompleta, fué por lo que se organizó el quinto año primario, que tiene por objeto corregir las deficiencias encontradas y prepararlos mejor para abordar los estudios de normal rural.⁴¹

Sobre todo hacia hincapié en que la enseñanza primaria era inapropiada para quienes estaban destinados al servicio del magisterio rural. Las normales rurales habían sido establecidas con el propósito de preparar a una figura distinta a la del maestro urbano. Por esta razón, la Casa del Estudiante Indígena contradecía los objetivos que motivaron la fundación de las normales rurales.

⁴⁰ Citado por Giraudo, *op. cit.*, p. 119.

⁴¹ Secretaría de Educación Pública, *Memoria...*, *op. cit.*, 1932, p. 33.

Por ello sostenía que desde el momento en el que se pensó fundar la normal rural, el establecimiento debía haberse ubicado en un lugar que ofreciera las condiciones necesarias para la preparación del magisterio rural.

La enseñanza de la normal rural también fue objeto de evaluación. El inspector Andraca se refirió a materias como “el estudio de la vida rural” y “la organización social para el mejoramiento de las comunidades”, cuyos contenidos eran inapropiados porque no permitían el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para los futuros maestros rurales. El maestro Corona era consciente de la incompleta preparación que se les brindaba al estudiantado, sin embargo manifestaba que “se instruyen lo bastante para representar, dentro de la población a la que pertenecen, elementos de mentalidad y cultura superiores, que indudablemente mucho podrán hacer para procurar el mejoramiento de las comunidades rurales.” La inadecuada preparación de los estudiantes fue un tema que preocupó a las autoridades educativas de la SEP, sugiriendo Andraca que este aspecto debía corregirse por el bienestar de las poblaciones indígenas y del país:

Precisamente para desempeñar este papel, dadas las condiciones en que se encuentran las comunidades indígenas y la serie de obstáculos y complicados problemas que presenta esta labor, debía pensarse en la necesidad de formar maestros excepcionales por su cultura, por su eficiencia, por su carácter, que atacaran con severa energía y actividad inusitada, el pavoroso problema del mejoramiento del indio. Claro que como dice el conocido refrán, esos maestros indígenas representarán en sus pueblos el papel del “tuerto en un país de ciegos”, pero elementos así nada puede hacer ni lograr. Mientras más atrasada y miserable sea una comunidad de indios, mientras más difícil y numerosos sus problemas, mejores y más instruidos deben ser los maestros rurales: gentes de visión completa de las cosas, con sólida cultura y voluntad a toda prueba, con habilidad mental y manual para obrar y una verdadera fe en la salvación del indio, que sólo pueden tenerla quienes tengan conciencia plena del problema, resultado ésta de una cultura superior.⁴²

La evaluación reveló que la enseñanza técnica industrial resultó contraproducente porque en lugar de motivar a los estudiantes a retornar a sus lugares de origen, los enganchaba para permanecer en la ciudad. El dominio de

⁴² *Ibidem*, p. 41.

los distintos oficios como mecánica, ebanistería, electricista o perforador de pozos petroleros permitía que los estudiantes se interesaran más por ejercerlos para satisfacer sus necesidades que regresar a sus comunidades impulsados por “sentimientos románticos”.⁴³

La falta de presupuesto para la adquisición de materias primas impidió que la enseñanza industrial se desarrollara de manera óptima. Por ejemplo, las clases de jabonería carecieron de los útiles indispensables para la fabricación del producto. La enseñanza de otros oficios también se entorpeció por la carencia de materiales:

El director de la Casa informa que el funcionamiento de la planta de lechería tuvo que suspenderse porque no había presupuesto para pagar un profesor, ni dinero para adquirir la materia prima que requiere esa actividad. También, y por el mismo motivo, tuvo que suspenderse la explotación de un pequeño gallinero. La enseñanza de la sericicultura se inició en uno de los años escolares, pero presentó el obstáculo de la suma escasez de hojas de morera para la cría de los gusanos.⁴⁴

La utilidad que estas industrias tendría en la vida cotidiana de los pueblos indígenas se cuestionó durante la investigación. El equipo que se requería, por ejemplo, para la industria de la leche no era accesible para que una escuela rural ubicada en la sierra o montaña del país lo adquiriera. La filosofía de la escuela rural como recordaremos, partía de la consideración de que la enseñanza debía adaptarse a las necesidades de las poblaciones, sin embargo, difícilmente desde la ciudad podía orquestarse un programa educativo que cumpliera con las particularidades de las regiones rurales.

En 1932 cuando se realizó una encuesta entre los estudiantes del plantel para conocer entre otros asuntos, el criterio que los estudiantes habían adquirido como resultado de su educación y las aspiraciones que ésta había despertado, la mayoría de los alumnos expresaron que deseaban aprender un oficio o industria, descartando la idea de convertirse en maestros rurales. Esta situación fue interpretada por Manuel Mesa Andraca, como un triunfo y no como un fracaso ya que demostraba que “la ilustración y cultura impartidas han dado los

⁴³ *Ibidem*, p. 42.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 45.

frutos naturales: el deseo de superarse, de ser otra cosa que se estima superior a la profesión del maestro rural".⁴⁵ Además indicaba que si los estudiantes no deseaban regresar al medio rural, no debían condenárseles ya que demostraban sus deseos de superarse:

No puede condenarse a la Escuela porque los estudiantes pretendan estudiar más y hacer una profesión mejor. La vocación no es otra cosa que el resultado de la educación y del medio en que se vive y del estado económico-social de la población a que se pertenece. Si, pues, los indios han hecho toda su educación, o la mayor parte de ella, en contacto con el medio de la metrópoli, tenía que ser inevitable que pretendan ocupar en la sociedad un puesto que la vida les demuestre que proporciona más ventajas. Nadie que se eduque en un ambiente semejante, podrá desear sinceramente ser maestro rural, que por más que se considera como una nobilísima profesión, será siempre desdeñada por quienes pueden tener oportunidad de ganar un mayor sueldo y ocupar en la sociedad mexicana una situación mejor.⁴⁶

