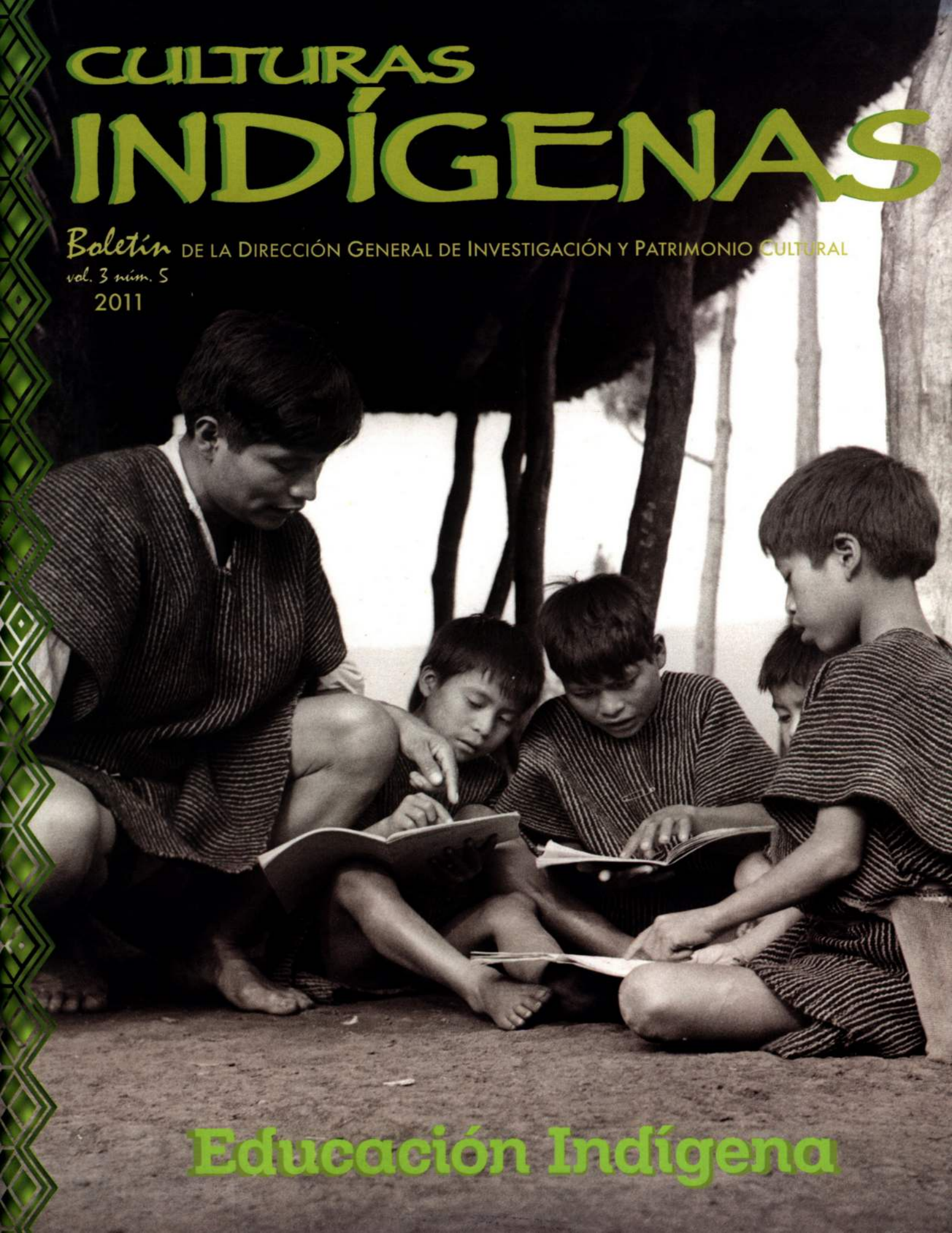
CULTURAS INDÍGENAS

Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural
vol. 3 núm. 5
2011



Educación Indígena

ACERVO DE ARTE INDÍGENA



Quechquémitl con símbolos de Mecaxóchitl *(tierra)*, Ilhuícac *(cielo)*, Chachalacas *(siembra) y venados* (detalle), *ca.* 1950. Nahua. Cuacuila, Zacatlán, Puebla. Algodón tejido en telar de cintura con diversas variantes de la técnica de gasa. Colección Acervo de Arte Indígena de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

FE DE ERRATAS

Páginas 24, 26 y 31 (créditos de fotografías)
Dice: Chiuahua
Debe decir: Chihuahua



Niños en una escuela
Chiapas
Autor no identificado, ca. 1955
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI

CULTURAS
INDÍGENAS

Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural

Vol. 3 núm. 5, 2011

Xavier Abreu Sierra
Director General

Janitzio E. Durán Ortegón
Titular de la Unidad de Planeación

Mirna Yadira Sánchez Aragón
Directora General de Planeación y Consulta

Xilonen Luna Ruiz
Directora de Acervos

Margarita Sosa Suárez
Subdirectora de Documentación y Catalogación

Coordinación General del boletín
Margarita Sosa Suárez y Xilonen Luna Ruiz

Coordinación de este número
Cecilia Greaves

Colaboradores en este número

Salomón Nahmad Sittón, Cecilia Greaves, Engracia Loyo, Stephen E. Lewis, Ariadna Acevedo Rodrigo, Carlos Escalante Fernández, Sylvia Schmelkes, Miqueas Sánchez Gómez, Ramón Hernández López, Maribel Domínguez Esteban, Salomé Esteban Camilo y Aurora Camilo Esteban, Adriana Rangel, Silvia Gómez Díaz, Sergio Luis Contreras,

Fotografías
Fototeca Nacho López de la CDI

Av. Revolución 1279, 3er. piso Col. Tlacopac, Deleg. Alvaro Obregón, C.P. 01010, México, D.F.

Culturas Indígenas. Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural, es una publicación semestral editada por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Diseño: Ana Lucinda Torres Calderón
Diseño de este número: Abigail Sánchez Fuentes
Tiraje: 1 000 ejemplares

Teléfono 91 83 21 00 ext. 8134 y 8195
culturasindigenas@cdi.gob.mx

ISSN y Certificado de licitud de contenido en trámite. Los artículos firmados expresan únicamente la opinión de sus autores, y los no firmados de los editores.

NO SE PRESTA
A DOMICILIO
HEMEROTECA

Presentación 4

La entrevista

Entrevista a Salomón Nahmad Sittón
Margarita Sosa Suárez **6**

Temas indígenas contemporáneos

Presencia de México en el Primer Congreso Indigenista Interamericano. (Pátzcuaro, abril de 1940) voces y proyecciones.
Engracia Loyo Bravo **14**

Entre mitos y realidades, experiencias educativas en la Tarahumara.
Cecilia Greaves Lainé **24**

Retos, logros, y legados de los primeros promotores (as) culturales bilingües en los Altos de Chiapas.
Stephen E. Lewis **32**

La educación indígena en la constitución de 1917 en el Estado de México.
Carlos Escalante Fernández **43**



Políticas Públicas

Educación indígena: una mirada crítica a las políticas de educación intercultural bilingüe.
50 *Sylvia Schmelkes*

Literatura indígena

Fragmentos del libro Äj' nguk'omo / Desde mi médula (próximo a publicarse).
58 *Miqueas Sánchez Gómez*

Testimonios indigenistas

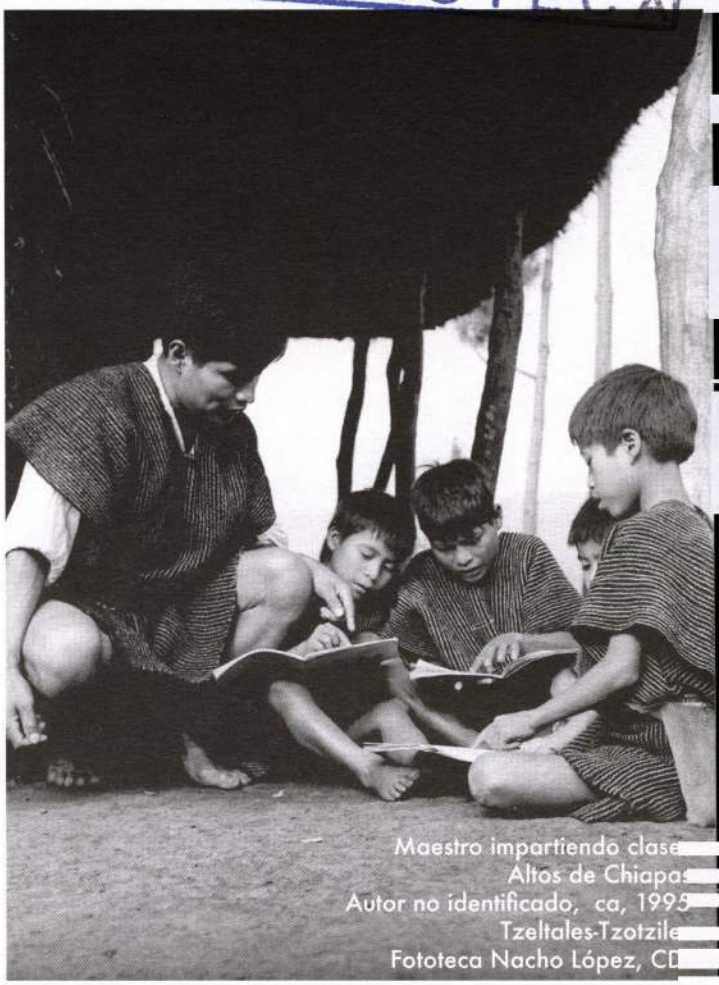
Los promotores indígenas bilingües.
60 *Ramón Hernández López*

Gastronomía indígena

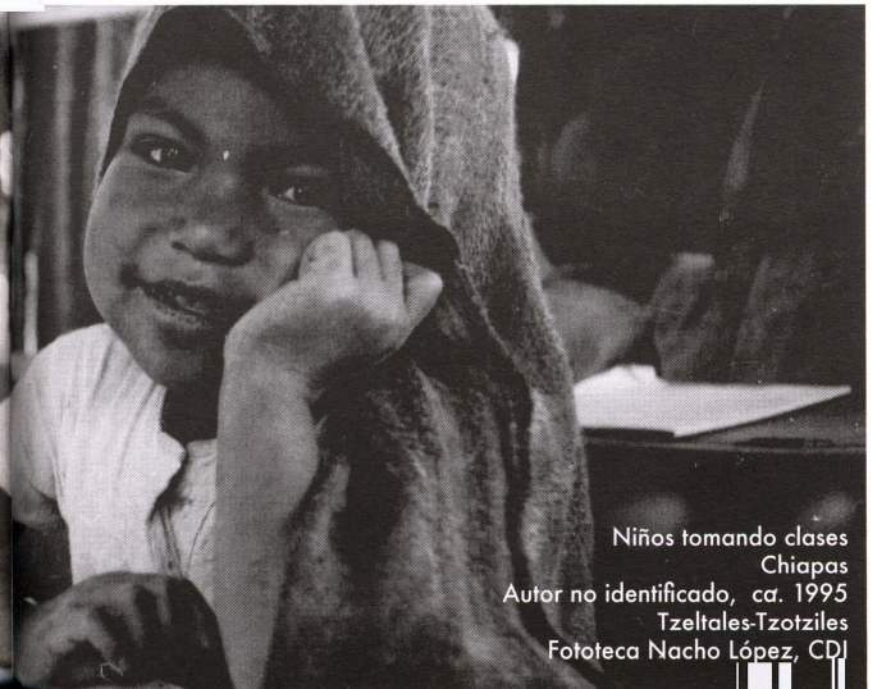
Recetas de guisos tradicionales del pueblo Nahua. Chiltoro y chiltamalli.
Maribel Domínguez Esteban, Salomé Esteban Camilo y Aurora Camilo Esteban, de la comunidad
69 *Tikechihuske Nahuatl Chikahuak. Morelia, Mich.*

74 Reseñas de novedades editoriales de la CDI

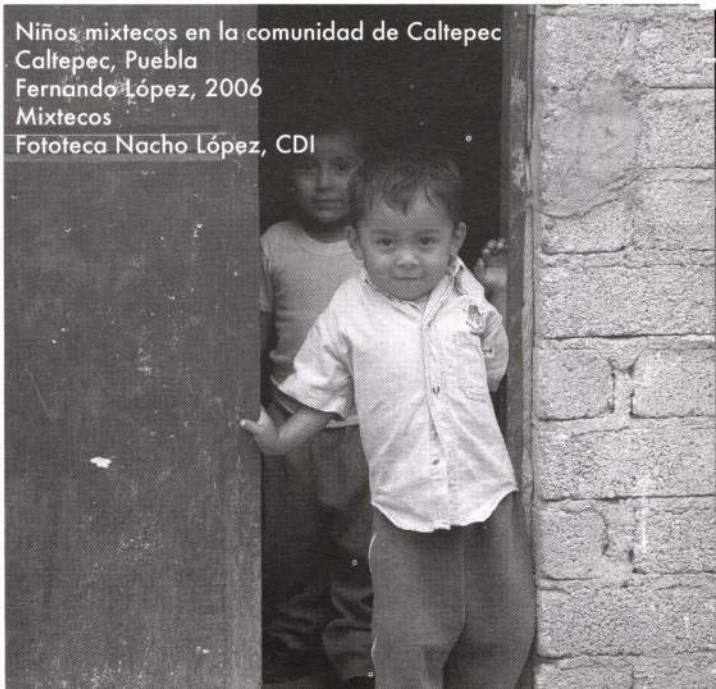
COMISION NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDIGENAS
HEMEROTECA



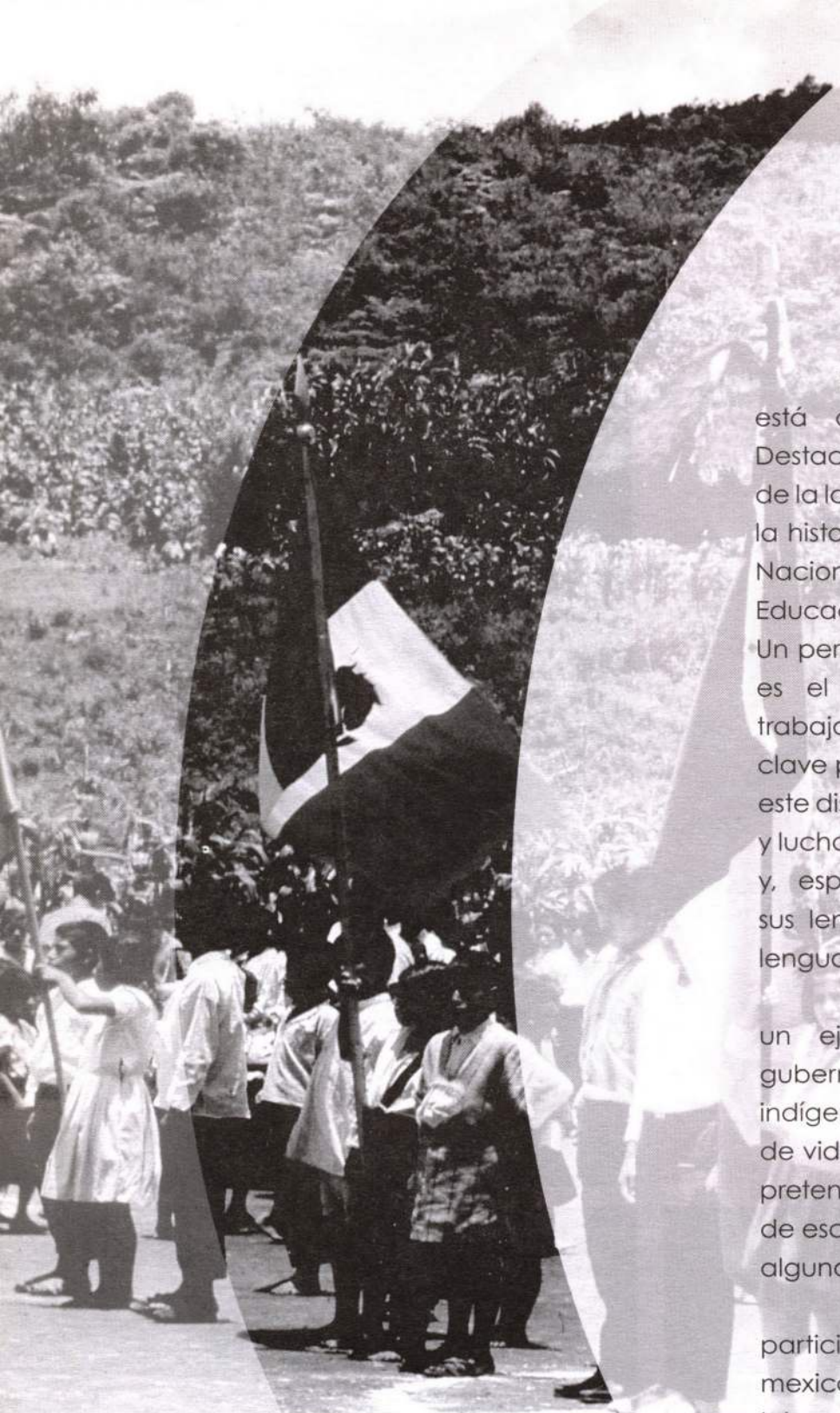
Maestro impartiendo clase
Altos de Chiapas
Autor no identificado, ca, 1995
Tzeltales-Tzotzile
Fototeca Nacho López, CD



Niños tomando clases
Chiapas
Autor no identificado, ca. 1995
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI



Niños mixtecos en la comunidad de Caltepec
Caltepec, Puebla
Fernando López, 2006
Mixtecos
Fototeca Nacho López, CDI



Niños realizando actos a la bandera
Chiapas
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI

El presente volumen de *Culturas Indígenas* está dedicado a la educación indígena. Destacados especialistas abordan el tema a partir de la labor de dos instituciones fundamentales en la historia del indigenismo en México: el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Un personaje importante en ambas instituciones es el antropólogo Salomón Nahmad, cuyo trabajo a favor de la educación bilingüe fue clave para su reconocimiento. En "La entrevista", este distinguido indigenista narra sus experiencias y lucha por los derechos de los pueblos indígenas y, especialmente, por el reconocimiento de sus lenguas como patrimonio cultural y como lenguas nacionales.

En su artículo, Carlos Escalante describe un ejemplo de una propuesta educativa gubernamental que tenía por objeto educar a los indígenas considerando su cultura y condiciones de vida y que el gobierno del Estado de México pretendió impulsar en 1917. Se refiere a la creación de escuelas especiales para indígenas, a las que algunos llamaron escuelas etnográficas.

El trabajo de Engracia Loyo destaca la participación de tres miembros de la delegación mexicana al Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en 1940: Julio de la Fuente, Alfonso Fabila y Luis Álvarez Barrett, militantes de izquierda y maestros rurales que

Presentación

posteriormente tuvieron un papel protagónico en el quehacer indigenista. Los tres se caracterizaron por mantener un contacto estrecho con las comunidades, que determinó su práctica antropológica y su vocación indigenista. Destaca también la presencia de los representantes indígenas en dicho Congreso.

Por su parte, Cecilia Greaves escribe sobre un grupo de inspectores y maestros rurales de la sierra Tarahumara que retomaron la experiencia pionera de las misiones jesuitas instaladas en esta zona desde el siglo XVII y que fundaron en 1927 el primer internado oficial para niños indígenas en México, el internado Fray Bartolomé de las Casas en Yoquivo, Batopilas. Se refiere también a los internados que se establecieron más tarde en Cieneguita, cercano a la Barranca del Cobre; Tónachi, Norogachi y Sisoguichi.

En su colaboración, Stephen Lewis destaca el trabajo de los primeros promotores culturales bilingües del INI en el Centro Coordinador de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, desde su apertura en 1951. Describe cómo el INI comenzó a formar a hombres tzotziles y tzeltales con el propósito de que se convirtieran en promotores culturales y enseñaran a leer y escribir en las lenguas indígenas como un "puente" hacia la alfabetización en español. Pone énfasis en el papel de estos promotores culturales como agentes de negociación, convencimiento y cambio más eficaces del INI y señala cómo a partir de 1956 inicia la formación de mujeres indígenas promotoras.