Andraca se refería a que mientras el plantel estuviera enclavado en una de las colonias de la metrópoli, carecería siempre de los medios y ambiente adecuados para desarrollar programas de explotación agrícola. Por otro lado, la idea de que en el internado se encontraran representantes indígenas de todos los estados del país, no se cumplió al pie de la letra. Durante el funcionamiento de la Casa del Estudiante la matrícula de los estudiantes varió. En su informe Andraca se refería a que los estados de Aguascalientes, Coahuila, Nuevo León, Zacatecas, y el Territorio de la Baja California, no había en la Casa ningún representante. La escasa presencia de maestros rurales formados en la Casa llevó a concluir el insignificante impacto que el proyecto tendría en las comunidades y en la tarea de incorporar al indígena al alma nacional. ¿Qué podrá hacer un solo maestro rural indígena en el Estado de Chihuahua, donde la tribu tarahumara es tan numerosa y presenta tan complicados problemas en su situación? Por ello Andraca concluía:

La incorporación del indio que quiere decir lo anterior y además, su integración a la vida económica-social del país, nunca podrá lograrse por medio del esfuerzo individual y aislado de un maestro rural. Es necesario ejercer toda una acción en conjunto, disponiendo de muchos elementos y

⁴⁵ *Ibidem*, p. 57.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 58.

planear un trabajo continuado y enérgico, que tenga propósitos definidos y concretos. De otra manera, el maestro rural indígena, a pesar de todos sus entusiasmos y esfuerzos, por más fe y energía que se le supongan, sólo cumplirá la tarea de enseñar el idioma y a leer y escribir a unos cuantos individuos, dejará unas cuantas enseñanzas más o menos útiles, de otro orden, pero esta meritísima labor se perderá en poco tiempo, porque el indio, bajo el estado en que se encuentra, es incapaz por su esfuerzo propio de transformar el medio en que vive.⁴⁷

La selección de los estudiantes fue otro aspecto que criticó ya que los inspectores de educación al seleccionar sin considerar determinados criterios como la distribución de las zonas geográficas, étnicas o económicas, la realizaron de manera difusa. Por ello concluía que nunca se formuló un plan racional de inscripción. Los datos que reveló el profesor Andraca habían concluido que el problema de la incorporación de los pueblos indígenas no podía solucionarse con el establecimiento de una escuela en la capital del país: “decir que la Casa del Estudiante Indígena no resuelve el problema de la incorporación del indio, es porque ésta se obtiene en forma individual y aislada por quienes llegan al plantel y, como los hechos han demostrado, no regresan a su medio de origen”. Desde luego esto no fue completamente afirmativo debido a que hubo alumnos que regresaron al medio rural.

La incorporación de las poblaciones indígenas debía lograrse desde las comunidades mismas, sin necesidad de que fueran separados de su ámbito familiar, atacando los problemas en el mismo lugar donde se presentaran. Sin embargo, esta medida no implicaba crear establecimientos especiales, ya que en las comunidades con densa población indígena convivían mestizos y gente no indígena.

Los resultados de la investigación realizada por Andraca llevaron a la clausura del plantel en 1932 por Narciso Bassols, siendo secretario de Educación bajo los gobiernos del Maximato. Rafael Ramírez, quien había apoyado la fundación de la Casa, con el tiempo se convenció que el método

⁴⁷ Algunos datos revelaban que el número de maestros que ejercen en las diferentes entidades de la República, es insignificante. Solo los estados de Guerrero, Oaxaca, Puebla, Veracruz, cuentan con más de 10 maestros sin llegar su número a 20. Chiapas, México, Morelos, San Luis Potosí, Tlaxcala y Yucatán tienen 5 o más maestros rurales. El resto de los estados cuenta con menos de 5. *Ibidem* p. 66

empleado “era antieconómico en virtud de que conseguía la incorporación, unidad por unidad en lugar de hacerlo por masas o grupos, tal y como lo vienen haciendo las Escuelas Rurales de regiones completamente indígenas”.

El propio Rafael Ramírez apuntó que los costos del internado eran demasiado elevados. Por ello avaló la clausura de la Casa del Estudiante Indígena. A cambio se propuso que el presupuesto que se le destinaba fuera utilizado para establecer 5 o 6 internados indígenas “en donde la incorporación pueda lograrse por grupos más numerosos y en donde la acción de la escuela indígena pueda extenderse a toda la comunidad”.⁴⁸

La incorporación de los pueblos indígenas por medio de esta institución no había dado los resultados que las autoridades políticas y educativas habían trazado en sus inicios. La diversidad cultural contradecía el proyecto de nación que los gobiernos emanados de la Revolución pretendían imponer a la mayor parte de la población.

Las protestas por el cierre de la Casa del Estudiante Indígena no se hicieron esperar. Durante el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas del Río, quien se distinguió por el gran interés que mostró hacia la cuestión indígena, se formó el Comité Pro-Casa del Estudiante Indígena integrado por ex-alumnos del plantel cuyo propósito fue persuadir a las autoridades para la reapertura de la Casa del Estudiante. En una petición dirigida al Gral. Lázaro, le solicitaron su intervención para conseguir tal objetivo:

Somos hijos de campesinos revolucionarios, la mayoría de ellos, ignorantemente sacrificaron su vida en los campos de batalla, luchando en pos de un ideal de libertad y mejoramiento, o por lo menos, con la sana idea, de que nosotros, más tarde, tuvieramos escuelas, ESCUELAS SEÑOR PRESIDENTE! Que nos fuesen redimiendo de la condición de parias, de esclavos, en que tantos siglos hemos vivido. Si bien es cierto que la escuela rural presta servicios a las comunidades indígenas, también lo es, que no llenan satisfactoriamente su cometido, pues unas veces, por el reducido personal que las atiende, otras por la ineptitud del mismo, la mayoría por desconocer el dialecto que hablamos y casi siempre, por que en esas escuelas, es imposible que nos puedan dar, todas las materias que son necesarias para dotarnos de una rudimentaria

⁴⁸ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, serie: la Casa del Estudiante Indígena, caja 3, exp. 36

educación de Maestros Rurales, por lo tanto, imploramos de usted, repetimos, su valioso apoyo moral, más bien dicho, el que de sus dignas órdenes, para que sea nuevamente abierta la Casa del Estudiante Indígena, que hace diez años fundara, el Sr. Gral. Plutarco Elías Calles.⁴⁹

La petición fue rechazada argumentando que el indígena debía educarse en las comunidades rurales y no en las grandes metrópolis. Sin embargo, esta petición nos habla de la organización de los indígenas para reclamar escuelas al gobierno federal. El cierre del plantel inauguró un nuevo episodio en la política educativa hacia el indígena. Ahora ya no se hablaba de incorporarlo a la familia mexicana sino de integrarlo, lo cual implicaba en la teoría, el respeto hacia la diversidad cultural. Se había constatado que la educación del indígena tendría que ser atendida por escuelas establecidas en las comunidades rurales como los internados indígenas o centros de educación indígena. La Casa del Estudiante Indígena mostró los fracasos y ambigüedades de la política de incorporación. Sin embargo, lo cierto es que también esta institución consagró el ideal de redimir al indio por medio de la educación, prueba de ello fueron las numerosas peticiones que realizaron los padres de familia y los maestros rurales para que algún joven ingresara al plantel. Además se hizo evidente que la enseñanza dirigida al indígena debía sujetarse a las características especiales de los grupos étnicos por medio de programas diferenciales que permitieran mejorar sus condiciones de vida.