Sylvia Schmelkes se refiere a las políticas educativas para los pueblos indígenas y señala que no ha existido en ellas la participación organizada de los pueblos indígenas como tales. Sostiene que se consulta a los intelectuales indígenas, conocedores de su lengua, cuando mucho para traducir libros de texto, o los convocan a escribir libros para bibliotecas de aula o escolares. Esto a pesar de que tanto el Convenio 169 de la OIT (OIT, 1989) como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), ambos firmados por México, señalan el derecho de los pueblos indígenas a participar en el diseño, administración y evaluación de sus propios sistemas educativos.

El apartado "Testimonios indigenistas" presenta el extracto de la una entrevista realizada en 2010 al profesor Ramón Hernández López, mixteco y pionero indigenista, que ingresó en abril de 1955 al Centro Coordinador de Tlaxiaco como jefe de la Sección de Educación. El profesor Ramón Hernández fue fundador del Sistema Radiofónico Bilingüe para dirigir a los promotores indígenas, utilizando su idioma para enseñar. También ofrece el testimonio de su trabajo en la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena y en la Dirección General de Educación Indígena.



Entrevista al antropólogo Salomón Nahmad Sittón[1]

Margarita Sosa Suárez[2]

[1] Realizada el 12 de mayo de 2011 en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social Pacífico Sur en la ciudad Oaxaca. Actualmente es profesor-investigador del CIESAS Pacífico Sur y fue fundador de esta unidad en 1987.

[2] Subdirectora de Documentación y Catalogación de la CDI



Salomón Nahmad en su oficina
Autor no identificado, ca. 1982
Fototeca Nacho López, CDI

Salomón Nahmad nació en la ciudad de México en 1935, estudió la licenciatura en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la maestría en Etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y el doctorado en la División de Estudios Superiores de la UNAM. Ingresó al Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1962 como investigador. En colaboración con Maurilio Muñoz Basilio realizó el estudio de la región Nahua-Tlapaneca en Guerrero. Su capacidad y compromiso le ganaron la confianza de las autoridades del Instituto, por lo que a partir de 1964 se desempeñó como director de los Centros Coordinadores en las regiones Maya, Cora Huichol y Tarasca.

Fue director adjunto del INI (1972-1978) y de 1982 a 1983, director general. En la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue director de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (1970-1972) y director general de Educación Indígena (1978-1982). Es uno de los principales promotores de la antropología aplicada. El pasado mes de abril recibió la distinción Malinowski de la Society for Applied Anthropology SFAA 2011 en reconocimiento a su trayectoria académica y por su compromiso con la antropología aplicada.

En todos los cargos en los que se desempeñó como servidor público siempre hubo una constante: su defensa apasionada de los derechos de los indígenas, lo que lo convirtió en un funcionario "incómodo" para el presidente en turno, gobernadores y secretarios de Estado.[3] En la presente entrevista Salomón habla de su trabajo en dos instituciones fundamentales en la historia del indigenismo en México.

Margarita Sosa (MS). Usted ocupó puestos claves en el INI y la SEP, en un momento muy importante, cuando es evidente una ruptura en el proceso evolutivo de la educación indígena y la propuesta a favor de una política educativa de respeto al pluralismo étnico del país. ¿Por qué, cómo y cuándo se incorporó al medio indigenista?

Salomón Nahmad (SN). Desde que era estudiante de antropología fui ayudante de don Roberto Weitlaner, quien fue mi maestro y a quien admiraba y quería muchísimo, todos los colegas antropólogos lo apreciábamos porque era una persona que sabía vivir con los indígenas, gracias a él aprendí a trabajar muy cercanamente con ellos. Entré a trabajar al INI porque un día le fuimos a pedir apoyo al maestro Alfonso Caso para asistir al Congreso de

[3] Para mayor detalle véase, Dalton, Margarita. Encierro intelectual. Entrevista con Salomón Nahmad, en: Desacatos, Revista de Antropología Social, número 9, Primavera Verano, 2002. CIESAS, México, 2002, pp. 163-176.

Americanistas que se realizó en México en el año de 1962. No teníamos para pagar la inscripción al Congreso, esa era la petición. El maestro Caso fue muy atento, al final nos dijo: "Quiénes son pasantes" -casi todos éramos pasantes- "Quién quiere trabajar aquí", yo de inmediato dije que sí, "Vaya a ver al profesor Julio de la Fuente", así entré al INI. Ese fue mi primer contacto con el maestro Caso, con quien después tuve una relación muy afectuosa. Contra todo lo que se decía de él, que era muy arrogante, muy déspota, no es cierto, era muy amable, tenía su estilo de ser, un estilo muy del siglo XIX, él venía del siglo XIX, no podemos pedirle peras al olmo.

Empecé a trabajar con Julio de la Fuente a un lado de su escritorio, él me empezó a guiar, me daba lecturas, me pedía resúmenes de libros, me pedía revisar la *Revista Cuadernos Agrícolas e Industriales de México* que era de la izquierda más radical, es decir, de inmediato me situó en una posición de izquierda. Al INI no podían entrar los conservadores ni los reaccionarios, al INI entraba la gente progresista de México, los jóvenes progresistas. Un día me dijo Julio de la Fuente "Ahora que va a llegar la fecha del Día Panamericano del Indio, escriba usted el discurso que va a leer el maestro Caso" ¡Yo iba a escribir el discurso del maestro Caso! De la Fuente me dijo que quería ver el discurso porque el maestro Caso se lo había pedido a él, "pero yo quiero ver qué mensaje mandaría usted". Lo hice y le gustó, discutimos, me dijo en qué no estaba de acuerdo, era muy generoso, aunque también muy estricto.

MS. ¿Cuáles fueron sus primeras tareas desde que ingresó al INI en 1962?

SN. Tuve la experiencia de trabajar con Maurilio Muñoz, como antropólogo del Centro Coordinador Nahua-Tlapaneco del INI en Tlapa, Guerrero. Después estuve como seis meses con Julio de la Fuente que me mandó a Chiapas y luego al lugar más aislado y frío de Chiapas, a Zaragoza de la Montaña, cerca de Comitán, pueblo tzeltal, porque allí el INI iba a llevar a cabo un proyecto con los fondos que tenía esa comunidad. Era un proyecto propio de los indígenas, querían comprar terrenos en la tierra caliente para producir maíz allá, así que compraron una finca, fue muy interesante. El Centro Coordinador de San Cristóbal hizo el plan para comprar la finca con los fondos de la propia comunidad, yo fui para estudiar Zaragoza de la Montaña, eso está publicado en un pequeño artículo en *Acción Indigenista*.

MS. De 1964 a 1970, durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz, usted fue director de los Centros Coordinadores Maya, Cora-Huichol y Tarasco. En este periodo el INI se vio afectado por falta de apoyo gubernamental, muchos proyectos se estancaron ¿Qué sucedió con el programa educativo? ¿Fue posible aplicar en las escuelas de los Centros Coordinadores la enseñanza bilingüe? ¿Cuáles fueron los principales obstáculos? ¿Hubo algunos cambios en las directrices del INI? ¿Qué resultados se obtuvieron?

SN. Mire, no. Precisamente Alfonso Fabila en el libro que ustedes acaban de publicar[4], habla de la educación indígena en la región de la Mixteca de la Costa, allí aparecen los primeros promotores bilingües de la zona. En el CCI de Jamiltepec trabajó Evangelina Arana que era una gran lingüista y esposa de Mauricio Swadesh, que fue mi gran maestro y maestro de todos los antropólogos en el campo de la lingüística. Allí empezó un proyecto de reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública a la educación bilingüe.

Los teóricos de la educación de la escuela rural mexicana planteaban la eliminación de

[4] *Mixtecos de la costa. Estudio etnográfico de Alfonso Fabila en Jamiltepec, Oaxaca, 1956.* Pioneros del indigenismo en México, Núm. 3. México, CDI, 2010.

todos los "dialectos" de México, ese era el proyecto de la educación rural mexicana. Uno de los teóricos de ese movimiento fue Rafael Ramírez, ahora muchas escuelas en las zonas indígenas llevan su nombre. Él decía "Si hay un maestro que hable yaqui en la región yaqui, hay que mandarlo hasta Yucatán, y al maestro de Yucatán que habla maya hay que mandarlo a la zona yaqui."

MS. En esa época había en el INI dos posiciones respecto a la educación indígena, la de Ricardo Pozas y su esposa Isabel Horcasitas y la de Julio de la Fuente, y a pesar de que los tres eran de izquierda no coincidían ¿qué posición metodológica prevalecía en el CCI de Jamiltepec en 1954?

SN: La de Evangelina Arana, que era partidaria de Julio de la Fuente, es decir de la enseñanza en lengua indígena. Pozas estaba en contra porque era un marxista muy radical y estaba tratando de copiar el modelo ruso soviético de que era mejor no usar las lenguas maternas y de una vez liquidarlas.

MS. ¿La metodología De la Fuente-Arana prevalecía en los programas educativos en el periodo en que usted fue director de los Centros?

SN. No, cuando fui director de los Centros Coordinadores todavía existía la discusión, pero insistimos en la educación en la lengua materna de los niños. Cuando fui director del Centro Coordinador de Peto en Yucatán, me tocó iniciar con veinte promotores bilingües. Yo llevé a mi hijo Daniel cuando tenía cinco años a una escuela donde les enseñaban en maya a los niños, eso causó fricción con los empleados del CCI de Peto porque dijeron "cómo el director del INI mete en una escuela de indios a su hijo", allí afloró la discriminación, pero al revés.

MS. Después de más de nueve años de contacto directo con comunidades indígenas pasa a una dirección en la SEP cuyo programa educativo no corresponde al del Instituto. Permanece en el cargo los dos primeros años del gobierno de Luis Echeverría quien decide, a su modo, impulsar la acción indigenista. ¿Qué nos puede comentar de este periodo?

SN. Cuando me nombraron en diciembre de 1969 director general de Educación Extraescolar para el Medio Indígena, lo primero que hicimos fue jalar a los jóvenes para nombrarlos funcionarios de educación indígena. Natalio Hernández comenzó a trabajar conmigo cuando era jovencito y también Evangelina Arana.

Quisimos poner en práctica la teoría antropológica, de allí partimos para preparar a los maestros bilingües y crear, en el Instituto



Salomón Nahmad en trabajo de campo
Autor no identificado, ca. 1982
Fototeca Nacho López, CDI



Salomón Nahmad entregando reconocimientos
Autor no identificado, ca. 1982
Fototeca Nacho López, CDI

Federal de Capacitación del Magisterio, la especialidad de maestro rural bilingüe, con oposición del Sindicato de maestros y sus líderes. El doctor Aguirre Beltrán convenció al ingeniero Víctor Bravo Ahuja para que nos apoyaran en la educación bilingüe y bicultural. Posteriormente Fernando Solana y Porfirio Muñoz Ledo, cuando fueron secretarios de Educación, apoyaron el proyecto ampliamente y logramos dar un arrancón, entonces sí se trató de aplicar la teoría de la educación bilingüe que ahora nuevamente se intenta aplicar por todos los medios. También trabajó conmigo Nancy Modiano, todos los libros de educación que publicó el INI en esa época, están focalizados hacia la educación bilingüe y bicultural porque era una recomendación central de la UNESCO.

Fue una lucha interna en el propio INI, estaban los que decían que era mucho trabajo, que no se podían escribir las lenguas tonales [para los libros de texto]. Decían que ese era un proyecto del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que los gringos nos querían imponer el proyecto. Pues sí, pero eran lingüistas, y no eran ellos los que debían tomar las decisiones, la decisión la debía tomar el Estado mexicano y la tomamos. La decisión de que se fuera el ILV y su política educativa me tocó a mí. Les dije "la parte religiosa que la arreglen con Gobernación y que cada quien crea en lo que quiera creer, pero si quieren venir a evangelizar que no sea con apoyo del Estado y de la Secretaría de Educación Pública".

MS. ¿Qué situación prevalecía en la SEP cuándo fue director de Educación Extraescolar en el Medio Indígena?

SN. El ambiente era muy conservador, era toda la idea de Rafael Ramírez y de sus seguidores, era la Escuela Normal de Maestros la que daba todas las directrices a nivel de toda la educación básica. Si se lee a los educadores de esa época, se da uno cuenta que eran seguidores de la teoría estilo francés de unificar el país y desaparecer los regionalismos, como en la España franquista.

MS. ¿Cuáles fueron las directrices centrales de su gestión en la DGEEMI?

SN. La primera fue impulsar activamente la educación en la lengua materna y escoger maestros bilingües de las propias regiones. En un periodo de dos años se contrataron como a cinco mil maestros promotores. De aproximadamente seiscientos pasaron a ser como cinco mil, no recuerdo bien la cifra exacta.

MS. ¿Porque salió usted de la SEP?

SN. Porque me fui como director adjunto al INI. Maurilio Muñoz era entonces el subdirector, el maestro Aguirre lo había nombrado porque era un hombre muy comprometido, pero el presidente

Echeverría le pidió a Maurilio que se fuera al Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital para acabar con Corona del Rosal que era el cacique de Ixmiquilpan y de toda la región otomí. En el INI de ese entonces la estrategia era "vámonos a las regiones a quebrar el sistema colonial para que se acabe el racismo en Chiapas, Oaxaca, en Huautla de Jiménez, en Temazcal... Era una lucha feroz contra los explotadores y terratenientes de las distintas regiones en las que se crearon los once primeros Centros Coordinadores

MS. Durante los primeros años de trabajo del INI en los Centros Coordinadores, Alfonso Caso tuvo que negociar con varios gobernadores ¿Qué negociaciones le tocó presenciar?

SN. En Yucatán tuve unas broncas con el gobernador del estado, porque yo estaba defendiendo la entrega de la hacienda de Santa Rosa a los indígenas mayas, porque todavía estaba vigente el Artículo 27 constitucional que prohibía los grandes latifundios.

El problema era que el dueño de la hacienda fungía en aquel entonces como presidente de la Unión de Productores de Caña de Azúcar del país y era compadre de Miguel Alemán, el ex presidente de México.

Yo sólo tenía veinticinco años y ya estaba enfrentando a un gobernador. El maestro Caso me defendió, me dijo, "sí, sí, vamos". Cuando le dije "mire ellos quieren mi cabeza pero usted me nombró para que yo defendiera a los mayas, para eso fui y para eso es el INI, no es para ir a pasear allá y tirarse en la hamaca, es para trabajar", le encantó la idea, entonces me puse duro y ganamos esa pelea. El maestro Caso tuvo que ir a negociar con él, me retiraría de Peto a condición de que el terrateniente Medina Alonso entregara las tierras a los indígenas mayas de la región. Y dicho y hecho, así se hizo.

Después de allí me mandaron al CCI Cora Huichol en Tepic, Nayarit. Allá también me peleé duro con los rancheros de Jalisco, los de los Altos, que son unos cabrones con los indígenas huicholes y coras.

Allí también empezamos la educación bilingüe, los primeros promotores indígenas coras y huicholes los formamos en Mezquitic, Jalisco. Luego el gobernador de Jalisco se enojó conmigo porque dijo que yo estaba armando indígenas guerrilleros en la sierra, así le escribió al maestro Caso y mandó al ejército a checar si yo estaba formando guerrilleros. Pero no era así, yo lo discutía mucho con Julio de la Fuente, por la vía de la violencia nunca, el cambio social tiene que venir pacíficamente.

En la Cora Huichol, el gobernador Medina Ascencio era muy amigo de Díaz Ordaz y también cristero, no hacía nada si el cardenal de Guadalajara no le autorizaba, quería que el INI formara parte de la evangelización franciscana. El INI marcó una línea muy clara: impartiría educación laica a los huicholes en su propia lengua.

Nosotros en el INI queríamos quebrar el sistema colonial que vivía México, la Iglesia católica era parte de ese sistema que no buscaba liberar a la gente, la educación era la puerta para esa liberación. Había que despertar la conciencia de los jóvenes indígenas para que a su vez la transmitieran a los niños. Si no se hubiera hecho ese trabajo pionero no tendríamos ahora cincuenta mil maestros bilingües y millones de niños en las escuelas indígenas.

MS. En 1972 usted regresó al INI, ahora como director adjunto. En este contexto de cambios experimentados en el país después de 1968 y de la situación de inconformidad y de rechazo a la política indigenista del Estado por parte de diversas agrupaciones e intelectuales,

entre ellas la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, la AMPIBAC, la propuesta de una educación bilingüe cobró fuerza. ¿Cuál fue la postura del INI, qué cambios se experimentaron y qué medidas se tomaron para solucionar el problema de la capacitación de promotores culturales y maestros bilingües?

SN. Brevemente, porque esa es toda una historia. Primero contratamos a lingüistas, antropólogos, sociólogos y economistas y los preparamos para ocupar los cargos de supervisor de educación indígena en todas las regiones del país. Detectábamos a los que eran líderes, que tenían capacidad de liderazgo, a esos se les fue nombrando en todo el país, algunos fueron muy buenos. Hicimos tratos con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, era como la UPN ahora, para capacitar a los maestros. La maestra Idolina Moguel, que trabajó con Gloria Bravo Ahuja[5], era la directora general, hicimos planes para ir preparándolos [a los maestros] en el camino. Y bueno, los resultados están a la vista.

Ahora, la educación indígena en un 50% es controlada por indígenas. Es decir, el manejo es autónomo, no sé si esto es totalmente bueno, o si el otro sistema era mejor, pero hoy la educación indígena está registrada que es lo importante.

En esa época un grupo pequeño de maestros de Oaxaca se oponían a la educación bilingüe, a recibir un título de maestro bilingüe bicultural ¿Por qué? Porque ellos querían ser maestros normalistas, punto. Porque ellos no estaban de acuerdo, ahora esos son los más radicales aquí en Oaxaca, los de la sección 22 y ¡luchan por la educación bilingüe!

De repente se dieron cuenta que el mundo era multicultural y que ellos estaban siendo manipulados por el magisterio viejo, y bueno, todavía están en el Plan Piloto de Oaxaca de Gloria Bravo Ahuja, habría que escribir esa historia, porque ella también quería castellanizar directa e impositivamente.

En 1978 salí del INI porque me nombraron director general de Educación Indígena, decían que querían darle otro empujón. Entonces me dijo José López Portillo, "queremos que usted acabe con todos los dialectos de México". ¡Eso me dijo el Presidente de la República!, él escribió un artículo cuando era joven que se llamó "La incapacidad del indio",[6] publicado en *Cuadernos Americanos*, no miento, por aquí lo tengo. Esa era su visión pues él pertenecía a las familias españolas aristocráticas y conservadoras de Guadalajara. Aunque en el fondo él era liberal y quería que la educación fuera laica, su mamá y su hermana lo convencieron de algunas atrocidades.

MS. De regreso en la SEP en 1978 al frente de la recién creada Dirección General de Educación Indígena hubo dos acciones que usted llevó a la práctica y que reflejaban una ruptura con el esquema oficial anterior; la primera, la reestructuración de la educación primaria mediante la reforma a planes y programas de estudio, le agradecería nos diera las características; la segunda, las publicaciones de los primeros libros de texto gratuito en lenguas indígenas ¿quiénes elaboraron estos libros, en cuántas lenguas, qué tipos de contenidos se incorporaron, cuál fue su aplicación, su aceptación o su rechazo?

SN. Ya teníamos la experiencia de educación extraescolar en el medio indígena, y con muchas discusiones, porque eran pleitos con Jongitud Barrios que era el líder del Sindicato Nacional, y luego con los viejos maestros de la SEP que tenían dominada toda la Secretaría, bueno, era un grupo muy poderoso en las decisiones educativas.

[5] La Dra. Gloria Ruiz de Bravo Ahuja fue directora del Instituto de Investigación e Integración Social del estado de Oaxaca (inició en 1971).

[6] José López Portillo, "La incapacidad del indio" pp. 150-162 en Cuadernos Americanos, año III, vol. XIII, enero-febrero, México, 1944.

Algunos distinguidos maestros eran muy buenos, pero otros estaban amafiados, y nosotros teníamos que demostrar con hechos la importancia de usar la lengua materna en la educación [de los niños indígenas], y bueno, se fueron convenciendo los nuevos intelectuales egresados de la Normal o de la UNAM, y otros como Pablo Latapí Sylvia Schmelkes que estudiaban los sistemas educativos, el maestro Latapí además tenía amplio contacto con la UNESCO.