El maestro rural egresado de la Casa del Estudiante Indígena se le asignó la tarea de incidir en las poblaciones rurales, castellanizar, introducir técnicas modernas para la agricultura, fueron algunas de las funciones que desempeñaría. Algunos de ellos se convirtieron en reproductores de los conocimientos que adquirieron en el internado, los cuales ponían énfasis en la transformación del indígena; mientras que otros fueron innovadores al convertirse en líderes sociales que participaron activamente en el desarrollo de las poblaciones, denunciando las injusticias de las que eran víctimas las poblaciones indígenas. Por ello habrá que preguntarnos ¿hasta qué punto los

⁴⁹ AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, caja 40 exp. 9.

alumnos indígenas compartieron la idea de las autoridades sobre las poblaciones indígenas como incultas, carentes de civilización a las que había que llevarles “cultura” y escuelas?, ¿qué sentido tuvo educar al indígena en la capital del país cuando los contextos fueron diferentes?, ¿con qué visión regresó el indígena a su comunidad o algún otro poblado después de haber permanecido por varios años alejado del medio rural? y ¿cuál fue el precio que los jóvenes indígenas pagaron por su incorporación a la “civilización”?

La Casa del Estudiante hizo patente la necesidad de preparar a una figura como el maestro indígena quien debía conocer no sólo el idioma sino las manifestaciones culturales de los grupos indígenas. Los ideólogos de la educación rural se percataron de que eran necesarios nuevos programas educativos para poder integrar las diversidades regionales. Con su clausura se impulsaron los internados indígenas, los cuales pretendieron integrar al indio, ya no como individuo sino como grupo. A partir de esta experiencia se reconoció la diversidad cultural de las poblaciones, lo cual permitió el impulso de la educación bilingüe.

CONCLUSIONES.

El estudio de la educación indígena durante los años veinte permite comprender que ante la necesidad de consolidar el poder y el control federal, el Estado consideró necesario construir una nación homogénea donde las diferencias entre los habitantes del país fueran cada vez menores.

Las desigualdades económicas y sociales que existían entre indígenas y no indígenas se atribuyeron a aspectos culturales. El problema indígena fue planteado por los líderes políticos y educativos e incluso por los científicos sociales como un asunto de rezago cultural: los indígenas no podrían incorporarse mientras conservaran sus costumbres milenarias. Los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles consideraron que por medio de la escuela, los indígenas adoptarían formas de vida occidentales, que les permitiría mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, el asunto era por demás complejo, como más tarde reconoció Moisés Sáenz. La acción de la escuela debía estar asociada a reformas económicas y políticas. Se puso en evidencia que la escuela no conseguiría por sí misma resolver el problema indígena. Esta conclusión es quizás el paradigma que permitió desarrollar nuevas prácticas educativas para las poblaciones indígenas, y en general, para el medio rural. Se constataron los límites y las carencias de instituciones escolares como las escuelas rudimentarias y las Casas del Pueblo, más tarde convertidas en escuelas rurales. Así, la función que se le había asignado a la escuela como panacea, fue un discurso que en la práctica dejó de tener validez.

La política de incorporación fue ambigua y contradictoria. Por ello, lejos de configurarse un discurso educativo coherente, las políticas educativas dirigidas al indígena durante los inicios del siglo XX se definieron al interior de un campo lleno de fisuras, contrastes, continuidades y rupturas. Si bien se tenía claro que los indígenas debían ser “civilizados” los mecanismos para conseguirlo generaron disputas entre políticos y educadores. Las disyuntivas se centraron entre quienes apoyaron la creación de escuelas que emplearan métodos especiales para la educación del indígena y quienes opinaron lo contrario. A

pesar de estos debates la postura de la SEP fue educar al indígena en establecimientos donde acudieron campesinos y mestizos.

Los propósitos que justificaron la creación de la Casa del Estudiante Indígena fueron congruentes con toda una política de transformación cultural del indígena. Su establecimiento reflejó la búsqueda de alternativas que propiciaran hacer de éste un elemento de la nacionalidad mexicana. Los ideólogos de la educación rural como Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Corona Morfín tuvieron clara esta meta, sin embargo, los caminos para lograrlo no estuvieron definidos.

El peso que tuvo la Casa del Estudiante Indígena como experimento psicológico-social, muestra cómo en esta época seguían coexistiendo las ideas de inferioridad que se le atribuían al indígena, tan en boga durante el siglo XIX, y que después de un siglo estaban lejos de concluir. ¿Por qué educar al indígena en la ciudad? Desde luego los propósitos de la Casa del Estudiante exigían que ésta estuviera ubicada en la capital del país desde la cual se mostraría a la nación que las poblaciones milenarias podrían ser elementos valiosos para el desarrollo nacional. Además, porque esta alternativa permitía alejarlos de un ambiente nocivo como lo eran, según las autoridades, sus comunidades, caracterizadas por mantener prácticas culturales arcaicas que impedían a los individuos incorporarse al desarrollado nacional.

La respuesta de las poblaciones indígenas hacía el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena quizá sea uno de aspectos a resaltar. Antes de iniciar el trabajo de investigación partía de la suposición que los indígenas se mostraron renuentes hacia éste, sin embargo, conforme avanzaba en el proceso de investigación pude percatarme que las respuestas estuvieron divididas entre quienes apoyaron la iniciativa y quienes la rechazaron. Por un lado, la existencia de numerosas peticiones de maestros y padres de familia durante el funcionamiento del internado para que algún joven ingresara al establecimiento hace suponer que algunos indígenas vieron en el proceso educativo una alternativa para mejorar sus condiciones de vida. Las familias depositaron en la Casa del Estudiante Indígena su confianza para que sus hijos fueran educados a

pesar de que esto significará que se desvincularán de las costumbres culturales que profesaban.

Por otra parte, también existieron procesos de resistencia. La renuencia tuvo diversas causas. El rezago económico obligó a la población escolar a abandonar las escuelas para colaborar en las jornadas del campo. Los padres de familia no permitieron que sus hijos acudieran al internado porque preferían que los apoyaran en las labores agrícolas. El poco sentido que tendría la educación contribuyó a mantener una actitud negativa hacia la Casa del Estudiante, para qué aprender a leer y escribir, si lo más importante era satisfacer las necesidades más apremiantes como de alimentación.

La Casa del Estudiante forjó un modelo de educación que borró las diferencias entre los habitantes del país, ignorando las representaciones culturales y las expectativas que los indígenas tenían en torno a la escuela. Los establecimientos escolares de la ciudad, a los que concurrieron los jóvenes, ofrecieron conocimientos que los desarraigaron de sus costumbres culturales. Lejos de motivarlos a que regresaran a sus lugares de origen, los alejó.

La enseñanza rural que se impartió en la Casa del Estudiante destinada a la preparación de maestros rurales constituyó un buen intento de la SEP. A pesar de que no deja ser cuestionable el hecho de que la Normal haya funcionado en la ciudad de México, la expansión del sistema escolar requirió de instancias que formaran a los futuros maestros que intervendrían en el medio rural. Habría que emprender investigaciones que permitan conocer el impacto de los maestros indígenas egresados del internado en las zonas donde trabajaron.

La Casa del Estudiante Indígena no significó únicamente fracasos en esta búsqueda de alternativas para lograr la incorporación de los grupos étnicos. Su fundación permitió que se avanzara en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica y desigualdad social. Después de su clausura se impulsaron los internados indígenas, instancias que permitieron abrir un nuevo episodio en los rumbos de la educación del indígena.

ANEXO.

Obras presentadas en la Casa del Estudiante Indígena.

La escuela rural combate el alcoholismo.

Diálogo educativo, escrito para títeres por Cupertino de la Cruz, alumno de la Casa del Estudiante Indígena, bajo la dirección de Julio Castellanos y Bernardo Ortiz de Montellano.

PERSONAJES.

Cristóbal, maestro rural. Tomás, Julio, campesinos.

La escena presenta el exterior de una escuela rural, con vista al campo. Tomás y Julio, medio borrachos, alborotan, cantan y bailan.

“Qué bonitos son los enanos
Cuando les bailan los mexicanos.

Chiy, chiy, la, la, la....”

(Lanzan gritos exagerados, escandalizan)

Tomás.- un rato de gusto Julio; vamos a tomar otro quite, pos que caray.

Julio.- ¿un rato dices? Si ya ni sé desde cuándo no trabajamos.

Tomás.- Pues otro medio litro de castellano... y otra zapateada. A ver, vamos a marchar. Firmes. Uno.....dos.....uno.....dos. (Imitando el toque del clarín) Tarararí... (Ríen escandalosamente)

Julio.- Tatita, ya con eso. Ven vámonos a descansar.

Tomás.- *(Después de un momento, con súbita tristeza)* ¿Qué dices, Mascho?

Julio.- *(Abrazándole)* Vamonos hermano, ya estoy cansado.

Tomás.- Pero antes dime qué horas son.

Julio.- A ver si tú puedes ver el reloj de la torre.

Tomás.- Cómo no. Son.....son.....pues quién sabe porque yo no sé de números.

Julio.- Haste, verás como yo sí sé. *(Silencio)* No Mascho, a mí también ya se me olvidó lo que nos enseñaron en la escuela. ¿Pero qué importa si siempre andamos borrachos?

Tomás.- Eso lo estarás tú. (*Súbitamente indignado*)

Julio.- ¿Yo?

Tomás.- Sí tú.

Julio.- (*Reaccionando*) Cállate no me insultes, ya sabes que tengo muy mal genio.

Tomás.- (*Preparándose para la disputa*) Pos ya sabes que no me dejas. A ver qué quieres.

Julio.- Tú eres un sinvergüenza y me das lástima.

Tomás.- Lástima de qué, desgraciado (*Acercándose amenazador*) Vuelve a decirlo y te corto la lengua.

Julio.- Sí, lo repito, eres un..... (*Por puerta practicada en el exterior de la Escuela, sale Cristóbal el maestro*)

Maestro.- Oh, mis amigos. ¡Mira que alegres están mis hermanitos! ¿Pero, a qué viene eso? Esa alegría tan grande ¿qué manifiesta? (*Con ironía*) Casi se están dando un abrazo fraternal.

Julio.- (*Confundido*) No, señor maestro, si es que..... pus la verdad éste está borracho.

Tomás.- ¿Este? Pos ¿quién es el que estaba gritando? Mire señor maestro, yo sí le digo la verdad: el borracho es él.

Maestro.- Sí, ya lo veo. Esa falsa alegría sólo conduce a la deuda y a la cárcel, para no tener qué comer el día siguiente, es de borrachos. Las copas que hacen los pleitos entre hermanos y a los hijos tontos, locos, bestias. No paisanitos, ustedes son personas buenas y sé que vuestros padres fueron honestos, honrados, trabajadores. ¿Por qué ustedes no siguen el mismo camino que ellos tuvieron? ¿Por qué abandonaron el trabajo por semanas y semanas?

Tomás.- Ay, señor maestro, el caso es que nosotros no podemos vivir sin el pulquito.

Julio.- Sí, Don Cristóbal, es mi encanto el pulque, es mi vida.

Maestro.- ¡Ay, amigos! Pero qué no ven que es más satisfactorio vivir sin ninguna desgracia. Claro que sí. Que una tranquilidad, una armonía

como la que hay en la casa del señor Matías, su vecino, ¿no es envidiable? El tiene dinerito, tiene qué comer todos los días con sus hijos, buenos muchachos, y todos los respetan no más por eso: porque no se emborracha.

Tomás.- Pues sí.....quisiéramos.....pero no podemos.

Maestro.- ¿No pueden? Cómo los Hernández, eso me decían también. Ustedes los vieron qué borrachitos eran y ahora ¿qué pasó?.....Ya están contentos, ya dejaron el alcohol y ya ven cuánto maicito y frijolito levantaron, cuántas gallinitas y animalitos tienen ¡Hombre! hagan ustedes lo mismo.

Julio.- Si yo ya no quiero beber, Don Cristóbal.....pero la de malas.

Maestro.- Nada más que ustedes quieran y ya no beben. Que trabajen y recapaciten que tienen mujer, hijos. Piensen un poco. Sus dineritos en otra cosa no en veneno para su salud. Ustedes saben que están comprando sus males a fuerza. Así como están las gentes dicen: déjenlos, son unos pordioseros, borrachos, miren qué sucios están. No, señores, todavía es tiempo que lo dejen antes de que sus hijos lo hereden a lo imiten.