Entonces discutíamos que había que cambiar el modelo de educación indígena y Pablo Latapí, que era asesor de secretarios de educación, estaba de acuerdo, aunque no lo estaba tanto con mi exacerbado laicismo, porque yo creo que lo que ha perjudicado tanto a los pueblos indígenas, y en esto coincido con Alfonso Fabila, es el colonialismo religioso en las comunidades indígenas. Es lo que mantiene atado al pueblo. Qué bueno que hay migrantes ahora por todos lados y se dan cuenta que el mundo no es solamente la fiesta de pueblo, sino que hay un cambio que hay que hacer, y lo que nosotros promovíamos era el cambio social.

Yo creo que la educación indígena en México avanzó y fue ejemplo internacional. Guillermo Bonfil, Rodolfo Stavenhagen y yo convencimos a Fernando Solana, que era secretario de Educación Pública, de abrir el Programa de Etnolingüístas y la actual Maestría en Lenguas Indoamericanas del CIESAS, allí están los egresados de ese Programa, ahora discuten al tú por tú sobre lenguas indígenas con los del ILV, con los de Harvard o con cualquier otro. Ellos deciden si una palabra se escribe con Z o sin Z, o cómo se escribe tal cosa, no sé, es su decisión social y no la política del Estado de exterminio, por eso decíamos que esa política era etnocidio.

Me acuerdo cuando dije: "La política lingüística de México es etnocida", en una reunión para discutir el tema de la lingüística en El Colegio de México, y de inmediato reaccionaron discutiendo el tema de fondo. Cuando le llevé a Jesús Reyes Heroles, siendo secretario de Educación y yo director del INI, la propuesta para reconocer las lenguas indígenas como patrimonio cultural y como lenguas nacionales, se me quedó mirando en actitud de oposición, esto sucedió como a los dos meses de que me nombró director del INI, la propuesta que llevaba yo la tiró al bote de la basura a un lado de su escritorio. Hoy me siento muy contento de que la Constitución General de la República reconoce las lenguas indígenas de México y de la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, INALI.

Qué hubiera pasado si este reconocimiento lo hubiéramos hecho hace 50 años, o mejor aún, cuando se formó la República. Hubiera existido el Estado cora, el Estado zapoteco, el Estado tzeltal, el Estado totonaco, hoy tendríamos otro tipo de país. La antropología es lo que te permite llegar a esas conclusiones, claro que a mí me dicen que estoy loco, los más radicales de la autonomía dicen, no es para tanto, no es para crear Estados.

No sé si la constitución permite crear Estados, el último que se creó fue Quintana Roo y quién es [Andrés] Quintana Roo para los mayas de Yucatán, si allí estuvo la resistencia maya, era mejor ponerle Estado maya de México y reconocer la lengua maya como la lengua oficial. Y aunque ahora hay diputados que son indígenas, no tienen conciencia de reivindicación étnica, pero pienso que tarde o temprano vamos a tener que hacer esa reforma del Estado mexicano que debió haberse hecho en septiembre de 1821 al promulgarse la Independencia de México.



VI Congreso Indigenista Interamericano
Pátzcuaro, Michoacán
Autor no identificado, ca. 1968
Fototeca Nacho López, CDI

Presencia de México en el Primer Indigenista Interamericano

(Pátzcuaro, abril de 1940) Voces y proyecciones.

Engracia Loyo Bravo[1]

[1] Investigadora del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.



Congreso

El Primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán, en abril de 1940, ha sido considerado como un parteaguas entre la violenta y destructora política de incorporación de las culturas indígenas, y la de integración, que si bien buscaba también la asimilación de los grupos étnicos al conglomerado nacional, era más benévola y respetuosa. El Congreso, como es sabido, definió la acción indigenista de México y algunos países americanos en las décadas siguientes. Este trabajo busca destacar la participación fructífera de algunos miembros de la delegación mexicana, (muchos presentaron varias ponencias) en particular de quienes eran entonces un grupo de jóvenes estudiosos, y que en adelante desempeñaron un papel protagónico en el quehacer indigenista. Por los límites de espacio me referiré principalmente a tres de ellos: Julio de la Fuente, Alfonso Fabila y Luis Álvarez Barrett, que tienen como rasgo común su militancia de izquierda y haber sido maestros rurales. En los tres casos, el contacto con las comunidades determinó su práctica antropológica y su vocación indigenista. Quiero hacer mención también de los representantes indios cuyas voces apenas fueron audibles.

Durante la década de los treinta del siglo XX, en los países americanos con mayor población indígena, se gestaba un cambio: se había dejado de considerar al racismo como causa de rezago de ésta, se cuestionaba el peso cultural y se comenzaba a aceptar el elemento económico como determinante para "su redención", se creaban instituciones oficiales abocadas a su protección y se ensayaban diferentes tácticas, entre ellas, una política en su lengua. Las diversas experiencias de estos países fueron intercambiadas en el Congreso con el fin de iniciar un nuevo camino que, sin embargo, siguió teniendo como meta "la incorporación del indio a la civilización occidental".[2] La mayoría de los representantes concordaron en que el problema del indio no era racial ni cultural, lo que le dio el tema principal al Congreso.

El Congreso reunió a 221 representantes de 21 países de América para tratar la cuestión indígena, que de alguna manera los afectaba a todos: 30 millones de indios, que en algunas repúblicas comprendía 80 por ciento de la población total, significaba, según los emisarios, un "problema" de proporciones continentales que

[2] "Primer Congreso Indigenista Interamericano. Sesiones de instalación". (Versión mimeografiada), p. 13. Véase la intervención del presidente de la delegación de Brasil. El delegado de Chile exhortaba "a incorporar a la vida económica y social de cada país a esas grandes masas humanas", p. 12 .

requería de la solidaridad entre los pueblos y gobiernos del "nuevo mundo". Los participantes, salvo contadas excepciones, más que portavoces de las necesidades o aspiraciones de los indios, exponían sus propias inquietudes, convicciones y puntos de vista sobre el tema. Cabe mencionar que, de los 221 representantes, sólo 47 eran indígenas.

La reunión interamericana obedecía, en primer término, al reconocimiento del fracaso de las políticas que pretendían la incorporación de las etnias a los diversos proyectos nacionales mediante la eliminación de sus culturas: la escuela, la institución cultural por excelencia, apenas había modificado sus condiciones. Respondía también a la plena conciencia de que el indio no iba a desaparecer, ni a ser absorbido, pues "se había rehusado a entregarse biológicamente y rehusado ceder culturalmente".[3]

En los discursos de los participantes abundaron elementos contradictorios y ambiguos: por un lado, se admitió que la población había sido ancestralmente explotada y que era un deber de humanidad restituirle lo que le había sido arrebatado, o compensado por lo que se le había negado. Su incorporación a la civilización moderna, no era ya un acto de caridad sino de justicia. Varios delegados, en particular el presidente de la delegación estadounidense, hicieron un acto de contrición por una política destructiva, encarnizada y violenta. Hubo también un reconocimiento unánime de la contribución de estos grupos al avance de sus respectivos países. Junto con la aceptación del valor de sus culturas, los congresistas expresaron su admiración o sorpresa por la resistencia y el coraje de los indios para preservarlas frentes a los embates destructivos de los mestizos.[4] Por otro lado, elogios, simpatía, compasión, se confundían con prejuicios y estereotipos ancestrales: los indios eran indolentes, hoscos, huraños, fatalistas, resentidos, poco racionales, egocéntricos. "Indio" o "indígena", que se empleaba indistintamente, era un concepto genérico que no distinguía o destacaba la diversidad, aunque al final del Congreso, se adoptó el término "indígena".[5] Varios asistentes coincidían en que tomar en cuenta a estos grupos era un acto de prudencia porque ellos eran "como un volcán apagado que ahora daba muestras de querer estallar". Según uno de ellos: "los problemas de los indios nos interesan a todos los habitantes de América porque ellos representan un factor muy estimable en la tranquilidad y la prosperidad del continente".[6] Para compensarlos y rendirles tributo se sugirió extender "el Día del Indio" a todo el continente y emitir estampillas o billetes con su efigie. Los ponentes hicieron una revisión crítica de las estrategias empleadas en sus países y sugirieron nuevos lineamientos.

El mundo de los indios de América se convirtió en un escaparate: educación, salud, nutrición, derechos, condiciones económicas, habitación, organización familiar, social, política, industrias, folklore, fueron objeto de análisis y polémicas. Entre los temas tratados destacaron: el reconocimiento generalizado del carácter económico del "problema", indisolublemente ligado al cultural, y la urgencia de dar tierra a los indios, así como la necesidad de capacitarlos para explotarla, por lo que el aspecto educativo recobró importancia; el papel del Estado en la promoción de agencias culturales y de salud; la enseñanza del idioma nacional y la preservación de las lenguas locales; la compatibilidad entre

[3] *Ibid.*, p. 12.

[4] Véase la intervención de varios delegados en "Primer Congreso ..." pp. 4-12 y 22-35.

[5] En este trabajo utilizo también sin distinción los términos indio o indígena, según fueron usados en el Congreso.

[6] Luis Álvarez Barret, "América sobre un volcán" en *Educación, Revista Mensual de Pedagogía y Orientación Sindical*. Número especial: "Congreso Indigenista Interamericano", México, Talleres Gráficos de la Escuela Hijos del Ejército, 1° de junio 1940, p. 27.

instituciones y organizaciones indígenas y mestizas.

México tuvo la representación más numerosa del Congreso: 134 asistentes dividida en: 13 delegados oficiales, 36 asesores, 57 congresistas, y 32 emisarios indios de las etnias Chamula, Zapoteca, Mixteco, Huasteca, Cora, Tarahumara, Otomí, Mazahua, Náhuatl, Totonaca, Tarasca y Maya.[7] Este predominio se debía, sin duda, a que era el país anfitrión, a su constante labor indigenista, a la actitud "amistosa y respetuosa del presidente Lázaro Cárdenas hacia su nutrida población indígena", (según el censo de 1930, 7.8 por ciento de los habitantes del país eran "monolingües", es decir 1, 185, 162 indígenas "netos") y a los congresos que hubo durante su gobierno: Otomí, Tarasco, Mexicano, Huasteco, Mazahua y Chontal, en los que "los indios mostraron que poseían la capacidad para abordar la discusión de los temas esenciales".[8] A diferencia del Congreso de Pátzcuaro, en los regionales los indios mismos, sin necesidad de intermediarios, expusieron con toda libertad sus problemas, denunciaron la explotación que sufrían y clamaron por sus derechos.

En el Congreso, la presencia de los indígenas fue débil y su participación marginal. Voceros de los grupos étnicos de sólo cuatro de los 21 países asistentes, (México, Estados Unidos, Chile y Panamá) integraron "la sección indígena" que, según uno de los congresistas:

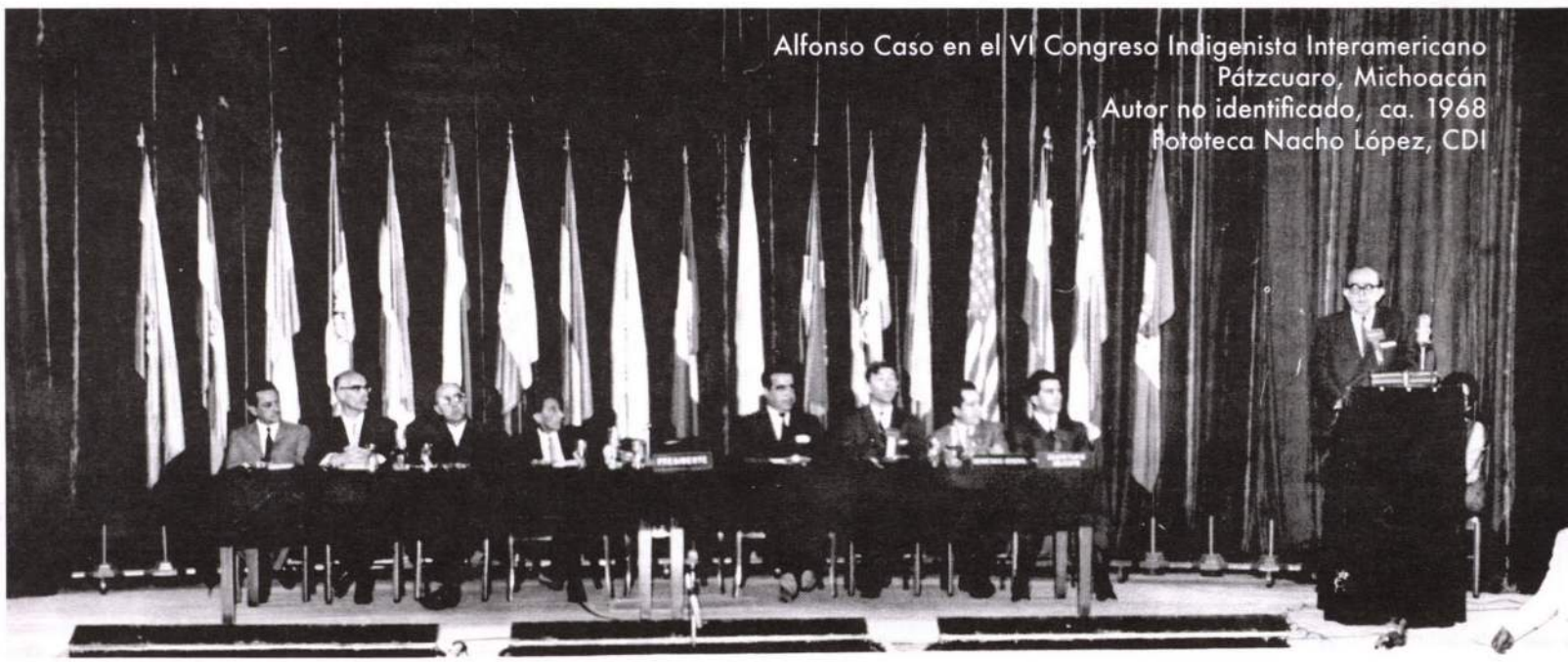
> *[A] pesar de que causó profunda emoción no tenía la altura científica, la elevación teórica ni la precisión política que caracterizó a las discusiones de las otras secciones...los indios auténticos y los mestizos muy próximos a ellos carecen por ahora de las disciplinas necesarias para encuadrar en su pensamiento en normas metódicas y conducirlo sabiamente a las formas resolutivas concretas. Sin embargo esta sección llenó una función muy importante: ligar a los indios de todo el continente en lazos fraternales que pronto han de ser indisolubles.*[9]

Los asistentes indígenas no presentaron una ponencia formal, ni tuvieron voto en la sesión inaugural o integraron comisión alguna. No se les consultaron las resoluciones por "la premura del

[7] De estos 134 participantes mexicanos sólo diez eran mujeres. Ana María Reina fue la única mujer entre los "delegados".

[8] El criterio para definir a los indios de acuerdo con la lengua era considerado inexacto por los que argumentaban que había quienes "olvidando la lengua de sus ancestros conservaban sus características raciales y culturales".

[9] Álvarez Barret, op. cit., pp.25-26.



Alfonso Caso en el VI Congreso Indigenista Interamericano
Pátzcuaro, Michoacán
Autor no identificado, ca. 1968
Fototeca Nacho López, CDI

tiempo y por dificultades de otra índole" y sólo se les daban a conocer los acuerdos que ya habían sido tomados en sesión plenaria. Sin embargo, según varios testigos, en participaciones aisladas y en entrevistas, los indios conmovieron por sus revelaciones de promesas incumplidas y de explotaciones y vejaciones milenarias: las de la delegación mexicana fueron particularmente valientes. Denunciaron a los terratenientes que perseguían maestros, incendiaban y clausuraban escuelas, y a las autoridades locales que imponían en ellas a sus allegados, cobraban cuotas obligatorias e impedían establecer nuevas escuelas. Se quejaron de "los abusos de los mestizos que los estorcionaban (sic) y que sólo se dedican a fabricar alcohol y acaparar los productos de la tierra para tenernos en la miseria y embrutecernos". Para muchos delegados fue una "revelación escuchar a los nativos inteligentes y serenos que sorprendieron por sus exigencias de justicia y sus demandas sobre nuevas distribuciones territoriales, vías de comunicación y organización de cooperativas". Estos "nativos inteligentes" se declararon en favor del uso del idioma materno en la primera enseñanza y reclamaron su derecho a conservar sus manifestaciones culturales. Los "enviados de las masas cobrizas de América" como les llamaron los periodistas, culparon de su rechazo a la escuela al maltrato que recibían de maestros y mestizos y a la imposición de costumbres occidentales, y relataron sus tristes experiencias en el aprendizaje de la lengua nacional.[10] Sin embargo, al final del Congreso, agradecieron por medio de un telegrama a cada uno de los gobiernos representados en Pátzcuaro "este gesto amistoso hacia los grupos autóctonos".[11]

Dentro de la pléyade de mexicanos, destacaron los "delegados", connotados indigenistas, creadores en México de la antropología y de instituciones para su desarrollo y difusión. Su labor polifacética y sus múltiples intereses y quehaceres estaban estrechamente ligados con la educación, la docencia, la investigación y el trabajo de campo. La mayoría desempeñaba un cargo público de importancia y estaba comprometida de una u otra forma con el gobierno y el proyecto cardenista, lo que sin duda determinó su participación. Presidía el Congreso el historiador de izquierda Luis Chávez Orozco, jefe del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, junto con el vicepresidente John Collier de la delegación norteamericana, Jefe de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior de Estados Unidos. Como secretario fungía Moisés Sáenz, embajador de México en Perú, y como secretario de actas el antropólogo marxista, Miguel Othón de Mendizábal. Entre otros, descollaban Luis Álvarez Barret, Alfonso Caso, Manuel Gamio, Mauricio Magdaleno y Vicente Lombardo Toledano.[12]

Los "asesores" eran en su mayoría jóvenes y algunos tenían en común haber sido autodidactas en alguna etapa de su formación y también discípulos de aquellos pioneros de la antropología. El veracruzano, Julio de la Fuente, ejemplifica la vocación indigenista de estos asesores y su compromiso con la transformación social: cambió su carrera de químico por las filas del proletariado y se integró a una liga antiimperialista en Nueva York donde se ganó la vida como dibujante, pintor, traductor y platero. La depresión de 1929 lo regresó a México y en 1932, en Xalapa, se unió al ejército de maestros rurales y mantuvo estrechos nexos con grupos de educación popular imprimiendo carteles y periódicos, lo que

[10] Véase el capítulo: "Las demandas de los delegados indígenas" en Educación..., pp. 142-145.

[11] David Vela, *Orientaciones y recomendaciones del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Publicaciones del Comité Organizador del IV Congreso Indigenista Interamericano, Guatemala, 1959, p.84.

[12] Llama la atención la ausencia de connotados antropólogos y lingüistas como Carlos Basauri y Mariano Silva y Aceves, impulsores del bilingüismo.

determinó su actividad futura. Como miembro de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (L.E.A.R) plasmó sus ideales revolucionarios en las ilustraciones de las series de libros de textos cardenistas Simiente y Vida. A los 32 años inició sus estudios antropológicos en el Instituto Politécnico Nacional y quedó ligado a la antropología y al Instituto Nacional Indigenista, desde 1951 hasta su muerte en 1970.[13]

En los años previos al Congreso había mostrado su rechazo por la política de incorporación y por la educación rural que no diferenciaba entre culturas indígenas y no indígenas, ni a las culturas indígenas entre sí, y tenía como fin impartir, a la niñez indígena, conocimientos que los hacía similares a los alumnos mestizos. Reiteradamente denunció esta imposición de costumbres y valores ajenos, así como la falta de preparación del maestro rural. Varias inquietudes guiarían su trabajo indigenista: ¿cómo respetar costumbres y valores y al mismo tiempo combatir supercherías, cómo aprovechar las viejas estructuras para fundar nuevas, cómo afirmar valores positivos y liquidar los negativos, cómo lograr que se actuara basándose en lo que es científico?

Mientras el Congreso destacaba las causas económicas del "problema indígena", De la Fuente, en su ponencia "El indígena y la escuela", mostró que en las escuela de la Sierra de Oaxaca (en comunidades mixes y zapotecas) las condiciones culturales (sociales y religiosas) tenían al menos el mismo peso que las económicas. El ritmo de la vida indígena chocaba con los horarios y el calendario escolar. Los niños rechazaban la escuela nueva y al maestro foráneo y "monolingüe", y dejaban de asistir a ella en los días de tianguis, durante las fiestas cívicas, religiosas o étnicas, las peregrinaciones, las lluvias, o debido a la dispersión de las comunidades, las labores agrícolas, la lejanía de la escuela.