Tomás.- ¿Pues qué también a los hijos les hace daño?

Maestro.- Ya lo creo. Nacen idiotas, deformes, inútiles. Yo soy buen amigo de ustedes, por eso tengo interés de verlos cambiados, trabajando y si quieren divertirse busquen otra manera; vengan a visitar la escuela, a ver los trabajos que hacen sus hijos. Yo tendré mucho gusto en verlos allá y luego les prestaré libros muy bonitos para que se diviertan honradamente. Cuando ya no se emborrachen los visitaré en sus casas y platicaremos muchas cosas nuevas para ustedes.

Tomás.- Sí señor, tiene usted mucha razón. Vaya, vaya a mi casa y nos hablará usted que eso me gusta mucho. Tiene usted razón, ahora somos unos desgraciados, no tenemos qué comer, nuestros hijos ya no nos quieren y andamos de aquí para allá como las fieras del monte. Hasta los

vecinos nos desprecian. Vaya a mi casa que ya no me encontrará borracho, de verdad se lo prometo.

Maestro.- Pues con mucho gusto iré. Y ahora adiós, que tengo que ver al señor Hernández. Adiós Tomás, adiós Julio. No echen ese saco roto lo que les digo y dejen ese feo vicio que les está matando.

Tomás.- Adiós, señor maestro lo espero.

Julio.- Adiós Don Cristóbal. Le prometo ya no emborracharme. (*Se despiden. Sale el maestro*) Caray, qué bueno es este maestro. A mí hasta se me quitó la borrachera.

Tomás.- Sí, es muy bueno, no ha habido otro maestro como éste y ya entiendo todo lo que dice. Es muy cierto. Yo ya no quiero tomar.

Julio.- Pues yo tampoco, aunque me ruegues. Yo siempre he respetado al maestro pero ahora más.

Tomás.- Pues vamos a cumplirlo, viejito, y empecemos luego, luego, por volver a casa.

Julio.- Vamos.....Pero oye: antes dime qué hora son.

Tomás.- Ahora sí te lo digo (*viendo a lo alto en donde está la torre*) las.....las seis y media. Ya, ya ves, en cuanto se me quitó la borrachera hasta los números conozco.

Julio.- Pues yo ya sé leer. (*Señalando el rótulo que está sobre la puerta de la escuela*) Mira lo que dice aquí: ESCUELA RURAL.

Tomás.- Qué bueno tatita, ya vez qué bueno es no emborracharse. Y ahora vámonos contentos.

Julio.- Adiós.....adiós pulquito enemigo de los hombres.

Los dos.- (*Abrazados se alejan cantando*) Qué bonitos son los enanos cuando los bailan los mexicanos. Ay, qué bonitos, sin el pulquito andan más sanos. Chiy.....chiy.....la.....la.....etc.

TELON.

El conejo astuto.

Comedia en un acto, teatralización de una leyenda zapoteca de Tehuantepec, por Magdaleno Cruz, alumno de la Casa del Estudiante Indígena.

PERSONAJES.

ESCENA PRIMERA.

Decoración: un bosque.

Conejo: ¡Qué hermoso paisaje otorga la naturaleza a todos los que vivimos en el campo! ¡Los pastos son verdes para alimentarnos; los árboles frondosos y de frescura exuberante! ¡Qué hermosa es la vida campestre! Me siento feliz porque aquí la vida está segura; las diversiones a la hora que yo quiera y los trabajos, por difíciles que sean, se pueden hacer cómodamente. *(Señalando un sitio)*. Qué bueno terreno aquél para cultivar pastos; cuando tenga todo arreglado invitaré a mis amigos para que vengan a gozar del trabajo en mi compañía. *(Se oyen pisadas de tigre)*. Oigo pisadas de gigante. ¿Quién será? *(Se asoma)*.- ¡Ah, es el tigre que viene hacia aquí! ¿Qué haré yo para salvarme de este eterno enemigo? ¿Pero por qué he de huir? No me hace nada. Voy a esperarlo tranquilo *(simula despreocupación)*. Entra el tigre). ¡Hola amigo! ¿qué andas haciendo por estos lugares? Ven conmigo me contarás tus aventuras.

Tigre.- ¡Cállate criatura! No te metas conmigo. ¿Quién eres tú para que te cuente de mis tiempos pasados? Y no me sigas hablando porque tengo hambre y quiero comerme un chivo como tú.

Conejo.- Ji...ji...ji... ¿Cómo es que me quieres comer si yo no soy un chivo? Soy tu hermano el conejo.

Tigre.- Me es igual. *(Ruge, como lo ha estado haciendo desde que se presentó la escena)*. Tengo hambre.

Conejo.- Calma, amigo, calma, con paciencia se arreglan las cosas. Mira: si tú te pones contento y no tratas de quitarme la vida, vas a gozar conmigo de

lo que nunca has gozado: ¿ves aquel campo? Pues allí podemos trabajar para ganarnos la vida sin que nadie nos moleste.

Tigre.- Que vas a trabajar tú, escuincle, si no sirves para nada. (*Siempre despreciativo*). Lo que quieres es que yo trabaje para mantenerte.

Conejo.- Lo que quiero es que nosotros dos trabajemos como buenos amigos, para después conquistar a otros compañeros que vengan a trabajar con nosotros y, ayudándonos mutuamente, formar una Sociedad Campestre entre todos, aprovechando así los esfuerzos de todos, lejos de los exploradores.

Tigre.- (*Rugiendo*). Conmigo no hay amistad ni conquista. Tu fuerza no me sirve, porque con un pisotón que te dé te aplasto. (*Le tira un zarpazo*). ¡Uf! No te me acerques porque no respondo por tu vida. (*Conejo se retira a saltos*). (*Tigre se marcha por donde vino*). Adiós inútil. Cuídate, no vuelva a encontrarte en mi camino.

Conejo.- (*Paseando, agitado por el escenario*). Este hombre me acaba de engañar por ser el llamado Rey de la Selva y todos me hacen lo mismo por ser más fuertes que yo. ¿Pero por qué estoy condenado a estos sufrimientos? ¡Ay, pobre de mí, metido en este pequeño y miserable cuerpo! Soy un enano. Todo mi anhelo es hacerme grande. Por eso lucho. ¿Para qué quiero estas orejas largas y estos ojos redondos en un cuerpo tan chiquito? Desde que nací sufro por la debilidad de mi cuerpo, inútil para servir de algo en el mundo. Quisiera matarme para no sufrir las pericias de la vida. ¡Oh, qué horror! Soy un juguete junto al león, la tigre y a los otros compañeros del bosque.

Las voces del Árbol y de la Tierra.- (*con una voz hueca y lejana que se producirá por medio de una bocina*). No amigo conejo. No te desesperes. Reflexiona y encontrarás que la vida es bella y que la violencia a nada conduce. Tú eres un hombre muy inteligente, buscas la manera de aliviar tus males. Yo que soy la voz del árbol y la voz de la tierra, así te lo aconsejo. Piensa: ¿quién te dio la vida?... Dios. ¿Quién te hizo

pequeño?... Dios. Pues ve al cielo a pedirle a Dios que te haga más grande y más fuerte.

Conejo.- (*Dando saltos de contento*). Tiene razón esa voz que había como si fuese mi propio pensamiento. Su consejo es sabio. Iré inmediatamente al cielo, a pedirle a Dios que me haga más grande. (*Sale*).

TELON.

ESCENA SEGUNDA.

Decoración: Un cielo con estrellas. En el centro Dios sentado en su trono. Se oyen cantar pájaros.

Ángel I (*Entra, volando, y se acerca a Dios. Su voz es delgada y musical*).

Señor, una criatura de la tierra desea hablarte.

Dios.- ¿Qué le ocurre?

Ángel I.- No entiendo bien su idioma, pero me parece que se refiere a un asunto de su persona, porque tiene unas orejas muy largas.

Dios.- ayúdenlo a llegar a mi presencia. (*Mueve las manos rítmicamente, los ángeles vuelan de un lugar para otro. Salen, vuelven a entrar y con ellos el conejo*).

Ángel.- Aquí lo tienes, Señor.

Conejo.- Buenos días, Señor.

Dios.- ¿Qué ha pasado hijo mío?

Conejo.- Ha pasado el tiempo de mi crecimiento y vengo a comunicártelo, Señor.

Dios.- Lo que significa que eres mayor de edad y debes bastarte a ti mismo.

Conejo.- Pero es que quisiera decirte algo más.

Dios.- Explícame. Te escucho.

Conejo.- ¡Oh, Señor! Es grande la pena que me agobia, porque tan pequeño me hiciste, que cualquier animal más grande que yo puede devorarme. Ayer estuve con el tigre, lo encontré en el bosque, y a cambio de mis buenos consejos sobre la unión que hace la fuerza y de mi invitación para que trabajásemos juntos en el campo, me insultó y me quiso devorarme. Así me sucede a cada rato con los animales del bosque, todos en vez de

ver mis buenas intenciones, me ultrajan y me ofenden. ¡Compadécete de mí, Señor! Vengo a rogarte que me transformes, haciéndome más grande y más fuerte.

Dios.- Me alegra tu ambición, hijo mío, y estoy para aceptarla, con una condición: que vuelvas a la tierra y me traigas tres pieles: una de lagarto, otro de mono y la tercera de tigre, obtenidas por tu propia mano.

Conejo.- ¿Quiere decir que tengo que traerte tres pieles de animales más fuertes que yo? ¿Y cómo podré vencerlos?

Dios.- Tenemos fuerzas que sólo conocemos cuando queremos hacer algo. Ve y esfuézzate, y pueda que te conceda lo que me pides.

Conejo.- Muy bien, Señor, procuraré hacerlo. Voy y vuelvo pronto, que a correr nadie me gana.

Dios.- Que tengas éxito es lo que deseo. Adiós.

Conejo.- Adiós, Señor (*Sale*).

TELON.

ESCENA TERCERA.

Decoración: un bosque, al fondo un lago y en la orilla, abanicándose con las patas por el calor, lagarto.

Conejo.- Hola, amigo lagarto, qué calor hace, ¿verdad? Regálame tantita agua que tengo mucha sed.

Lagarto.- Con una condición amigo mío.

Conejo.- ¿Cuál es ella?

Lagarto.- Nada. Que así como tú tienes sed yo tengo hambre, porque varios días no como; así es que después de que bebas el agua, yo tomaré la facultad para devorarte.

Conejo.- (*Después de un momento pensativo*). Está bien. Acepto la condición.

Lagarto.- Pasa, entonces, a mitigar tu sed a la orilla de mi lago. (*El conejo se aleja y regresa después*).

Conejo.- Ya está. Ahora voy a cumplirte la promesa. Pero antes de que me comas déjame dar unas volteretas sobre la arena, como una despedida que le doy al mundo.

Lagarto.- Como quieras. *(Conejo da una voltereta en el aire)*. Oye, amigo Conejo, ¿cómo haces eso?

Conejo.- Muy sencillo, muy sencillo.

Lagarto.- ¿Lo podré hacer como tú?

Conejo.- Es cuestión de práctica, propietario del lago.

Lagarto.- ¿Quieres enseñarme a hacer eso?

Conejo.- Con mucho gusto. Acércate.

Lagarto.- ¿Y si después no puedo voltearme, me ayudarás a hacerlo?

Conejo.- Sí, cómo no; para eso soy tu maestro. *(El lagarto intenta dar la voltereta pero no puede)*. Hazlo con más fuerza. *(El lagarto sigue ensayando)*. Apóyate sobre las manos delanteras. Así. ¡Muy bien! *(El lagarto, por fin, ha dado la voltereta y queda boca arriba sin poderse mover)*.

Lagarto.- Ayúdame, ayúdame, no puedo levantarme ¡Ay, ay! ¡Auxilio! Cumple ahora tu promesa.

Conejo. - Lo siento, amigo, pero tu piel me es necesaria y ya no es tiempo de jugar. *(Se acerca con un palo y lo golpea hasta dejarlo muerto)*.

Lagarto.- ¡Ay! ¡Me muero! ¡Me muero!

Conejo.- *(Mientras despoja a lagarto de su piel)*. La primera piel que tengo que llevar al cielo es ya mía. ¡Qué bien me ayudaste hermano lagarto! *(Con demostraciones de alegría)*. ¡Uy! ¡Qué contento estoy! ¡Qué contento!

TELON.

ESCENA CUARTA

Decoración: otro rincón de la selva lleno de árboles frondosos. Gran algazara de monos posesionados de los árboles *(entra conejo viendo a todas partes)*.