Para vencer resistencias, De la Fuente aconsejaba a los maestros "desembarazarse de métodos antiguos", introducir actividades como el cultivo de una parcela escolar, ajustar el ritmo del trabajo escolar al de la comunidad, promover el acercamiento con la población y el agrupamiento de familias y recurrir a actos tradicionales para fomentar nuevas actitudes "sin violentar creencias o provocar conflictos".[14] Un año después, desde la Dirección de Asuntos Indígenas, defendió el carácter pluricultural de la nación y combatió la política de asimilar al indio y someterlo a los designios del no indio.

Su segunda ponencia, "Conflictos en la organización política y social de los zapotecos", era un verdadero cuadro de la vida cotidiana de la etnia, de las actividades dentro del hogar, del papel marginal de la mujer. Analizaba la organización familiar, la persistencia de formas ancestrales de gobierno y el sistema social, mientras resaltaba los cambios que los contactos culturales y las relaciones interétnicas producían en las comunidades. En una tercera ponencia, "Creencias indígenas sobre la onchocercosis, paludismo y otras enfermedades", planteaba la urgencia de conocer la causa de la resistencia a la medicina occidental de parte de los indígenas, para quienes enfermedades como la oncocercosis o el paludismo eran de origen sobrenatural. [15]

---

[13] Véase Gonzalo Aguirre Beltrán, "Introducción", en De la Fuente, Julio, *Educación, Antropología y Desarrollo de la Comunidad*, México, INI, 1964, pp. 1-41 y Domínguez Cervantes, Erika, "Julio de la Fuente" *en INI 40 años*, México, INI, 1988, pp. 420-431.

[14] Julio de la Fuente, "Experiencias de la escuela rural indígena", (Ponencia del Primer Congreso Indigenista Interamericano) mimeografiada, p. 4-11 Muchos maestros rurales por consejo de las autoridades educativas, por presión de la comunidad o por iniciativa propia, desde hacía varios años intentaban adaptar la escuela al ritmo de la vida rural.

[15] Julio de la Fuente, "Creencias indígenas sobre la onchocercosis, paludismo y otras enfermedades" en *América Indígena*, Órgano oficial del Instituto Indigenista Interamericano, México, Vol.I, núm., I oct. 1941, pp. 43-46.

Alfonso Fabila, fervoroso militante del partido comunista, convivió en la escuela del Estado de México, su estado natal, con niños mazahuas. En su juventud ingresó a la casa del Obrero Mundial y formó parte de los Batallones Rojos. Fue también maestro rural y alfabetizador. Participó con Gamio en el proyecto de investigación de la región del Mexe, en Hidalgo y adoptó su perspectiva regional para trabajos posteriores. Entre los estudios monográficos que realizó, por encargo del Departamento de Asuntos Indígenas, creado por Cárdenas, destacó su trabajo de campo entre los yaquis, "único texto que reflexionó sobre la autodeterminación de manera sólida y seria", publicado a raíz del Congreso. En su ponencia "Cuál economía conviene a los grupos indígenas de México", Fabila sustentó la propuesta de la delegación mexicana de resolver el problema indígena por la vía de la reforma agraria antilatifundista y colectivista.[16]

Fabila compartía, con Chávez Orozco y Lombardo Toledano, la tesis inicial del Partido Comunista Mexicano de "las pequeñas nacionalidades", que defendía el derecho de los pueblos indios a emplear sus idiomas y conservar sus hábitos culturales. Sin embargo, fue el único que en el Congreso continuó sosteniendo la idea de autodeterminación de los pueblos, a diferencia del líder obrero, quien se limitó a proponer una nueva división territorial que no separara zonas étnicas homogéneas y desintegrara a las comunidades indias[17].

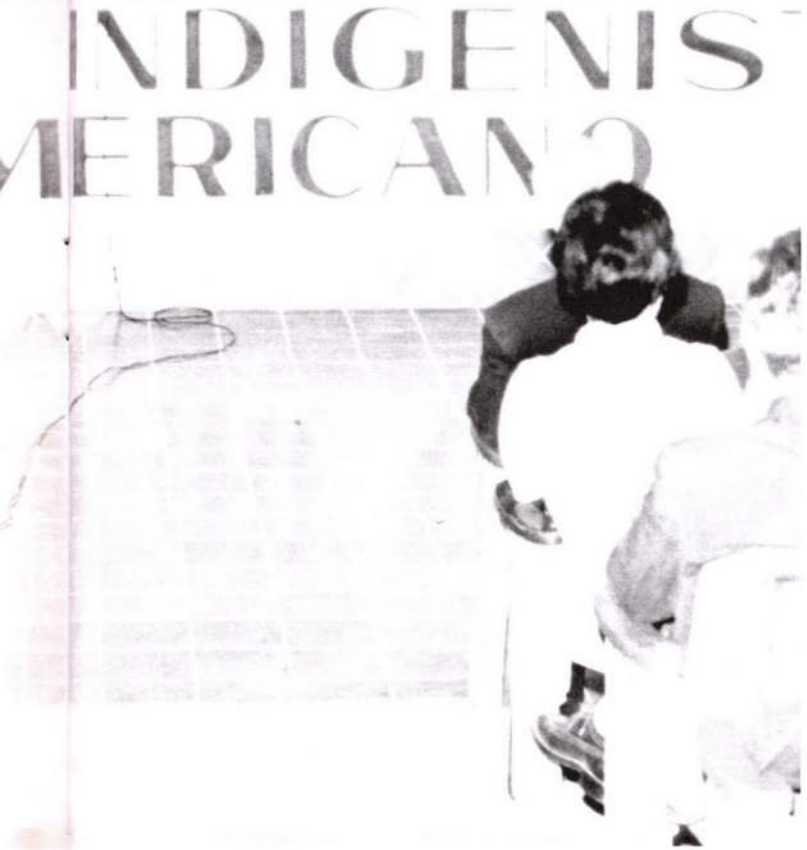
A Luis Álvarez Barret, profesor normalista campechano y filósofo, su labor de profesor en



[16] Véase Luis Vázquez León, "Alfonso Fabila Montes de Oca" en *INI 40 años*. México, INI, 1988; pp. 434 y 438 y Fabila, Alfonso, "Cuál economía conviene a los grupos indígenas de México". Ponencia presentada en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro Michoacán (versión mimeografiada).

[17] Vicente Lombardo Toledano, "Nueva División Política Territorial en las zonas habitadas por indígenas". Ponencia presentada en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Michoacán (versión mimeografiada).





las haciendas, maestro de primaria, director e inspector, le dio un profundo conocimiento del mundo campesino que aprovechó como jefe del Departamento Agrícola y Normal Rural y como subdirector de Educación Primaria en Estados y Territorios, y lo llevó a abogar, con energía, por el respeto a la personalidad del indígena. Su intervención, "La política de educación indígena", giró en torno a una inquietud generalizada: ¿cómo dignificar al indio, preservar, comprender y aprovechar los aportes culturales sin apartarlo de la comunidad de pueblos que constituyen la nación mexicana? Se pronunció por el empleo de las lenguas maternas y un programa adecuado a las diversas culturas.

El concepto nacional que se funda en la incorporación brutal de todos los elementos étnicos de un país en la lengua y en las costumbres del grupo más fuerte, es un concepto erróneo que ha prevalecido por mucho tiempo como tesis oficial de las grandes naciones pero cuyo fracaso queda evidenciado por los ejemplos de Inglaterra, Austria, Bélgica. Está probado que las diferencias de mentalidad son un obstáculo insuperable para cualquier reto educativo que no las considere.[18]

Álvarez Barret ponía como ejemplo la labor de los misioneros que no usaron el camino de la castellanización, y por el contrario, aprovecharon las creencias indígenas para la propagación de la doctrina cristiana. En realidad, sin manifestarlo abiertamente, estaba a favor de la educación bicultural. Se negaba a aceptar que lo único que distinguía a un campesino de un indígena era el idioma. Aprender el español no era suficiente para integrarse al proceso educativo nacional: el respeto a la lengua era el primero paso del respeto a todas las modalidades propias de la vida indígena. Sin embargo, no le quedó otra alternativa más que apoyar la enseñanza bilingüe:

[18] Luis Álvarez Barret, "La política de educación indígena de la Revolución Mexicana". Ponencia presentada en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro Michoacán, México, abril, 1940 (versión mimeografiada), p. 10.

Basauri (Carlos) coincidía con nosotros en proponer el uso de las lenguas indígenas para la iniciación del proceso educativo. Pero coincidió con los partidarios de la castellanización en señalar la urgencia de enseñar el castellano lo más pronto posible. Aunque nosotros no compartimos esa preocupación consideramos oportuno transigir con el Sr. Basauri... y comenzó a hablarse de bilingüismo.[19]

Como de la Fuente, Alvarez Barret veía en las prácticas o instituciones locales, como el tianguis, una oportunidad para acercarse a los indígenas y promover actividades de educación popular.

Destacaron otras propuestas de mexicanos como la de incluir en las leyes de los diferentes países medidas protectoras para sus indígenas, rechazar las legislaciones privativas y consultar las costumbres y las circunstancias de los grupos étnicos al aplicar la ley; estimular la urbanización de los pueblos indígenas aprovechando el servicio social de los alumnos de ingeniería y arquitectura; crear institutos nacionales para el estudio de las plantas indígenas medicinales; enlazar a la SEP con otros servicios médicos regionales, establecer brigadas médicas educativas y organizar a los pasantes de la Universidad para laborar en poblados y rancherías; dictar medidas protectoras para la mujer en estado de gravidez y de cuidado para el recién nacido. El economista Gilberto Loyo mostró la urgencia de revisar los sistemas impositivos de los indígenas, y en varias intervenciones, señaló que la entrega de la tierra constituía la base de su mejoramiento económico y cultural.[20] La ponencia de la feminista Concha Michel, "La mujer indígena y la civilización moderna", originó acaloradas discusiones y la exhortación de brindar a las mujeres indígenas iguales oportunidades que a los hombres en los aspectos sociales, educativos y económicos.

Todas estas recomendaciones, sugerencias y observaciones fueron recogidas en 72 resoluciones. Los lineamientos principales giraron alrededor de impulsar la tendencia comunal de la tierra; fomentar el conocimiento de los grupos indígenas de acuerdo con planes integrales y métodos científicos, y promover (lo que le correspondía

[19] *Ibid.*, p.14.

[20] Véase por ejemplo, las ponencias: "La razas indígenas y la defensa social" de José Ángel Ceniceros, "La habitación indígena" de Pedro Cruz Chávez, "El médico rural como solución al problema higiénico del medio indígena" del Dr. Alfonso Millán. Loyo presentó cinco ponencias.



VI Congreso Indigenista Interamericano
Pátzcuaro, Michoacán
Autor no identificado, ca. 1968
Fototeca Nacho López, CDI

por derecho), el respeto a la personalidad del indígena, a su dignidad, organización social y manifestaciones culturales; difundir la enseñanza de la lengua nacional "sin perjuicio de dar como instrucción suplementaria el conocimiento de las lenguas nativas". En materia educativa, se acordó que las escuelas indígenas deberían levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas y tendrían como propósito "la elevación de las condiciones sociales y económicas de sus habitantes con el objeto de no apartarlos de su suelo". A los estudiantes que mostraran aptitudes se les daría oportunidad de recibir una enseñanza académica avanzada, "en la inteligencia de que tales profesionistas regresen a trabajar a favor de sus pueblos". De la Fuente expresó en más de una ocasión su desacuerdo con esta política:

Esta resolución se antoja una racionalización del concepto común de la inferioridad del indígena y de que éste se quede en el lugar que le pertenece. Otro tanto debe decirse de la tesis de que sólo los mejores de entre los jóvenes indígenas deben de ser auxiliados para que continúen su marcha hacia las profesiones imponiendo así una selección antidemocrática en grado extremo.[21]

Estas resoluciones orientaron la política indigenista de las décadas posteriores. A raíz del Congreso, se creó el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, "para recopilar e intercambiar datos e informaciones sobre las poblaciones indígenas y sobre el proceso de su completa integración a los correspondientes medios nacionales, y vigilar este proceso". Otros de los frutos del Congreso fueron la publicación de dos órganos de expresión de los indigenistas, América Indígena y el Boletín Indigenista, la celebración de varios congresos posteriores y la creación en algunos países americanos de institutos indigenistas nacionales para hacer autónoma la acción indigenista.

A pesar de sus logros y de que estas resoluciones significaron un paso adelante en la estrategia para resolver el "problema indígena", el Congreso demostró una vez más que los "no indios" tenían en sus manos el destino de los indios y que en aras del nacionalismo y la modernidad, buscaban transformar a éstos a su imagen y semejanza. Al estudiar los debates quedan varias interrogantes: ¿Porqué los participantes mexicanos, a los que hice referencia, de reconocida trayectoria de izquierda, no obstante estar en contra de la política de asimilación, contribuyeron a sostener una propuesta que anteponía el proyecto nacional a los derechos de los indios de conservar su autonomía y mantenía a éstos ("de manera más efectiva", según Aguirre Beltrán) en una condición de sumisión? ¿Compartían la idea de Mariátegui de que "cualquiera que fuera su signo, el indigenismo tenía como propósito final la integración de las poblaciones heterogéneas en una unidad nacional"? ¿Fueron fieles, quizás, al viraje del Partido Comunista de que los pueblos que integraban México no constituían naciones?[22] Algunos estudiosos ven en esta actitud de los congresistas un acto de solidaridad con Cárdenas, quien al final de su régimen intentaba la unificación del país, (en parte "para consolidar lo ganado") por lo que había que evitar regionalismos o escisiones. ¿Eran estos indigenistas antes que nada nacionalistas y funcionarios fieles al gobierno cardenistas? Tal vez si el Congreso se hubiera realizado unos años antes, cuando el cardenismo estaba en su apogeo, antes de que sus reformas dividieran a la nación, antes de la amenaza de la guerra mundial, el resultado habría sido distinto, o al menos la participación de la representación de México habría tomado otro derrotero.

[21] Julio de la Fuente, "Documentos y Correspondencia. (1936- 1962)" CD, Instituto Indigenista Interamericano.

[22] Véase Gonzalo Aguirre Beltrán, "Introducción" en Lombardo Toledano, Vicente, *El Problema del Indio*, México, SEP, 1973, Sep-Setenta, núm. 114, pp. 15 y 25.

[1]Investigadora del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

Cecilia Greaves Lainé.[1]

Experiencias educativas en la Tarahumara

Entre mitos y realidades



Profesores y alumnos en la Sierra Tarahumara
Chiuahua
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tarahumaras
Fototeca Nacho López, CDI



En el México posrevolucionario del siglo XX, la preocupación de los gobernantes por construir un Estado nacional conceptualizado, en términos de homogeneidad cultural y lingüística, recobró vigor. Bajo esta premisa, el indígena debería romper las barreras que lo mantenían aislado y atado a creencias, hábitos y prácticas particulares para incorporarse de manera activa a la "civilización" y progreso adoptando los patrones de la sociedad occidental que se concebía como superior.[2] Era este el camino supuestamente efectivo para lograr la unidad y asegurar el anhelado desarrollo y modernización.

Ciertamente, el modelo de desarrollo postulado por el Estado chocó, en menor o mayor grado, con la visión y formas de vida de los grupos étnicos. Se trataba de dos proyectos diferentes basados en formas distintas de concebir el mundo, la naturaleza, la sociedad, y que postulaban diferentes jerarquías de valores. Por una parte se enaltecía el valor de las culturas indígenas, pero por otra se buscaba anular elementos primordiales como sus lenguas. Este choque, producto de sistemas culturales distintos, se tradujo en una diversidad de actitudes que reflejaban el rechazo y resistencia frente a la imposición de un nuevo y extraño patrón cultural, aún cuando ello, de acuerdo con las nuevas reglas, les permitiría una condición de mayor equidad.

En la sierra...

El caso de los tarahumaras, pobladores de una de las regiones más atrasadas y marginadas del país, en el estado de Chihuahua, ilustra de manera elocuente ese conflicto permanente entre dos mundos culturales distintos. Despojados paulatinamente de sus mejores tierras por los chabóchi (nombre despectivo que utilizaban para referirse a los mestizos) los indígenas se refugiaron en las zonas más inhóspitas de la sierra agrupados en pequeñas comunidades, dispersas y aisladas. Fieles a su pasado, aferrados a sus tradiciones, a sus cosmovisiones y a sus prácticas, lograron subsistir como grupo al conservar sus estructuras sociales mediante una fuerte cohesión interna y participar en forma colectiva de patrones culturales que los distinguían.[3]

Su precaria economía de simple subsistencia estaba fincada

[2] La población indígena, integrada por 56 grupos étnicos, se aproximaba en 1940 a los dos y medio millones, la mitad de ellos monolingües.

[3] La dispersión de la población y lo accidentado del terreno no permitía conocer con exactitud el número de tarahumaras. Para 1940 se calculaban alrededor de 44 000.

en una agricultura rudimentaria y en el pastoreo de cabras y ovejas. Las inclemencias del clima, la topografía agreste, la pobreza de los suelos y los bajos niveles tecnológicos para el aprovechamiento de los recursos naturales los condenaba a vivir en la extrema pobreza.[4] La situación se agudizaba frente a las relaciones interétnicas, ya que se veían constantemente acosados por la voracidad de los mestizos, quienes los discriminaban, explotaban y despojaban de sus bienes. Como respuesta, los tarahumaras adoptaron como defensa una actitud pasiva y alejada del mundo mestizo.

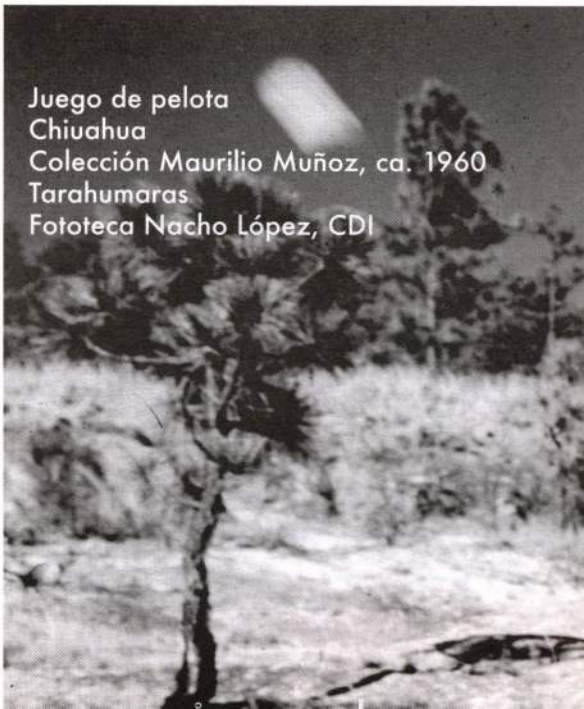
Para romper el aislamiento de la población aborigen y vincularlos económica y culturalmente a la nación, ninguna estrategia parecía más convincente y eficaz que la escolarización, particularmente la castellanización. Desde mediados de la década de los veinte, la región tarahumara fue escenario de experiencias y proyectos tanto federales y estatales como de grupos religiosos, con el propósito de "redimir" al indígena y superar su estado de atraso, pobreza y abandono. Sin embargo, los tarahumara (llamados por ellos mismos rarámuri) mostraron una gran resistencia a los proyectos y un gran apego a sus rasgos tradicionales. Los niveles de escolaridad no podían ser más desalentadores. Se calculaba que no llegaban a uno por ciento los que sabían leer y escribir en español. Y es que, para la comunidad tarahumara, la educación escolarizada significaba tan sólo un aspecto complementario, e incluso frecuentemente prescindible, en el proceso de preparación para la vida adulta. Las escuelas rurales enclavadas en la zona, de apenas dos o tres grados, siguiendo un programa más acorde a los intereses de la población mestiza que a los de comunidades indígenas, no lograban mayores avances. La dispersión de la población complicaba aún más la situación, por el escaso número de escuelas y su ubicación y baja asistencia por las largas distancias que el alumno debía recorrer para llegar a ellas.

El internado pareció ser una opción más adecuada y efectiva para las finalidades del Estado. Resolvía el problema de la dispersión geográfica de la población y alejaba a los niños del influjo de sus comunidades, ya que no llegarían a aceptar plenamente las costumbres "civilizadas" mientras no fueran parte de su realidad cotidiana. Un grupo formado por inspectores y maestros rurales de la sierra retomaron la estrategia de las misiones jesuitas y fundaron, en 1927, el primer internado oficial para niños indígenas en México: el internado Fray Bartolomé de las Casas en el poblado de Yoquivo, municipio de Batopilas.[5] Un año más tarde se fundó el internado en Cieneguita, cercano a la Barranca del Cobre, a los que se añadieron, en la década de los treinta, los de Tónachi, Norogachi y Sisoguichi, éstos dos últimos en las instalaciones confiscadas por el gobierno a los jesuitas.[6]

[4] Francisco M. Plancarte, *El problema indígena tarahumara*. Memorias del Instituto Nacional Indigenista, México, 1954; Merril, William L., *Almas Rarámuris*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, 1992; Sariego Rodríguez, Juan Luis, *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, México, Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002.

[5] "Experiencias en el trabajo de educación indígena en la Sierra Tarahumara del Prof. J. Rosario Martínez Chávez, 20 de junio de 1961", ACCIT legajo 10, exp. 17, citado por Juan Luis Sariego Rodriguez, *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, México, Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2002, p. 139.

[6] J. Rosario Martínez Chávez, Procurador de Comunidades Indígenas, "Breve historia de los internados indígenas, ACCIT, legajo 13, exp. 11, p. 9, 1966.



Juego de pelota
Chiuahua
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tarahumaras
Fototeca Nacho López, CDI

Los testimonios que aquí presentamos ofrecen una visión particular de este pueblo: sus formas de vida, valores, costumbres, tradiciones, mitos y leyendas que perduran en su memoria, y son un claro reflejo de la polarización en la relación entre las sociedades india y mestiza. Nada más evidente que lo que cuenta la leyenda: fue a los tarahumaras a quienes Dios creó, mientras que los chabochis fueron creados por el opuesto de Dios, es decir, el diablo. Bajo esta mirada, el mundo de los blancos era identificado con el mal, razón por la que los rarámuri se resistían a adoptar elementos de un patrón cultural que contradecía sus normas y valores tradicionales.[7]

Partiendo de este criterio, reunir jóvenes para justificar el funcionamiento de cada internado no era tarea fácil. Había quienes por sus condiciones de miseria buscaban un refugio para satisfacer sus más elementales necesidades, y en otros casos, existía ya una conciencia sobre la importancia de aprender el castellano, "para siquiera aprender como hablan los chabóchis para que no nos engañen". La mayoría de las veces los padres de familia se oponían sistemáticamente a que sus hijos ingresaran a la escuela no sólo porque les quitaban una fuerza de trabajo, necesaria para la economía del hogar, también porque el paso por un internado lo asociaban al desarraigo, abandono de costumbres y formas de vida. Además, no faltaba quien comentara: "es mejor que mi towí no vaya a la escuela... al cabo no aprende nada".[8]

[7] Marta Tello Díaz, *El mismo diablo nos robó el papel: dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, p. 120-121.

[8] Filiberto Gómez González, Rarámuri. *Mi diario Tarahumara*, México, Talleres Tipográficos de Excélsior. 1948, p. 171. Towí, en lengua tarahumara, significa niño.



Era evidente que el niño o joven tarahumara manifestara un profundo temor al ser separado de su familia y enfrentarse a un mundo muy distinto al que él vivía. "Mi padre y mis abuelos -relata Hermenegildo Galeana- siempre decían que no era bueno ir a la escuela porque sabría escribir y leer con lo cual vendía mi alma al diablo. Debido a esta idea de mi abuelo, yo me resistía a ir a la escuela". Pero cuando tenía 12 años o tal vez 10,

Me llevaron por la fuerza a Cieneguita de los Morales.... Recuerdo bien que fue un policía quien nos llevó.... Nos decía que en el internado tendríamos todo lo que necesitábamos, ropa, comida, zapatos, camas y maestro; que tendríamos toda clase de comida y que no pasaríamos hambre; que aprenderíamos música. Finalmente nos dijeron que teníamos que ir por la fuerza porque era orden superior del gobierno...No obstante nuestra resistencia fuimos obligados a ir... Hicimos dos días de camino en los que solamente nos alimentamos con pinole y agua. Yo tenía mucho miedo y mis compañeros también porque no sabíamos hacia dónde nos conducían....Ninguno de los que nos llevaron hablábamos castellano.[9]

Tampoco les era fácil adaptarse a costumbres ajenas a las suyas como acoplarse a un rígido horario, reglas y disciplina a la que no estaban acostumbrados. Una disposición de las autoridades con relación a la higiene representaba para ellos una grave trasgresión a sus creencias. Para los towi era un

[9] Maurilio Muñoz, "Entrevista a Hermenegildo Galeana", FDINI, s/c, 1960, pp. 22-25.

castigo que los raparan, porque

Pensábamos que era motivo de desgracia para toda nuestra vida... Nuestros padres y abuelos nos enseñaron que era cosa grave tirar el pelo o quemarlo. La razón para conservar el pelo era que al morir teníamos que hacer un largo viaje expuestos a muchos peligros. Al llegar al cielo Dios nos preguntaba primero por nuestros cabellos. Si no lo llevábamos los muertos eran regresados a la tierra para buscar el pelo y, si no lo encontraban, entonces eran castigados terriblemente. A sabiendas de que estábamos expuestos al castigo divino cuando nos rapaban en el internado nos apresurábamos a juntar el pelo para guardarlo; pero los maestros no nos entendían, nos lo arrebataban y nos obligaban a tirarlo o quemarlo. Mientras tanto quedábamos con un temor de ser castigados por Dios para cuando muriéramos por no entregar el pelo.[10]

Filiberto Gómez, maestro misionero que recorrió la sierra a mediados de los años cuarenta, no pudo ocultar el panorama desalentador que prevalecía en los internados, no sólo por escasez de recursos, también por el abandono oficial, las limitaciones de una pedagogía poco adaptada al medio y la corrupción.[11] Asistían jóvenes desde los 7 u 8 años de edad, la mayoría eran analfabetas monolingües, algunos tenían ciertos conocimientos del español y muy pocos habían cursado más allá del segundo grado de enseñanza primaria. Al parecer de uno de los alumnos, "[l]ba gente de todos lados". Había muchachos indígenas y muchachos un poco blancos. Pero a todos nos decían indios".[12] Las condiciones en que funcionaban los planteles eran lamentables y en mucho dependían del interés de directores, inspectores, maestros. Los dormitorios parecían galeras, ni cómodos ni higiénicos. No había suficientes camas y cobertores para todos. Por motivos diversos las provisiones no llegaban a tiempo y los sueldos se retrasaban. Además, las autoridades enviaban cosas que no se necesitaban. De nada servían los trámites a base de oficios: si se pedían zapatos, se enviaban medias; si gorras, recibían pantalones y así sucesivamente.[13] El régimen alimenticio era sumamente deficiente, con pocas variaciones: el desayuno consistía en tortillas, frijoles y café; la comida en sopa, tortillas, frijoles, cocido de carne de res a veces; y para la cena nuevamente frijoles, tortillas y atole de maíz.

Los múltiples obstáculos y carencias no permitían impartir la enseñanza más allá del cuarto año de educación primaria. Además, muy lejos se estaba de aplicar los principios acordados por el Congreso de Pátzcuaro. El programa escolar siguió las mismas directrices y contenidos de las escuelas urbanas sin adaptarse a los intereses y ritmos de la cultura tarahumara. Al aprendizaje del castellano se sumaban nociones de aritmética, historia, geografía y civismo, conocimientos impartidos por maestros, la mayoría de las veces mestizos, adscritos a la Secretaría de Educación Pública o al Departamento de Asuntos Indígenas, procedentes de otras regiones o incluso del estado en el que se ubicaban, y por tanto desconocían la cultura y costumbres de sus alumnos. No había muchos que hubieran recibido una preparación más allá de secundaria. Por lo general hablaban únicamente español, aunque el reglamento obligaba al personal docente a usar corrientemente el idioma nativo de sus alumnos, y quienes no tuvieran esa habilidad tendrían un plazo de seis meses para adquirirla, obviamente esta disposición era imposible cumplirla.[14] El programa se complementaba con actividades prácticas a fin de que los alumnos no se desligasen de las actividades propias de su entorno natural y regresaran a su

[10] Maurilio Muñoz, "Entrevista a Hermenegildo Galeana", p.23, citado por Engracia Loyo, "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940) en Gonzalbo Aizpuru, Pilar, coord., *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México- Madrid, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, pp. 139-159.Una situación similar es descrita por María Valenzuela, también alumna del internado de Cieneguita, Ibid. p. 31.

[11] Filiberto Gómez González, *Op. Cit.*

[12] Maurilio Muñoz, "Entrevista a María Valenzuela", FDINI, s/c, 1960, p. 34.

[13] *Ibid.*, pp. 130-132.

[14] *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas* 1942-1943, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1943, p. 85.

ambiente una vez terminado el aprendizaje. Éstas estaban a cargo de maestros, artesanos de oficio, muchos de los cuales procedían de poblaciones circunvecinas; consistían en el trabajo en la parcela con hortalizas y frutales junto con el aprendizaje de algún oficio en los talleres de carpintería, talabartería, curtiduría, albañilería. Y en el caso de las mujeres, de corte, confección y cocina.[15]

El aprendizaje era lento. Como los alumnos sólo hablaban su lengua materna y los maestros el español, aprendían el castellano a base de repetir palabras, leer frases, pero difícilmente sabían su significado. Las dificultades derivadas del material didáctico saltaban a la vista, utilizaban los libros de lectura aprobados para las escuelas urbanas, con ejemplos correspondientes a un patrón de vida urbano que al alumno del internado no le eran familiares, y menos aún asequibles, además de ilustraciones –fotografías, grabados, dibujos– que les resultaban incomprensibles porque no tenían contacto con estos elementos. A ello se añadían las lecciones de civismo centradas en inculcar el amor a la patria. Los honores a la bandera acompañados de la banda de guerra, el canto del himno nacional, la celebración de las fiestas patrias y la organización de desfiles militares eran actividades que intentaban inducirlos a reconocerse como miembros de una nación.

Las dificultades afloraban también en otro sentido. Las partidas presupuestales no satisfacían las necesidades de los planteles, peor aún, los abusos por parte de los agentes federales en la compra de ropa y objetos diversos. De las becas de los internos se descontaba otro tipo de gastos como la reparación y acondicionamiento de los edificios.[16] Asimismo se daban casos en que los alumnos eran obligados por el director del internado a realizar otros trabajos ajenos a sus labores. Arreglar el camino para la visita del gobernador es uno de tantos ejemplos.[17] Los talleres trabajaban de manera deficiente ante la falta de herramientas. También la falta de maestros era un problema grave, resultaba difícil para quienes no eran originarios de la región soportar las inclemencias del tiempo, el aislamiento y difíciles condiciones de vida, por lo que solicitaban su traslado de inmediato. Las vacantes duraban eternidades sin llenarse. En Cieneguita, dos alumnos murieron por una epidemia de bronquitis, había transcurrido año y medio sin médico o enfermera, diez meses sin agricultor y nunca habían conocido a un profesor de educación física. Además, el ex director estaba en la cárcel por haber violado a unas tewéke.[18]

Los canales de expresión cobraban diversas modalidades. La resistencia expresada al interior de la escuela se tradujo en un bajo aprovechamiento escolar y en alto índice de deserción, en una baja eficiencia terminal. En Tónachi, por ejemplo, al término del año escolar, sólo habían terminado el cuarto grado nueve alumnos, y ninguno en los dos restantes.[19] Las autoridades se veían obligadas a recuperar a los desertores y regresarlos al internado. Las fugas constantes instaron a tomar mayores medidas de seguridad: "A todas las mujeres nos encerraban en un cuarto grande [dormitorio]. Por las tardes nos contaban bien de tres a cinco veces para ver si estábamos completas; luego nos metían al cuarto y nos encerraban con candado [...] Cuando nos encerraban en el cuarto me

[15] Los internados fueron mixtos hasta 1944 año en que se dividieron por sexos. Se estableció un plantel en Guachóchi para mujeres y Norogachi y Siquirichi funcionaron para hombres.

[16] Departamento de Asuntos Indígenas. Centro de Capacitación Económica para indígenas en Tonáchi estado de Chihuahua. Resumen de actividades, junio de 1944. AGN, ramo presidentes, Manuel Ávila Camacho, vol. 433/474.

[17] Filiberto Gómez González, op. cit., pp. 70-71.

[18] *Ibid*, pp.129-132. Tewéke significa niña en lengua tarahumara.

[19] Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas 1942-1943, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1943.



acordaba que así encierran a los chivos por lo que no teníamos peligro alguno".[20] Sin embargo, ni los castigos y amenazas ni las largas jornadas a pie de dos días de camino con pinole y agua como único alimento, fueron suficientes para disuadirlos de huir.

Ahora bien, ¿cuál fue la influencia de la educación recibida y qué cambios se operaron en la vida de los egresados? La mayoría de las veces los cambios de quienes regresaban a su lugar de origen fueron superficiales; se reintegraban a su núcleo comunitario "olvidando" o dejando de lado lo aprendido en la escuela:[21] "Volví a ver a mi gente que hacía mucho tiempo no sabían de mí ni yo de ellos [comentaba una alumna] Cuando volví a mi casa sólo encontré a mi padre. Mi madre había muerto durante mi ausencia. La primera pregunta que me hizo mi padre después de saludarnos fue ¿aprendiste bien? sí, un poco le contesté. Luego me pusieron a cuidar las vacas porque mi padre tenía muchas".[22] Este esquema se repetía con frecuencia. Otro alumno confesaba: "quería ver a mis padres a quienes había dejado de ver desde hacía unos siete años. Tenía entonces unos 17 o 18 años. Fue así como huí de la escuela y vine a mi casa en donde me dediqué a trabajar las tierras de mi padre y a cuidar los chivos".[23]

También a los egresados les era difícil adaptarse de nuevo a la vida en comunidad. La vergüenza provocada por la desaprobación de su propia gente se convirtió en miedo:

> *Cuando regresé a Samachique, a mi pueblo, con mis padres, tuve muchos problemas. La gente me decía muchas cosas nada agradables y se burlaban de mí. Me daba pena que me dijeran tantas cosas porque eran indígenas quienes me lo decían. Todos me aconsejaban que no fuera más a la escuela porque esto no era bueno. Los viejos eran los que más cosas me decían. Me decían que no debería de aprender a leer y escribir porque me casaría con una mestiza.*[24]

Ciertamente la diferencia iba más allá de vestir o no como tarahumara, o de hablar o no español; lo más importante, en este caso, era saber si pensaban como indígenas o no indígenas. En este sentido, los resultados eran seriamente cuestionados. Muchos de estos casos parecían no cumplir con las expectativas de las autoridades: "civilizarlos", alejarlos de sus costumbres, tradiciones y creencias enseñándoles otro modo de vida para que al retornar a su pueblo y practicar un oficio fueran capaces de fomentar el cambio, removiendo viejas estructuras y formas de conducta colectiva.[25] Pero era obvio que impartiendo una educación no

[20] Maurilio Muñoz, "Entrevista a María Valenzuela", p. 32.

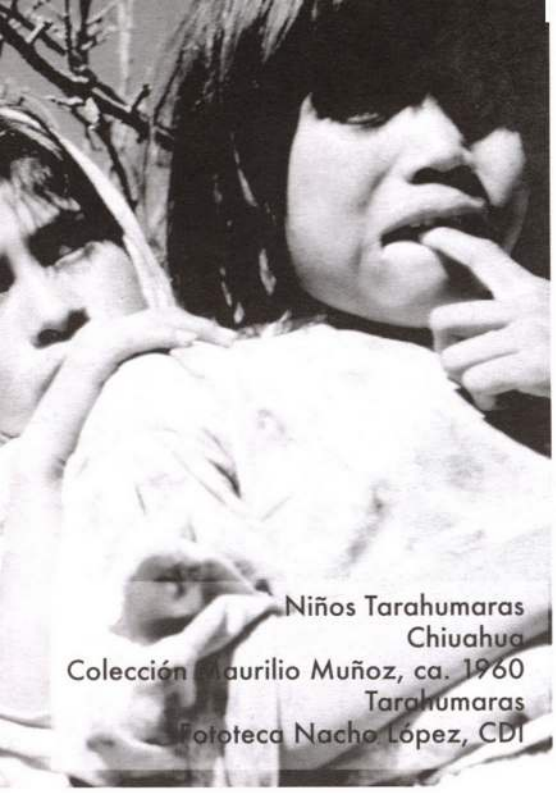
[21] Véanse las entrevistas en Valverde Armendáriz, Margarita, "El impacto del internado en la vida de catorce indígenas tarahumaras", México, Universidad Iberoamericana, 1989, tesis de maestría.

[22] Maurilio Muñoz, "Entrevista a María Valenzuela", p. 33.

[23] Maurilio Muñoz, "Entrevista a Hermenegildo Galeana", p. 25.

[24] *Ibid.*, p. 26.

[25] *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas 1942-1943*, p. 59.



Niños Tarahumaras
Chiuahua
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tarahumaras
Fototeca Nacho López, CDI

apropiada para el medio, sin los elementos necesarios y materiales suficientes, no era posible convertir al alumno en un especialista y cambiar de algún modo los esquemas culturales tradicionales. Aunque regresaban con un oficio aprendido, no podían hacer gran cosa. No tenían la herramienta prometida por los maestros para ejercer un oficio e instalarse por su propia cuenta. Y si migraban, sus posibilidades de trabajo eran las mismas que el joven que no había cursado la educación primaria. Se convertían en peones, mineros, agricultores los más; con frecuencia se escuchaba: "no hay cambios en la comunidad ni porque fueron al internado".

Sin embargo, a pesar de los conflictos, rechazo y resistencia, derivados de la imposición de patrones culturales ajenos a ellos, hubo quienes reconocieron los beneficios de su aprendizaje. En este sentido podemos hablar de cierta apropiación de elementos culturales que les resultaban útiles y compatibles y no afectaban los principios básicos de su cultura y organización social: hablar el castellano, cambiar su indumentaria, aprender oficios y nuevos métodos de cultivo, el empleo de nuevas herramientas de trabajo eran comportamientos que no trastocaban la esencia de su identidad. Así, la escuela no sólo representó un medio para aprender el castellano y las operaciones matemáticas básicas, también un conducto para vincularse con la sociedad mestiza. Hablar en español era sinónimo de progreso aunque no necesariamente significaba querer integrarse al grupo mestizo. Más bien podía interpretarse en función de aspirar a una cierta igualdad con los no indígenas que como adopción de formas culturales ajenas a ellos. Es bueno, comentaba un padre de familia, que los niños aprendan al igual que los mestizos, para que se defiendan, para que mestizos y tarahumaras sean parejos. Para uno de los egresados, su paso por el internado le había servido para "saber defenderse de las injusticias de los chabóchi que pagaban 12 centavos a los tarahumaras por trabajar todo el día".[26] Otros comentarios iban en el mismo sentido: era importante hablar español; aprender sobre el costo de las cosas, saber comprar y vender, "así ya no nos roban". O como señalaba otro exalumno: "se que la escuela es buena. Tengo algunos hijos y quiero que ellos aprendan si es que tienen buena cabeza". Pero insistía: "cuando ellos aprendan mucho quiero que vuelvan a mi casa".[27]

Algunos se quedaron a trabajar fuera de la sierra donde aprendieron nuevos oficios y se relacionaron con gente no indígena deviniendo empleados de oficinas gubernamentales; otros incluso llegaron a ocupar puestos políticos a los que no hubieran podido acceder si fueran analfabetos y no hablaran la lengua nacional. Pocos fueron los que pasaron por el internado en estos años y decidieron seguir estudiando. Para algunos, la instrucción primaria completa, aunque deficiente, les abrió el camino para continuar sus estudios convirtiéndose en maestros de escuelas estatales o federales o bien ingresaron como promotores culturales bilingües en el Centro Coordinador de la Tarahumara que el Instituto Nacional Indigenista estableció en la Sierra en 1952. Se iniciaba entonces una nueva etapa en la historia del indigenismo. CI

[26] Margarita Valverde Armendáriz, op. cit., p. 140.

[27] Maurilio Muñoz, "Entrevista a Hermenegildo Galeana" pp. 28-29.