Conejo.- Ahora procederé a conseguir la piel del mono. Como veo que por aquí abundan voy a prepararlo todo. Aquí está bien debajo de este árbol

copudo. Voy a rasurarme. Veré si esta navaja tiene filo suficiente, porque mis barbas han crecido mucho. *(Coloca el espejo en un árbol y se rasura)*. ¡Qué bien, qué bien corta! Y en manos del amigo Mono cortará mucho más *(Tararea una canción mientras continua rasurándose)*. Eso es, magnifico. Estoy listo. Ahora dejo aquí la navaja y, si como es su costumbre, el monito trata de imitarme... pues ¡allí tiene su sentencia de muerte! Me esconderé mientras voy a observarlo *(Sale a esconderse detrás de un árbol)*. ¡Buena suerte compañero!

Mono.- *(Que ha estado observando a conejo en las ramas del árbol, baja, dándose grandes saltos y gritos. Toma la navaja y empieza a imitar a conejo. Para la representación con títeres éste, y otros trucos que más adelante serán necesarios, se hace dotando al mono previamente de una navaja igual que trae escondida)*. ¿Qué será esto con que jugaba el conejo? A ver. Haré lo mismo que él ¡Ay! ¡Qué bonito raspa! ¡Qué bien! *(Saltando de alegría)*. Seguiré. Seguiré. *(Ignorante se corta con la navaja y prorrumpe en gritos de dolor)*. ¡Ay! ¡Ay! ¡Muchachos ya me corté! ¡Me muero! ¡Me muero! *(Cae muerto chillando, entre grandes gritos de los otros monos que han estado observando y que huyen azorados)*.

Conejo.- *(Saliendo del escondite)*. Qué tal. Como lo pensé, quiso imitarme, rasurándose como yo, y se ha degollado. Tengo ya la otra piel. ¿Te convences, amigo Mono, que es muy peligroso imitar a ciegas todo lo que hacen los demás?

TELON.

ESCENA QUINTA.

Decoración: selva espesa y tropical *(Puede servir la misma decoración anterior aumentando algunos trastos)*. *(Tigre y conejo, frente a frente en escena)*

Conejo.- *(Aparentando un aire de tristeza)*. ¡Pobre de ti, amigo mío, pobre de ti!

Tigre.- ¿Por qué amiguito? ¿Qué sucede?

Conejo.- Sí, pobre de ti. Te tengo compasión.

Tigre.- ¿A mí? ¿Pero por qué? Dilo ya.

Conejo.- Pues figúrate que acabo de regresar de donde está Dios y me dijo que viene un ventarrón muy fuerte, un huracán terrible capaz de matar a todos los animales de la tierra desde el más pequeño hasta el más grande.

Tigre.- Entonces compadécete de ti mismo porque a ti también te tocará.

Conejo.- Sí... Pero como yo soy muy chiquito podré salvarme metiéndome en un agujero.

Tigre.- De veras. Tienes razón. ¿Y cómo haré yo para salvarme?

Conejo.- No te preocupes. Si quieres yo, como buen amigo, te ayudaré a salvarte.

Tigre.- Mil gracias compañero. ¿Pero qué piensas hacer?

Conejo.- Ya verás. Te amarraré muy fuertemente al pie de este árbol corpulento de manera que el ventarrón no te hará nada.

Tigre.- Perfectamente. ¿Pero con qué me vas a amarrar?

Conejo.- Por aquí cerca abundan los bejucos flexibles y con ellos te podré amarrar. Voy a traerlos. Mientras tú colócate detrás del árbol como hemos pensado, con las patas en alto como si se trataras de subir. No tardo. *(Sale con objeto de que al volver traiga preparada convenientemente la cuerda con que debe sujetar al tigre).*

Tigre.- Muy bien. Te espero. Haré cuanto me dices. *(Se coloca verticalmente apoyado en el árbol).*

Conejo.- *(De regreso con la cuerda en la mano).* Ahora sí. *(Empieza a atarlo)* Colócate más cerca de modo que el árbol te proteja bien. Así. A la otra vuelta estarás listo. *(El tigre comienza a rugir).*

Tigre.- Pero no aprietes tan fuerte que me haces daño.

Conejo.- Es para que las ataduras te sujeten bien. Ji... Ji... Ji ahora ya no podrás moverte. Estás en mi poder. *(Toma un palo y se dedica a pegarle).*

Tigre.- *(Siempre entre rugidos)* Me has engañado. ¡Ay! ¡Pero me las pagarás!

Conejo.- No te preocupes amigo. Tú eres fuerte pero yo soy más listo. Además estoy cumpliendo una promesa. *(El tigre mueve lanzándose gritos de dolor)*. Ya tengo las tres pieles y sólo me resta ir, nuevamente, a ver a Dios para que, como me lo ofreció, me haga con ellas más grande. Vamos de prisa, no sea que me cierren las puertas de la gloria.

TELON.

ESCENA SEXTA.

Decoración: La misma que en la escena segunda. Dios sentado en su trono.

Conejo a sus pies, con sus tres pieles al hombro.

Conejo.- ¡Oh, mi señor Dios! Aquí estoy ya de vuelta. En la tierra cumplí con mi arriesgada promesa, te traigo las tres pieles que me pediste para volverme grande. Míralas. *(Las coloca a su lado)*.

Dios.- Alguien te ayudaría a ganarlas. ¿Verdad, hijo?

Conejo.- Nadie señor. Yo solo pude.

Dios.- ¿Pero, cómo, se el lagarto, el tigre y el mono son animales más fuertes y más grandes que tú? ¿No te quejabas de tu pequeñez?

Conejo.- Sí.

Dios.- Entonces ¿Cómo hiciste para dominar a estos enemigos más poderosos que tú?

Conejo.- Pues... pues tuve que aprovechar mis mejores artimañas para librarme de sus garras. Pensé que si ellos tenían la fuerza, yo tenía la inteligencia y la voluntad. Con estas armas pude lograr lo que ambicionaba.

Dios.- ¿Lo ves? Para nada necesitas un cuerpo más grande. La pequeñez de la que te quejas no estorba el desarrollo de elevadas acciones porque tu espíritu es superior al de los demás. Tienes inteligencia y voluntad, no necesitas que tu cuerpo sea más grande. Ahora vuelve a la tierra y cuenta a tus hermanos del bosque tu experiencia.

Conejo.- Tienes razón, Señor. Si así como soy tuviera, además, la fuerza del tigre; si a mi astucia uniera yo las garras afiladas, ¡pues no quedaba allá abajo títere con cabeza!

(Al público)

Ya con esto me despido
sin ruido ni algarabía;
que si mucho ambicionaba
más que en realidad tenía.
No más, para los actores,
si trabajaron con tino,
¡pido un aplauso, señores,
lo tienen muy merecido!