Retos y legados de los primeros promotores (as) bilingües en los Altos de Chiapas

Stephen E. Lewis[1]

[1] Universidad del Estado de California, Chico. slewis2@csuchico.edu



Maestros y estudiantes tzotziles
Chiapas
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI

Como era de esperarse, los primeros promotores culturales bilingües del Instituto Nacional Indigenista (INI) han sido reconocidos y recordados con el paso de los años.[2] Fueron pioneros de verdad, agentes vitales de los proyectos de modernización, desarrollo y asimilación cultural del INI. Cuando el INI abrió su Centro Coordinador piloto en San Cristóbal de Las Casas en 1951, de inmediato comenzó a formar a hombres tzotziles y tzeltales para que se convirtieran en promotores culturales y enseñaran a leer y escribir en las lenguas indígenas como un "puente" hacia la alfabetización en español. De los primeros promotores también se esperaba que introdujeran los proyectos de infraestructura del INI, como caminos y agua entubada, e instruyeron a los miembros de sus comunidades en ciencias agrícolas e higiene general. A partir de 1956, mujeres promotoras, si bien mucho menos numerosas, introdujeron a la modernidad a las niñas y mujeres de sus comunidades, en el interés por el uso de la medicina occidental, máquinas de coser, clases de higiene y preparación de alimentos e instrucción en labores agropecuarias. Los promotores culturales evidentemente fueron los agentes más eficaces en cuestiones de negociación, convencimiento y cambio, porque una vez que una comunidad aceptaba que se pusiera una escuela con un promotor, por lo regular también aceptaba los demás proyectos de desarrollo del INI.

La formación de los pioneros

Desde el inicio de los años veinte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) había luchado por abrir escuelas en Los Altos de Chiapas e introducir las reformas e instituciones, que tendemos a asociar con la Revolución

[2] Véase, por ejemplo, *El indigenismo en acción. XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Chiapas*, eds. Gonzalo Aguirre Beltrán, Alfonso Villa Rojas, Agustín Romano Delgado y otros. México: INI/SEP, 1976, pp. 109-181.

mexicana. Incluso durante el gobierno del único presidente mexicano que se ha ostentado como indigenista, Lázaro Cárdenas (1934-1940), los maestros de la SEP —que normalmente eran hispanohablantes monolingües— no lograron alfabetizar más que a un puñado de estudiantes indígenas.[3] Por esta razón, el primer director del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil (CCI), Gonzalo Aguirre Beltrán, necesitó varias semanas para encontrar a 47 hombres tzeltales y tzotziles capaces y dispuestos a colaborar con el INI. Sólo tres de ellos habían terminado el sexto grado. De este primer grupo de 47, nueve eran tzotziles de Chamula.[4] Aguirre notó que "la mayoría de ellos son escribanos, es decir, tienen una gran influencia en los negocios de la comunidad". De hecho, en el proceso de selección, el prestigio en la comunidad tuvo un peso mayor que los logros educativos. Otros nueve venían de Chenalhó, un municipio tzotzil donde la educación se vinculaba con la autodeterminación indígena desde la segunda década del siglo XX. La mayor parte de los candidatos de Chenalhó había estudiado en el internado que la SEP abrió allí en 1936 "y, por supuesto, eran los más preparados".

Una vez que la primera generación de promotores fue seleccionada, el INI comezó la construcción de su oficina central en San Cristóbal, en un predio que se llamaba "La Cabaña". En agosto de 1951, comenzó a formar a los tzotziles para que impartieran el grado preparatorio en sus comunidades de origen en su lengua materna. Más adelante, en ese mismo año, se dio una formación similar a 17 tzeltales. El programa inicial de formación del CCI impartido en "La Cabaña" duraba poco más de dos meses, y estaba a cargo casi exclusivamente de empleados de la SEP y de lingüistas misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Posteriormente, los periodos de formación para los aspirantes a promotores duraban apenas 35 días.[5]

A fines de octubre, los tzotziles regresaron a sus comunidades de origen y comenzaron a convencer a sus vecinos para que construyeran y mantuvieran las escuelas del INI, conocidas como Centros de Alfabetización. Al poco tiempo, lo tzeltales hicieron lo propio. Naturalmente, el curso intensivo del INI de alfabetización, pedagogía, matemáticas, ciencias naturales, medicina y agricultura les proporcionaba a los promotores apenas una preparación superficial. En su calidad de inspector escolar, Fidencio Montes escribió: "dada su insuficiente preparación escolar, será difícil para los promotores enseñar a leer y escribir en sus lenguas maternas y en español en sólo un año".[6]

Informes de 1952 pintan un sistema escolar que enfrentaba graves obstáculos. Muchas de las escuelas comenzaron a funcionar sin contar con salones de clases, pues todavía no se construían. En total se inscribieron 1504 estudiantes, de los cuales sólo 108 eran mujeres, y de éstas, todas, excepto una, provenían de Oxchuc, donde los misioneros protestantes del ILV fomentaron una cultura de escolaridad para ambos sexos. En promedio, de cuatro a seis escuelas cerraban cada mes. Sólo en Chamula cerraron ocho. Algunos de los cierres fueron forzados por la baja asistencia y por la resistencia de las comunidades, pero en otros casos el fracaso se debió a la preparación insuficiente de los maestros o un comportamiento indebido de ellos. De hecho, 13 de los primeros "pioneros" o bien

[3] Stephen E. Lewis, The Ambivalent Revolution: Forging State and Nation in Chiapas, 1910-1945 (Albuquerque: University of New Mexico Press, 2005).

[4] Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Fondo Documental y Archivo Histórico de la Biblioteca "Juan Rulfo", *Informes del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (ICCITT)*, 1952, de Julio de la Fuente, "Programa de Trabajo para 1952".

[5] Cecilia Greaves L., "Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)", en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coord. de Pilar Gonzalbo Aizpuru, con la colaboración de Gabriela Ossenbach (México: El Colegio de México y Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996), p. 168.

[6] Agustín Romano Delgado, *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*, 3 vols. (México: INI, 2002, 2003), vol. 1, p. 325.

abandonaron sus puestos antes de un año, o fueron descartados por su limitado dominio del español o por su resistencia a los cambios mismos que se esperaba que encarnaran. Por suerte para el INI, muchos jóvenes varones ansiaban cubrir los puestos liberados y las comunidades que no tenían escuelas comenzaron a solicitarlos. Cada vez más, incluso donde el gobierno estatal o el federal ya mantenían una escuela, los indígenas pedían que cambiaran al maestro por un promotor bilingüe del INI que impartiera el idioma con el método de enseñaza del Instituto.[7]

Para corregir estas anomalías de los promotores ya formados, el director del CCI en 1952, Julio de la Fuente, organizó sesiones pedagógicas mensuales en La Cabaña. Cuando los promotores llegaban para cobrar su pago (lo que implicaba para ellos un viaje a pie de uno o dos días), de la Fuente les pedía que se quedaran en La Cabaña para asistir a la sesión de capacitación. La instrucción tenía que ver tanto con la conducta como con la pedagogía propiamente dicha. Les decían a los promotores que a los alumnos no debían pegarles, penalizarlos o amenazarlos (ni a sus padres) en aras de fomentar la asistencia. Como representantes del INI en sus comunidades, se esperaba de ellos que fueran responsables en todo momento, tanto dentro como fuera del salón de clase. A los adultos, especialmente a las mujeres, había que tratarlas con tacto y respeto; los promotores debían persuadir, "evitando siempre actos que tiendan a alejarlos de la escuela". Los inspectores escolares del INI también les recordaban a los promotores que no dieran clases de religión. Este mandato estaba dirigido en particular a los tzeltales de Oxchuc, donde la misionera lingüista Mariana Slocum del ILV animó a varios de sus pupilos a colaborar con el INI.[8]

Mujeres y niñas en el salón de clase

En julio de 1953, el director de educación, Fidencio Montes, informó que había 46 escuelas trabajando, la mayor parte de ellas en municipios tzotziles. En total, había 1507 niños y hombres inscritos y sólo 207 niñas y mujeres inscritas; durante el verano, 1023 varones y sólo 162 mujeres asistieron a la escuela con alguna regularidad porque la escasez de maíz de ese año obligó a muchos a abandonar la escuela y trabajar como peones enganchados en las fincas de las tierras bajas.[9] Como se desprende de estas cifras, pocas niñas y mujeres asistían a las escuelas del INI, especialmente en ciertas comunidades tzotziles. Muchos padres temían que el

[7] ICCITT, 1952, miscelánea de documentos; y Agustín Romano Delgado, "Veinticinco años del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil", en *El Indigenismo en Acción*, pp. 45-46.

[8] ICCITT, 1953, del Director de Educación Fidencio Montes Sánchez, fechados el 20 de febrero de 1953 y el 18 de abril de 1953; Nancy Modiano y Antonio Pérez Hernández, "Educación", en *El indigenismo en acción*, p. 57.

[9] ICCITT, 1952, "Informe de julio", por Fidencio Montes.



Honores a la bandera
Chiapas
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI



Autoridades tradicionales y funcionarios
Chiapas
Colección Maurilio Muñoz, ca. 1960
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI

promotor las engañara y se aprovechara de ellas; otros tenían miedo de que una mujer que leyera y hablara español perdiera su identidad indígena, o incluso que se volviera difícil para ella encontrar marido porque habría el riesgo de que dominara a su futuro consorte. Otros más simplemente no veían razón para mandar a sus hijas a la escuela y preferían destinarlas a las labores domésticas.[10]

Algunos críticos han acusado al INI de no incluir a mujeres en las filas de los promotores, pero tal acusación carece de fundamento. Los planes de los indigenistas para el desarrollo de las tierras altas y que su población indígena lo asimilara dependía, en gran medida, de su capacidad de hacer que niñas y mujeres se involucraran como estudiantes y promotoras. Las niñas de hoy serían las esposas y madres de mañana, y mientras la lengua materna (como la llamaban los indigenistas) siguiera siendo indígena, la asimilación sería un punto muy lejano en el horizonte. En 1954, el INI depositó su esperanza en un puñado de niñas tzotziles que empezaron a ir al Centro de Alfabetización del INI que estaba en Belisario Domínguez, en el municipio de Chenalhó. Los indigenistas enviaron a María Rodríguez López, una estudiante del internado del CCI en La Cabaña, a Belisario Domínguez en cuanto terminó su formación básica. Al principio, el título de Rodríguez era el de ayudante, y su función sería sólo la de enseñar a usar la máquina de coser (una Singer), a leer y a escribir a las niñas. Sin embargo, en cuanto el promotor de Belisario Domínguez renunció, Rodríguez ocupó su puesto.[11] Se convirtió en un recurso crítico de la campaña del INI para incrementar la asistencia del sexo femenino en las escuelas tzotziles, en especial en los parajes chamulas, porque aunque Belisario Domínguez técnicamente era parte de Chenalhó, se encontraba en proximidad física a Chamula y estaba poblado por chamulas que llevaban la mayor parte de sus asuntos en Chamula.[12]

Para junio de 1957, la precaria formación escolar de Rodríguez estaba llegando a sus límites. Aunque ya había enseñado a sus alumnos a leer sus cartillas en tzotzil y escribir bien,

[10] Greaves L., "Entre la teoría educativa ....", p. 173.

[11] ICCITT, 1956, "Informe de noviembre de 1956", por el Director de Educación Fidencio Montes Sánchez.

[12] ICCITT, 1956, "Informe de las diferentes actividades llevadas a cabo en el presente mes de septiembre", por el Prof. Onofre Montes Ríos, fechado el 5 de octubre de 1956.

éstos empezaron a rebasarla en su dominio del español. Rodríguez también tuvo un éxito limitado con las mujeres de Belisario Domínguez. Como escribe Fidencio Montes, "dejándola en este lugar no adelantaría más", y entonces ella reanudó sus estudios en el internado del INI.[13]

Aunque la experiencia con María Rodríguez López no llegó a más, el INI podría señalar otros pequeños triunfos de la campaña para fomentar la asistencia a la escuela de las niñas tzotziles. En Xunuch, otro paraje tzotzil, las niñas empezaron a ir a la escuela una vez que la esposa del promotor comenzó a ayudarlo en el salón de clases. Como resalta Fidencio Montes, "las niñas (...) contestan lo mismo que los niños. Posiblemente influye mucho la presencia, en el salón de clases, de la esposa del promotor. Aún los propios padres confían más cuando saben que una mujer indígena está con sus hijas en la escuela".[14] En el municipio tzotzil de Larráinzar, Montes refirió que algunas niñas iban a cada una de las cuatro escuelas (Tres Puentes, Tibó, Bajobeltik y Talonwits). El INI se sentía muy alentado por el hecho de que las niñas alcanzaban 20% de los alumnos que iban a sus escuelas en 1957, 27% en 1963 y 42% en 1974-1975.[15]

[13] ICCITT, 1957, vol. 2, "Informe de junio de 1957", por el Director de Educaión Fidencio Montes Sánchez.

[14] *Ibid.*

[15] Romano, *Historia evaluativa*, vol. 2, pp. 74, 76.

La preparación de los futuros promotores y líderes: el internado del INI en La Cabaña

Como deja ver el examen anterior, el proyecto educativo del INI en Los Altos se enfrentaba a dos grandes obstáculos: un cuerpo de promotores relativamente carente de educación y formado precipitadamente, y una asistencia muy baja de niñas a las escuelas. Tenía la esperanza de superarlos mediante su internado en La Cabaña, el cual abrió sus puertas en 1953. Los alumnos pasaban dos o tres años en el internado, y entonces se "graduaban" y o abrían nuevas escuelas, o bien reemplazaban a los antiguos promotores cuya falta de preparación académica se había convertido en un escollo. Asimismo, el INI esperaba que en la medida en que hubiera niñas que terminaran sus estudios en el internado y se convirtieran en promotoras, la asistencia de las niñas a las escuelas mejoraría. En 1953, la proporción de niños y niñas en el internado era prometedora, si bien dejaba qué desear: había 23 niños inscritos, más doce niñas.

Había muchas esperanzas puestas en el internado y el INI se empeñó en no perder el tiempo. Los estudiantes tenían seis horas de clases diarias (lengua nacional, matemáticas y geometría, ciencias naturales, ciencias sociales y dibujo). También les daban una hora y media adicional de instrucción en labores agrícolas, actividades de educación física o ejercicios militares sencillos como marchar y una hora extra de música y canto. Por último, al final del día, los estudiantes tomaban dos horas de talleres de carpintería, corte y confección, mimeografía o elaboración y manejo de títeres. En años posteriores, el internado concentró sus esfuerzos en formar y apoyar a presidentes municipales indígenas.[16]

El plan de estudios "no dicho", los mensajes menos formales que recibían los estudiantes, es más difícil de descifrar. Una manera de sopesar este plan "no dicho" es observando sus vestimentas. A los nuevos alumnos del internado se les daba de inmediato dos juegos de ropa nueva, y cada estudiante (hombre o mujer) decidía si seguía usando la vestimenta de su comunidad o municipio de origen, o si probaba la ropa del "ladino". Romano asentó en junio de 1954 que los niños de Larráinzar y Chamula (municipios tzotziles) y los alumnos de Tenejapa (municipio tzeltal) decidieron seguir usando su vestimenta tradicional. Los demás

[16] *Ibid.*, p. 46.

niños recibieron dos pares de pantalones de mezclilla, dos camisas de lona, cuatro mudas de ropa interior, cuatro pares de calcetines, un cinturón y un par de zapatos. A cada una de las mujeres le dieron tres huipiles, tres faldas, dos pares de zapatos, dos tobilleras, tres pantimedias, dos enaguas y cuatro metros de listones. Una de las estudiantes, que ya había ido a un internado de la SEP en Amatenango, prefirió la ropa ladina, pero las demás decidieron usar sus ropas típicas. A todos les dieron peines, cepillos y pasta de dientes, jabón y vaselina impregnada con DDT, y a las mujeres les enseñaron a bañarse a diario. Unos meses después, Romano informó que todos los varones ya se vestían como los ladinos, lo que deja ver la poderosa atracción que la asimilación ejercía en los indígenas hombres que iban a La Cabaña.[17]

Captar —y conservar— a estudiantes mujeres era extremadamente difícil. En 1955, en parte para responder a las quejas de los padres, el INI empezó a dejar que las niñas fueran a sus parajes de origen periódicamente. Se esperaba que las niñas mostraran todo lo que habían aprendido en el internado, como mejores hábitos de higiene, la necesidad de mantener a los animales fuera de la casa y nuevas maneras de preparar los alimentos. En el caso ideal, estas "vacaciones de trabajo" también volverían a familiarizar a la estudiante con su paraje, dado que el INI contemplaba mandar a estas niñas de regreso a sus lugares de origen una vez que concluyeran sus estudios. Estas "vacaciones" también le permitían al INI deshacerse de los estudiantes rebeldes y menos disciplinados; sólo se invitaba a regresar a la escuela a los que prometían un buen resultado.[18]

Al año siguiente, Fidencio Montes registró que las estudiantes hacían progresos lentos pero seguros. Ganarse la confianza de las niñas, de sus padres y de sus comunidades era un proceso difícil "en que se juega nada menos que el prestigio del Instituto". Montes informó que las niñas se habían vuelto más seguras de sí mismas y desarrollaron su deseo de seguir aprendiendo cada vez más. "Se ve el esfuerzo que desarrollan por colocarse en el mismo nivel que los hombres." Sin embargo, el INI no dejaba de tener problemas para captar y conservar niñas y mujeres tzotziles. En febrero de 1958, había ocho estudiantes mujeres tomando clases en el internado (de un total de 24 alumnos), pero sólo una de ellas era tzotzil.[19]

[17] ICCITT, 1954, de Romano a Caso, fechada el 17 de junio de 1954.; y Romano a Caso, 21 de septiembre de 1954.

[18] ICCITT, 1955, "Informe de abril de 1955", del Director de Educación Fidencio Montes Sánchez a Romano, e "Informe de mayo", de Romano a Caso, fechado el 31 de mayo de 1955.

[19] ICCITT, 1956, "Informe de julio de 1956", del Director de Educación Fidencio Montes Sánchez; e ICCITT, 1958.





Teatro guiñol
Tenejapa, Chiapas
Nacho López, 1956
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI

En cuanto a los varones, captarlos y conservarlos era mucho más fácil. A principios de 1957 el inspector escolar, Onofre Montes, informó que más de cincuenta estudiantes del INI, la SEP y las escuelas del estado hicieron solicitudes de admisión al internado con la esperanza de seguir estudiando. Sólo se podía admitir a unos cuantos, los demás regresarían a sus comunidades de origen. Montes no dejó de notar que "era una pena verlos partir tan decepcionados". Una situación así era impensable apenas seis años antes, cuando a Aguirre Beltrán le costó varias semanas encontrar colaboradores que tuvieran un barrunto de las primeras letras.[20]

"No se ha ganado aún la batalla"

A fines de 1955, el director del Centro Coordinador, Agustín Romano, hizo una evaluación del programa educativo del INI al cabo de sus primeros cuatro años. Por medio de sus escuelas, el Centro Coordinador había logrado sentar una base en una región muy complicada. "No se ha ganado aún la batalla", escribió Romano, "sin embargo, puede afirmarse que el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, en cuatro años de actuación, ha superado las esperanzas que en él se pusieron." Notaba que la actitud de los indígenas para con la escuela "ha cambiado en forma radical". Las comunidades ya pedían promotores. Ofrecían su trabajo y materiales de construcción y prometían enviar a sus hijos e hijas a la escuela. Por encima de todo, el CCI y su personal "[se han] ganado... la confianza de las propias comunidades". Esto quedaba claramente demostrado en el caso del internado que el CCI acababa de abrir hacía dos años, donde había alumnas tzeltales inscritas. "El hecho, por sí solo, de que los familiares de las muchachas que se encuentran estudiando en el Internado, dieran su pleno consentimiento para que abandonaran sus casas para irse a vivir solas, en un medio 'ladino', demuestra ya una absoluta confianza en los elementos del Centro y es un paso muy importante para la educación de la mujer."[21]

Otros observadores del INI no estaban tan convencidos. En agosto de 1956, Julio de la Fuente regresó a Los Altos de Chiapas para evaluar el programa educativo que había ayudado a crear. Visitó algunas de las escuelas en situación más difícil, las de la zona sur

[20] ICCITT, 1957, "Informe de agosto de 1956", del Director de Educación Fidencio Montes Sánchez; e "Informe", de Onofre Montes Ríos, fechado el 28 de febrero de 1957.