TELON.

FUENTES CONSULTADAS.

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP setentas, 1973.
- _____, *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, México, FCE, 1992.
- _____, *Antología de Moisés Sáenz*, Editorial Oasis, México, 1970.
- Alcina, José, *Indianismo e indigenismo en América*, Alianza Madrid, 1990.
- Arce Gurza, Francisco, "En busca de una nación revolucionaria" en *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.
- Arze Quintanilla, Oscar, "Del indigenismo a la indianidad: cincuenta años de indigenismo continental" en Alcina, José, *Indianismo e Indigenismo en América*, Alianza, Madrid, 1990.
- Bonfil Batalla, Guillermo, "Aculturación e indigenismo" en Alcina, José, *Indianismo e indigenismo en América*, Alianza, Madrid, 1990.
- Corona Morfín, Enrique, *Al servicio de la educación popular*, México, Secretaría de Educación Pública, 1961.
- Díaz Polanco, Héctor, *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, México, Juan Pablos Editor, 1987.
- Favre, Henri, *El indigenismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila, 1920-1925*, México, UNAM, 1989.
- Fell- Eve Marie, "Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino de los andes (1930-1960)" en Gonzalbo, Pilar, *Educación rural e indígena en iberoamerica*, México, El Colegio de México, 1996.
- Fuentes, Benjamín, *Corona Morfín y la escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1986.
- Gamio, Manuel, *Forjando Patria*, México, Porrúa Hermanos, 1916.

- Giraud, Laura, *Distanze da superare. I governi rivoluzionari in México e la trasformazione culturale di indios e contadini*, Italia, Editorial, Otto, 2003.
- Gonzalbo, Pilar, *Educación rural e indígena en iberoamerica*, México, El Colegio de México, 1996.
- Guerrero, Francisco, "La cuestión indígena y el indigenismo" en Díaz Polanco, Héctor, *Indianismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, México, Juan Pablos Editor, 1987.
- Heath Shirley, Brice, *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista, 1972.
- La Casa del Estudiante Indígena, *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor de un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.
- López, Gerardo, *Aportaciones indias a la educación*, México, Secretaría de Educación Pública- Caballito, 1985.
- Loyo, Engracia, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública-Caballito, 1985.
- _____, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, (1911-1928)* México, El Colegio de México, 1999.
- _____, "La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena" en *Historia Mexicana* publicación trimestral del Colegio de México Vol. XLVI Núm. 1 julio-septiembre, 1996.
- Macías, Carlos, *Pensamiento político y social. Plutarco Elías Calles Antología (1912-1936)* México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Pani, Alberto, *Una encuesta sobre educación popular*, México, Dirección de Talleres Gráficos del Poder Ejecutivo Federal, 1918.
- Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999.

- Puig Casauranc, José Manuel, *La cosecha y la siembra*, s.p.i.
- Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, SEP-setentas, 1976.
- Ramírez Ceballos, Juan, "Testimonios y relatos" en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo de Culturas Populares, vol. 3, 1987.
- Reyna Martínez, Francisco, *El teatro del periquillo y la Casa del Estudiante Indígena, dos proyectos de teatros de títeres de Ortiz de Montellano*. Tesis de licenciatura en Literatura Dramática y Teatro, UNAM, 2003.
- Romero Sánchez, Ernesto, "El pueblo mexicano y su cultura" en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1950*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo de Culturas Populares, vol. 3, 1987.
- Ruíz Castillo, Francisca, "El despertar de la escuela rural" en *Los maestros y la cultura nacional 1920-1952*, México, Secretaría de Educación Pública, Museo de Culturas Populares, vol. 1, 1987.
- Sáenz, Moisés, *México integro*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- _____, *Antología*, introducción y selección por Aguirre Beltrán Gonzalo, México, Editorial Oasis, 1970.
- _____, *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
- Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, Tomo VI, 1927.
- _____, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, Tomo IX, 1930.
- _____, *El esfuerzo educativo en México, la obra del gobierno Federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 1928.
- _____, *El papel social del maestro rural*, t. III núm. 18, México, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, 1925.

_____, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

_____, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, Tomo I, 1932.

Sicilia, Javier, *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM, 2001.

Stavenhagen, Rodolfo, *La cuestión étnica*, México, El Colegio de México, 2001.

Tanck de Estrada, Dorothy, "Normas y prácticas de la educación en el México Colonial" en Civera, Alicia, *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense. Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, 2002.

Vaughan, Mary, *Estado, clases sociales y educación en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1980.

Revistas y publicaciones periódicas.

Educación "Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción" Vol. 3 num. 1, 1924.

Educación "Warisata y la escuela de raíz aborigen" numero especial Congreso Indigenista de Pátzcuaro, 1940.

SIGLAS Y REFERENCIAS.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Documentos consultados en las siguientes secciones.

Sección: Departamento de Escuelas Rurales

Serie: Internados de indios.

Caja 1.

s/n exp. "Internado de indios Nayarit. Sus asuntos"

s/n exp. "Internados de indios Veracruz. Sus asuntos"

s/n exp. "Internados de indios Quintana Roo. Sus asuntos."

s/n exp. "Internados de indios Sonora. Sus asuntos"

s/n exp. "Internados de indios Querétaro. Sus asuntos"

Sección: Departamento de Educación y cultura indígena.

Caja 1925.

Exp. 81 "Proyecto para fundar en la ciudad de México la Escuela de Concentración Indígena".

Caja 40.

Exp. 9 "Comité Pro-Casa del Estudiante Indígena".

Sección: Departamento de Escuelas Rurales.

Serie: La Casa del Estudiante Indígena.

Caja 2.

s/n exp. "Casa del Estudiante Indígena Enseñanza (generalidades) sus asuntos"

Caja 3.

Exp. 22 "Casa del Estudiante Indígena, exámenes, reconocimientos"

Exp. 24 "Casa del Estudiante Indígena, enseñanza (generalidades)"

Exp. 33 "Apreciación general relativa a las condiciones éticas, mentales y físicas de los alumnos del Curso Normal Rural"

Exp. 36 "Estudios técnicos sobre el establecimiento de la Casa del Estudiante Indígena"

Exp. 40 "Casa del Estudiante indígena asuntos administrativos. Informe de las labores desarrolladas en el Curso Normal rural de la Casa del Estudiante Indígena"

Sección: Dirección de Misiones Culturales, Escuelas Normales Rurales, la Casa del Estudiante Indígena.

Caja 41.

Exp. 8 "Datos estadísticos de la Casa del Estudiante indígena".