[21] Agustín Romano, "Problemas fundamentales del Centro Tzeltal Tzotzil" México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, 1955. Trabajo inédito, pp. 20, 22.

tzotzil, principalmente en Chamula y Zinacantán. "Mi apreciación del trabajo educativo no es, en lo general, satisfactorio", escribió De la Fuente. "Los avances logrados son sumamente precarios y no corresponden a los años de labor y de experiencia que tiene este Centro." Pero no dejó de notar que sus observaciones no implicaban una sentencia condenatoria del sistema educativo del CCI en su conjunto: "Mis conclusiones se refieren exclusivamente a lo observado, y no a la totalidad del sistema educativo de este Centro, el cual cuenta, como bien lo sabemos, con promotores de mayor competencia en el área tzotzil norte y en la Tzeltal."[22]

La precaria preparación de los maestros seguía siendo un problema en las escuelas del CCI, pero había otros factores que entorpecían el aprendizaje de los estudiantes. El Director de Educación, Fidencio Montes, hizo una larga lista en la que mencionaba: "enfermedades; las faltas de asistencia de los alumnos y maestros por las fiestas religiosas; faltas de asistencia por periodos largos de tiempo por emigrar a las fincas; la resistencia de los padres en mandar a sus hijos a la escuela...la mala aplicación de la Técnica de la Enseñanza; el abandono de labores de los promotores; [y] cambios de éstos".[23] En ocasiones, la escasez de maíz no dejaba que los alumnos fueran a la escuela, o impedía que siquiera se iniciara la construcción de las escuelas porque los habitantes apenas podían sobrevivir. Periódicamente había que cerrar escuelas porque muchos de los estudiantes se iban a los grandes cultivos de las planicies para trabajar y comer; los que se quedaban en Los Altos o dejaban la escuela para ponerse a trabajar o el hambre no les permitía rendir en sus estudios. En julio y agosto de 1956, la falta de maíz en partes de Tenejapa hizo disminuir tanto la asistencia que las escuelas cerraron y los promotores fueron transferidos a otras escuelas donde era posible conseguir maíz. Como notó Montes, "esta situación nos obliga a pensar que antes que una buena lectura, una buena comprensión del castellano o una buena escritura o un buen manejo del cálculo, se hace necesario pensar que en el fondo de todo lo que es actividad escolar existe un factor esencial que frena todo: el hambre".[24] El CCI necesitaba formar mejores maestros, sin duda, pero su programa educativo también dependía del resultado de sus campañas de salud e higiene y de su capacidad de mejorar la subsistencia local, incrementar la producción agropecuaria y diversificar la economía local.

La herencia de los primeros promotores

A sesenta años de distancia, quizá sea difícil apreciar el trabajo de los primeros promotores culturales del INI. Vencieron la desconfianza de sus comunidades y la abierta hostilidad de los ladinos locales, a los cuales no les faltaba razón para ver al INI como una amenaza a sus intereses. Aceptaron ejercer labores educativas, aun cuando la mayoría de ellos batallaban para leer y escribir en español. Promovieron programas (que con frecuencia eran impopulares) de salud pública, infraestructura, agricultura y desarrollo económico, y sirvieron como agentes culturales que día con día negociaban su trabajo con el INI y las exigencias de sus



[22] ICCITT, 1956, "Informe de labores correspondiente al mes de agosto", del Dir. del Centro A. Villa Rojas.
[23] ICCITT, 1953, "Informe del mes de noviembre de 1953", por el Prof. Fidencio Montes Sánchez.
[24] ICCITT, 1953, miscelánea de documentos; 1956, "Informes", por el Prof. Fidencio Montes Sánchez, julio de 1956 y agosto de 1956; 1957, "Informe de junio de 1957", por el Prof. Fidencio Montes Sánchez.

comunidades de origen. Muchos se vieron obligados a retirarse en el momento que el INI requirió de ellos una mayor preparación académica. Los promotores fueron la clave del éxito del INI, así que cuando el Instituto comenzó a perder el control administrativo de estos educadores y se lo dejó a la SEP en los años sesenta, el proyecto indigenista quedó a la deriva. Al poco tiempo de su creación, el apogeo del Centro Coordinador ya había pasado, pero los ex promotores siguieron teniendo importantes papeles en las vidas políticas, económicas y sociales de sus comunidades.

A fines de los años sesenta y principio de los setenta, las comunidades de Los Altos de Chiapas se polarizaban y politizaban cada vez más. Los ex promotores del INI a menudo se ubicaban en bandos políticamente opuestos. Algunos se convirtieron en caciques abusivos, un fenómeno estudiado por Luz Olivia Pineda, Jan Rus y algunos más; mientras que otros iniciaron o se involucraron en movimientos democráticos que desafiaban a los caciques.[25] Los primeros promotores del INI también dejaron una herencia en los niños a los que educaron. Para los años setenta, unos cuantos miles de jóvenes tzotziles y tzeltales, de ambos sexos, habían terminado la primaria, y algunos cientos habían terminado la secundaria. Sólo en Chamula, donde el INI en verdad batalló para abrir escuelas, más de 500 jóvenes, hombres y mujeres, habían logrado terminar el sexto año para 1975. Los Centros de Alfabetización y las escuelas del INI ayudaron a crear una ciudadanía más participativa que, poco a poco, empezó a exigir elecciones locales más transparentes y democráticas. Rus nota que las violentas expulsiones que comenzaron en 1974 a menudo se señalan como prueba de que los chamulas (y otros tzotziles) son anti-democráticos y propensos a ser dominados por los caciques "tradicionales". Pero también se puede defender la posición contraria, "si nos enfocamos menos en los expulsores que en los expulsados".[26] Al igual que los estudiantes universitarios de las ciudades más grandes de México, muchos jóvenes de Chamula y de otros lugares cercanos lucharon en contra de los cacicazgos y del fraude electoral. Los egresados de las escuelas del INI también contribuyeron a dar forma al Primer Congreso Indígena de 1974, celebrado en San Cristóbal. Muchos académicos ubican el nacimiento de los movimientos contemporáneos en favor de los derechos indígenas en Chiapas en la fecha de ese congreso tan preñado de tensiones políticas, donde los representantes de los cuatro grupos étnicos más grandes de Chiapas discutieron —en sus propias lenguas-- acerca de sus agravios comunes e intentaron trazar un curso de acción colectiva. Aunque el INI no había logrado desarrollar y transformar los Altos de Chiapas, no obstante, su programa educativo tuvo un efecto palpable en capacitar a los indígenas para que se defendieran ellos mismos y tomaran la iniciativa política a partir de esos años y desde entonces.

Estudiantes
San Cristóbal de las Casas, Chiapas
Nacho López, 1956
Tzeltales-Tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI



[25] Luz Olivia Pineda, *Caciques culturales* (México: Altres Costa-Amic, 1994); y Jan Rus, "The Struggle against Indigenous Caciques in Highland Chiapas: Dissent, Religion, and Exile in Chamula, 1965-1977", en Alan Knight y Wil Pansters (eds.), *Caciquismo in Twentieth-Century Mexico* (Londres: Institute for the Study of the Americas, 2005), pp. 169-200.

[26] Rus, p. 171.



Fidencio Montes Sánchez con alumnos tzeltales y tzotziles
San Cristóbal de las casas, Chiapas
Nacho López, *ca* 1952
Tzeltales y tzotziles
Fototeca Nacho López, CDI



Niñas observando un libro infantil
San José del Rincón, México
Teúl Moyrón, 2006
Mazahua
Fototeca Nacho López, CDI

La educación indígena en la constitución de 1917 en el Estado de México

Carlos Escalante Fernández[1]

Introducción

La historia de la educación indígena en México, en el siglo XIX y primera mitad del XX, está llena de hechos contrastantes. Por un lado, hay una constante a lo largo del tiempo en la que es notorio que, cuando acudían algunos niños o niñas indígenas a la escuela, se les invisibilizaba al exigirles que se expresaran en español y se ignoraban sus experiencias de vida y sus formas de conocer el mundo natural y social, pues se concebía a los indígenas como seres inferiores e incultos. Por otro lado, ha habido algunos ejemplos, si bien contados, de propuestas educativas gubernamentales que buscaban educar a los indígenas tomando en cuenta su cultura y sus condiciones de vida. La mayoría de estas propuestas (impulsadas por gobiernos estatales en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, y por el gobierno

[1] Investigador de El Colegio Mexiquense.

federal luego de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921) resultaron poco exitosas, pero manifestaron la necesidad de crear otro tipo de propuestas pedagógicas como condición para la educación de los pueblos indígenas en el país.

Han sido pocas estas experiencias y la mayoría están olvidadas, pero es muy importante estudiarlas porque de esa manera es posible adquirir un mejor conocimiento de nuestra historia educativa. En este artículo se describe uno de estos ejemplos; se trata de la creación de escuelas especiales para indígenas (a las que algunos denominaron escuelas etnográficas sin precisar su sentido) que el gobierno del Estado de México pretendió impulsar en 1917 y que se expresó en la Constitución de la entidad, aprobada ese año. Lo interesante del ejemplo es que se produjo un debate que dividió a los constituyentes del estado, debido a que se proponía la posibilidad de dotar a los indígenas de un espacio educativo que propiciara mejores condiciones para que los niños y niñas indígenas pudieran estudiar exitosamente en las escuelas sustentadas por el gobierno; este hecho no era frecuente y obviamente no fue aceptado, pero introdujo este tipo de preocupaciones en un contexto de cambios producidos por el movimiento armado de la revolución mexicana.

La educación en el proyecto constitucional de 1917

El 27 de julio de 1917, bajo el gobierno del diputado Enrique Millán Cejudo, comenzaron formalmente los trabajos para la redacción de una nueva Constitución para el Estado de México, la cual, a pesar de las reformas, aún sigue vigente. En el lapso del 27 de julio al 31 de octubre de 1917, los diputados locales trabajaron para aprobar la nueva Constitución para la entidad. En la sesión del 10 de agosto, por iniciativa del gobernador, se presentó el "Proyecto de Constitución del Estado", documento cuya redacción había sido encargada "al Secretario General de Gobierno, Andrés Molina Enríquez y al Doctor Alberto Sanromán, quien había sido constituyente de Querétaro".[2]

El tema de la educación fue incorporado al proyecto constitucional en dos capítulos del título quinto (artículos 222-232). Su discusión abarcó varias sesiones en las que se debatieron diferentes asuntos como: el carácter de la educación, el papel del Estado en su difusión, la formación de maestros, entre otros.

[2] Mc Gowan, Gerald L. (coord.), El Congreso Constituyente del Estado Libre y Soberano de México 1917, El Colegio Mexiquense-Gobierno del Estado de México, Zinacantepec, 1992.



El entorno de la discusión era el de una entidad en la que imperaba la inseguridad social, el cierre temporal o definitivo de escuelas y una muy baja asistencia escolar en aquellas que siguieron funcionando, lo que generó un retroceso educativo.[3]

En el "Proyecto de Constitución" las bases de la legislación de educación pública estaban divididas en dos partes: la primera correspondía a la educación en general y la segunda era novedosa pues se refería a las escuelas especiales para indígenas.

[3] Civera, Alicia, "En busca de una educación popular: el sistema educativo del Estado de México entre 1910 y 1940" en Mílada Bazant (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Colegio Mexiquense, Zinacantepec, 1996.



Biblioteca del Albergue "El Llanito"
San José del Rincón, México
Teúl Moyrón, 2006
Mazahua
Fototeca Nacho López, CDI

En la primera parte, se señalaban varios considerandos que prefiguraban la intención gubernamental con respecto a la educación en la entidad:

a) la educación popular estaría a cargo del Estado y de los Municipios;

b) la enseñanza primaria elemental era obligatoria para todos los niños comprendidos en edad escolar;

c) la enseñanza normal sería protegida preferentemente por el Estado, como un medio de cumplir con la obligación ineludible que tienen tanto él como el Municipio, de impartir y difundir la enseñanza primaria elemental;

d) el Poder Ejecutivo tendría a su cargo la dirección técnica, vigilancia e inspección de las Escuelas Oficiales del Estado y de los Municipios;

e) los Municipios estarían a cargo de "la administración de las escuelas de enseñanza primaria elemental";

f) con el objeto de hacer efectiva la enseñanza rural, se establecerán cuantas escuelas sean necesarias, a juicio de la dirección escolar correspondiente, teniendo por base que en todo poblado donde haya más de veinticinco niños deberá establecerse una escuela, y

g) el Estado tendría injerencia en las escuelas sostenidas con fondos particulares.[4]

Con respecto al capítulo relativo a las escuelas especiales para los indígenas, el Proyecto de Constitución señalaba tres cuestiones:

1) en todas las poblaciones de indígenas que hablen su idioma original y que desconozcan la lengua castellana, se establecerán escuelas especiales, cuyo objeto esencial será facilitar, por medio de la enseñanza dicha lengua y de los demás estudios necesarios, la incorporación de los alumnos indígenas a la cultura general del país,

2) estas escuelas se regirán por disposiciones especiales dictadas en relación con las condiciones de desarrollo evolutivo

[4] Gerald L. Mc Gowan, Op. cit., p. 70. Nota del editor: Debido a la importancia y referencia continua del libro de Mc Gowan, se pondrán en cursivas las citas y los conceptos que utiliza el autor como una forma de agilizar la lectura.

de las poblaciones en que se funden, y de acuerdo con la índole mental de los individuos de dichas poblaciones, y

3) estas escuelas serán establecidas y sostenidas por el Estado y su dirección estará a cargo del Ejecutivo.[5]

Estas tres ideas eran muestra del pensamiento de Andrés Molina Enríquez, hablaba de la "incorporación indígena" a la Nación, se enunciaba el "desarrollo evolutivo de las poblaciones" indígenas, así como la "índole mental" de éstos. Molina Enríquez creía que el primer paso para la incorporación de los indígenas a "la cultura general del país" era el aprendizaje del español, como condición sine qua non para continuar el proceso civilizatorio. Las modificaciones que hicieron los constituyentes a este punto del Proyecto fueron mínimas, pero lo interesante fue el debate suscitado entre los diputados, que mostró el pensamiento que tenían sobre los indígenas de la entidad y del país.

El debate constitucional sobre la educación indígena

En su Dictamen, los diputados integrantes de la Comisión señalaban que en cuanto a las Escuelas especiales para los indígenas, como en el fondo son Escuelas Elementales, cuyo principal objeto es la enseñanza de la lengua castellana, y van a funcionar en las más apartadas serranías, su establecimiento puede ser de inapreciables resultados, porque con el tiempo serán otros tantos focos de cultura, y que estas escuelas serán establecidas y sostenidas por el Estado y su dirección estará a cargo del Ejecutivo. Al equiparar a las escuelas elementales en el dictamen, se corría el riesgo de que perdieran su carácter "especial" que no se reducía, en el Proyecto, a la enseñanza de la lengua castellana, sino que debía ir acompañado de los demás estudios necesarios.[6]

El debate se produjo en la sesión vespertina del 15 de octubre, la cual inició a las seis y diez minutos. Al abordar el primero de los tres artículos que componían la propuesta de este segundo capítulo, el diputado y profesor Isidro Becerril intervino señalando que él siempre ha creído que la grandeza de México radica en la redención del indio y que de esto, que es una notoria verdad está perfectamente convencido, lo que le servirá de disculpa sobre lo que va a decir el artículo a debate, que si es una verdad debe meditarse mucho en ella. El diputado Becerril explicaba que para este tipo de escuelas no había profesores. Añadía que en una época se daban pensiones de treinta pesos mensuales a los alumnos de Etnografía de la Capital de la República, a fin de que estudiaran en el Museo Nacional, y que, a la postre, esos alumnos se olvidaron por completo de esos estudios, razón por la cual pensaba en el Estado para atender las Escuelas Etnográficas, tendrá que nombrarse a cualquier persona pero nunca a una que conozca Etnografía porque no hay, por lo que de seguir así se llegará al fracaso de los profesores improvisados.[7]

Agregaba que aún no se conoce la psicología indígena y que en las Escuelas de Instrucción Primaria es donde mejor se han educado nuestros aborígenes y no son Escuelas de Etnografía, y se refirió a que hay pueblos en donde se habla muy poco castellano, pero que se habla al fin. Decía, enseguida, que en la prensa de hoy viene la noticia de que han sido nombradas algunas ineptas personalidades como Directores de Escuelas

[5] *Ibid*, pp. 70-71.
[6] *Ibid*., p. 202
[7] *Ibid*. p. 213.

Etnográficas del Estado, por lo que la Cámara debe colegir cuál va a ser el resultado de ellas. Concluía su intervención en el debate parlamentario que por las anteriores razones debe y así lo pide, suprimirse lo referido a las escuelas especiales para indígenas.[8]

La directiva de la Cámara, preguntó al pleno si se tomaba en consideración lo propuesto por el diputado Isidro Becerril. El diputado Carlos Campos dijo, enseguida, que debía tenerse en cuenta que en el Estado de México ha crecido el número de indígenas y que muchos de ellos desconocen el español y otros que lo hablan a medias y creía que para éstos era conveniente una preparación antes de entrar a las escuelas primarias.[9]

Por su parte, el diputado Protasio Gómez dijo que había dos medios de asimilación: llevar con los indígenas elementos cultos o traerlos al medio civilizado. En su intervención hizo referencia al tiempo del Gobernador Villada, en que hubo profesores que hablaban lengua mexicana y sucedió que algunos no eran idóneos para la enseñanza resultando ésta muy deficiente.[10] Mencionó, también, que a las escuelas de Toluca venían los indígenas a estudiar, para volver a enseñar en su pueblo lo que habían aprendido, pero, la práctica nos demostró hasta la evidencia que después no volvía nadie a su pueblo. Agregaba que no admitía profesores rudimentarios para escuelas rudimentarias pues allí estaba el error y el fracaso. Para él, las escuelas rudimentarias debían estar atendidas por profesores competentes y sólo deb[ían] llamarse así por su corto programa. Estas escuelas tenían malos resultados, según él, por la idea torcida que se [tenía] de ellas y que era muy difícil tener profesores que hablen idiomas aborígenes, idiomas que son tan variados en el Estado como el otomí, el tarasco, el mazahua, el matlazinca y el mexicano.[11]

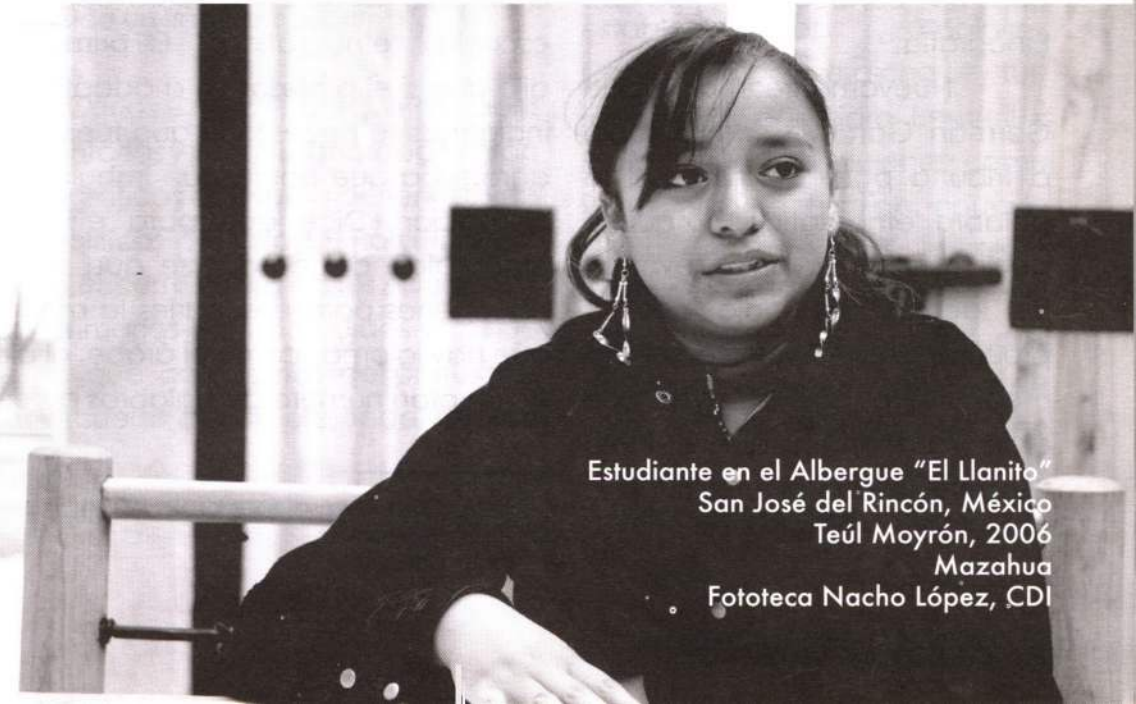
En defensa de las escuelas propuestas por Molina Enríquez en el Proyecto de Constitución, el diputado Germán García Salgado sostuvo que sí eran indispensables las escuelas etnográficas; que ningún dinero sería mal gastado en enseñanza; que hay pueblos como san Jerónimo y Tecualulco del Distrito de Texcoco, donde ni los niños ni los hombres saben hablar palabra de castellano y habla de que es necesario redimir al indio a quien califica de pobre raza taciturna.[12]

[8] *Ibid*., pp. 213- 214.
[9] *Ibid*. p. 214.

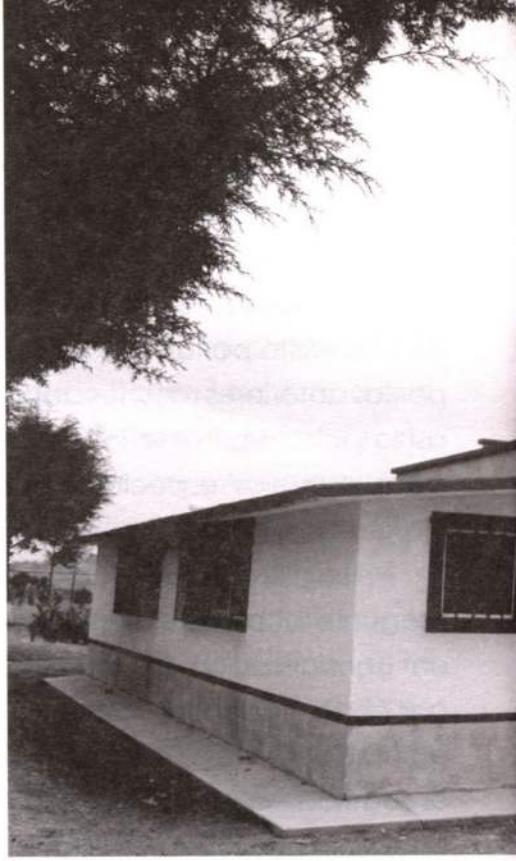
[10] *Ibid*. El general José Vicente Villada gobernó la entidad de 1889 a 1904. Durante sus administraciones puso especial énfasis en la educación, y estableció una serie de iniciativas educativas destinadas a la educación indígena, como escuelas de medio tiempo, un sistema de maestros ambulantes y la formación de maestros y maestras indígenas como una alternativa para acabar con la desconfianza de los pueblos hacia la escuela. Una apreciación de la educación en la entidad durante este período puede apreciarse en Bazant. (vid. Bazant, Mílada, En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912, El Colegio Mexiquense/ El Colegio de Michoacán, Zinacantepec, Estado de México, 2002.

[11] *Ibid*. La creación de escuelas rudimentarias fue una de las propuestas que se ensayaron a partir de 1911 para llevar la escuela a los pueblos indios. Su creación y desarrollo fue polémico, al punto que todavía en 1917 resultaba objeto de debates como los que sugieren las intervenciones de estos constituyentes.

[12] *Ibid*.



Estudiante en el Albergue "El Llanito"
San José del Rincón, México
Teúl Moyrón, 2006
Mazahua
Fototeca Nacho López, CDI



Luego de estas intervenciones, a tribuna volvió a subir el diputado Isidro Becerril para reiterar que había dicho repetidas veces, que el engrandecimiento de México, será un hecho hasta que el indio sea redimido, pero que "el dinero que se va a aplicar a Escuelas Etnográficas no dará resultado práctico alguno porque no se tienen elementos para darles ese carácter". Para él, la educación etnográfica, es una mera utopía, desde el momento que se carece de elementos etnográficos, para ilustrar las diversas razas. En su opinión, al indígena hay que iniciarlo a todo trance en la civilización europea y que los idiomas de nuestros indios son desconocidos en su mayoría habiendo pueblos cercanos que hablan distintos idiomas y que por eso la etnografía escolar es impracticable, con profesores que no conocen ni jota de Etnografía.[13]

Nuevamente el diputado Germán García Salgado subió a tribuna para aclarar que la palabra 'etnográfica' no quiere decir que se vayan a levantar los ideales del indio sino, a procurar su asimilación a nuestro medio; que hay ensayos con éxito y fracasos y que al indio hay que llevarlo al terreno de la práctica.[14]

[13] *Ibid.* p. 214- 215.
[14] *Ibid.* p. 215.

A esta altura del debate, las posiciones se habían fijado entre los que pensaban que era necesario aprobar la propuesta de escuelas especiales para los Indígenas y quienes se oponían. Por tercera ocasión, intervinó el diputado Isidro Becerril para insistir en hacer ver las ventajas de las escuelas primarias bien atendidas y de mandar a los indios buenos maestros, agregando que toda nuestra atención, debe ser de preferencia a estas escuelas evitando gastos en verdaderas utopías o en ensayos que tienen todas las posibilidades de un fracaso. El diputado Carlos Campos hizo uso de la palabra por segunda ocasión para decir que las escuelas rudimentarias han sintetizado un fracaso y que ya se tienen dolorosas experiencias aunque sin embargo no hay que desesperar de ello." Insistía en que hay que hacer al indio una preparación antes de que entre a la escuela primaria".[15]

Para defender la propuesta de creación de estas escuelas especiales volvió a tomar la palabra el diputado Germán García Salgado insistiendo en que era preciso que las Escuelas Etnográficas se establezcan con el objeto de proteger al indígena.[16]

Las dos últimas intervenciones en el debate, correspondieron a Protasio Gómez y a Isidro Becerril, y fueron para rechazar las escuelas "etnográficas". El primero, apoyando a Isidro Becerril dijo que si el profesor va a adaptarse al desarrollo evolutivo de los indígenas se necesitaría que fuera un frenologista (sic) completo y agregaba que había que imbuir a nuestros indígenas en nuestra civilización. Dice que para evitar la formación de profesores etnógrafos, debe hacerse que vayan profesores a los focos de aborígenes para enseñarles la modulación de las palabras, pues que hay idiomas como el árabe, el alemán y el otomí, que constan de un gran número de palabras guturales.[17]

[15] *Ibid.*
[16] *Ibid.*
[17] *Ibid.*

Albergue Escolar "El Llanito"
San José del Rincón, México
Teúl Moyrón, 2006
Mazahua
Fototeca Nacho López, CDI



Buscando darle un toque final al debate, el diputado Isidro Becerril recurrió a la historia reciente al señalar que

> las escuelas rudimentarias salieron como proyecto del último Gabinete de Gobierno de Porfirio Díaz, cuando la Revolución salvadora hacía tronar por primera vez sus justicieros cañones en Chihuahua; como tal proyecto, fue discutido y elevado a la categoría de ley durante el Gobierno de Madero; de modo que siendo ya ley, tocaba ponerla en práctica precisamente en 1913, cosa que no alcanzó el Presidente Madero y como medida política para evitar su caída, la ejecutó Huerta; mas como la Revolución seguía en contra de éste, las suprimió, pero –decía– hay que fijarse, las suprimió Huerta porque no le dieron el resultado político que buscaba; no porque hubieran sido un fracaso educativo".

Luego descalificaba al diputado Carlos Campos porque no sabía de tendencias de escuelas rudimentarias y porque ignoraba la gran influencia que estas Escuelas Etnográficas que tanto defiende, van a desempeñar en los intereses políticos del Estado. Para finalizar su intervención, el diputado Isidro Becerril insistía en los saludables frutos que ofrecen las escuelas primarias bien atendidas y ... que uno de los defectos consiste en que carecemos de profesores etnógrafos, para establecer las escuelas que se pretende, que de seguro serán un fracaso.[18]

Luego de esta intervención, la Secretaría preguntó si se aceptaba "la proposición del Diputado Gómez, referente a que se supriman los artículos discutidos, en el sentido de que las escuelas rudimentarias de los pueblos indígenas se les dé determinado carácter". Enseguida se procedió a la votación económica. Por la postura de que se suprimieran las escuelas especiales votaron los diputados "Becerril, Hernández, Salgado, Huitrón, Espinosa García, Gómez y Flores" y por la negativa los otros siete diputados. [19]

No obstante este resultado, en la redacción final de la Constitución, el apartado sobre escuelas especiales para indígenas quedó incluído; sin embargo, lamentablemente nunca se fundó una escuela especial en la entidad debido a que en la elaboración y aprobación de la Ley General de Educación de 1918, no se contempló este tipo de establecimientos escolares. Cabe señalar que dicha Ley fue redactada por Isidro Becerril y Protasio Gómez, quienes como ya se vio, se habían opuesto a su inclusión en el texto constitucional, maniobra que impidió probar en la práctica el funcionamiento e intenciones de estos establecimientos que iban destinados a la niñez indígena del Estado de México. CI

[18] *Ibid.* pp. 215- 216.

[19] *Ibid.*, p. 216.



Niños esperando el desayuno
Guadalupe y Calvo, Chihuahua
Miguel Bracho, 2006
Tarahumara
Fototeca Nacho López, CDI

Educación indígena: una mirada crítica a las políticas de educación intercultural bilingüe

Sylvia Schmelkes[1]

Introducción

La educación de la población indígena es reflejo, también, de su situación de pobreza y marginación. El dato más revelador es el índice de analfabetismo de la población de 15 años y más, porque éste refleja la inequidad de la historia reciente de la educación en nuestro país. El índice para la población hablante de una lengua indígena disminuyó en los últimos cinco años (de 2005 a 2010) de 34 a 27 por ciento. Sin embargo, sigue siendo cinco veces mayor que el analfabetismo de la población no

[1]Directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana Cd. de México

hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad (5.4).[2] En ningún país de América Latina con población indígena originaria es tan grande esta diferencia.[3]

La situación mejora, sólo ligeramente, para la población indígena que se encuentra actualmente en la escuela:

- La población indígena asiste menos a la escuela. En 2005, no asistía a la escuela el 4.9 por ciento de la población no hablante de lengua indígena entre los seis y los 14 años. El porcentaje correspondiente de la población hablante de lengua indígena es de 8.3 por ciento.[4] Esto significa que por cada niño no indígena que no va a la escuela, hay dos niños indígenas en la misma situación.
- La población indígena transita menos regularmente por la escuela. El porcentaje de alumnos con extraedad grave[5] en escuelas indígenas. Los alumnos de escuelas indígenas representan el 16 por ciento de la extraedad grave en primaria, cuando los alumnos de estas escuelas sólo representan el 5.7 por ciento de la matrícula total de primaria.[6]
- La población indígena deserta más. Un niño indígena que se inscribió a los seis años de edad en primaria tenía .051 de probabilidad de terminarla en seis años; un niño no indígena tenía una probabilidad de .071.
- Los niños indígenas aprenden menos en la escuela. En analfabetismo entre los hablantes de lengua indígena de ocho a 14 años (a los ocho años un niño debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo grados) es de 13.5 por ciento. Los resultados en las pruebas de rendimiento académico de los niños que asisten a escuelas indígenas están por debajo del de los niños que asisten a cualquier otro tipo de escuelas, como puede verse en los cuadros 1 y 2, que reportan los resultados de Excale 2006 (Tercer Grado) y de Excale 2007 (Sexto Grado).
- El subsistema diseñado para atender a los indígenas de manera cultural y lingüísticamente pertinente, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena, no parece funcionar adecuadamente. Una de las causas fundamentales es que sus docentes son reclutados con bachillerato y enviados a trabajar frente a grupo después de un breve curso de capacitación. Con el tiempo estudian la licenciatura semiescolarizada en la Universidad Pedagógica Nacional, pero no están adecuadamente formados para enfrentar el reto. Hay un estudio reciente[7] que revela que a los niños indígenas les va mejor en escuelas generales que en las propias escuelas indígenas, a pesar de que en las primeras no se estudia su lengua ni su cultura, y que muchas veces, estos niños están expuestos a actitudes y comportamientos discriminatorios por parte de docentes y compañeros. Es posible que, si bien cuando se creó

[2] INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en: http://www.censo2010.org.mx/, consultada el 15 de julio de 2011, 2001.

[3] Schemelkes, S., G. Aguila y A. Núñez, "Alfabetización de Jóvenes y Adultos Indígenas en México", en L. E. López y U. Hanemann (eds.) Alfabetización y Multiculturalidad: Miradas desde América Latina, Hamburgo: Unesco Institute for Lifelong Learning, 2009.

[4] INEGI, II Conteo de Población y Vivienda 2005. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx, consultada el 15 de julio de 2011

[5] Número de alumnos matriculados en un grado escolarar, cuya edad supera en dos años, o más, a la establecida normativamente para cursas el grado de referencia.

[6] INEE, Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009, México, INEE, 2010.

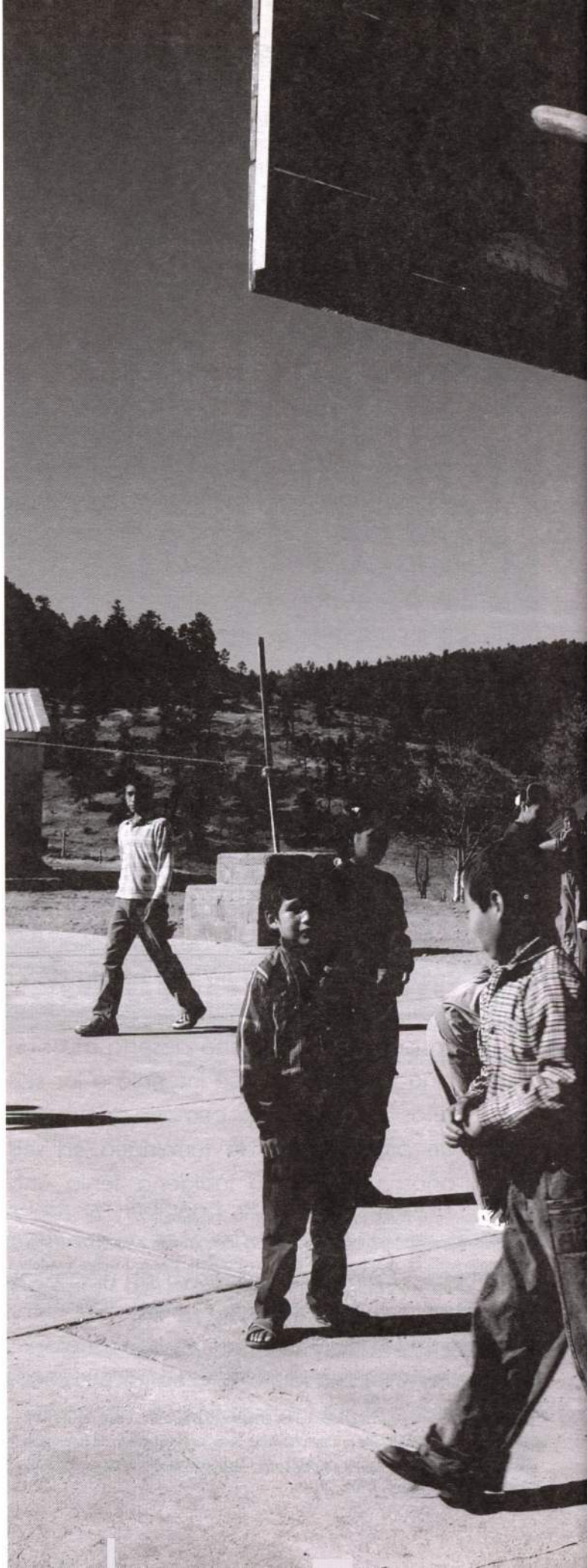
[7] INEE, La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables. Informe 2007, INEE, México, 2007.

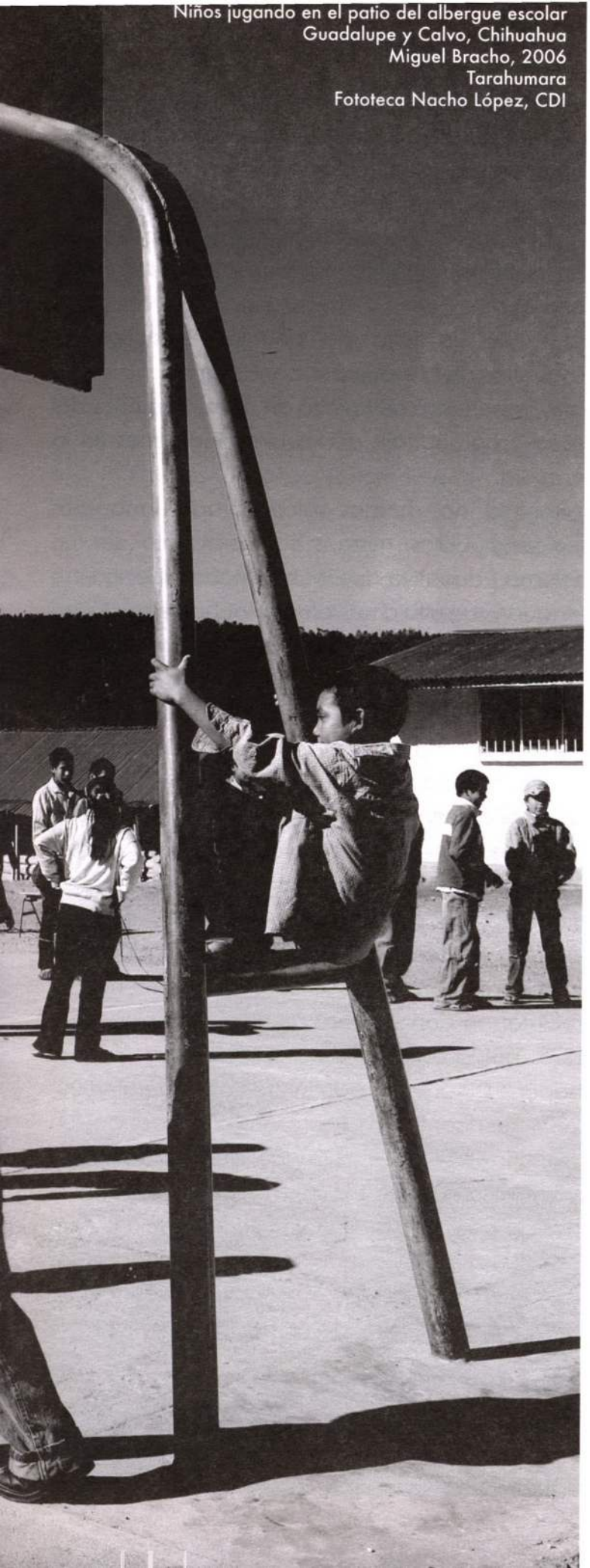
la Dirección General de Educación Indígena era necesario que estuviera separada del sistema principal de educación preescolar y primaria en el país, a la distancia constatamos que esta segregación permitió generar una educación de calidad inferior para los indígenas, que opera con sus propios estándares y parámetros y que se distancia de la forma como opera y la educación regular. Quizá ya sea tiempo de pensar que el sistema educativo mexicano debe ser capaz de atender a su diversidad desde el corazón mismo del sistema educativo.

Las políticas educativas como causa de la deficiente calidad de la educación indígena

Sin duda, una de las causas fundamentales de esta dolorosa realidad es la pobreza y la marginación en la que, desgraciadamente, se encuentran la mayoría de los pueblos indígenas, y de la que no parecen poder salir, por lo cual la educación se convierte en causa y consecuencia de la misma. Sin embargo, hay causas profundas en la misma concepción de la política educativa destinada a los pueblos indígenas que explica una parte importante de este círculo vicioso. Estas causas se tienen que estudiar a fondo para poder resolver la situación.

La causa propiamente educativa fundamental es que, a pesar de que se ha evolucionado hacia el reconocimiento y valoración de nuestra diversidad, y de que en las últimas cuatro décadas se han creado instituciones especialmente destinadas a atender educativamente a los indígenas, como lo es la Dirección General de Educación Indígena, la





Niños jugando en el patio del albergue escolar
Guadalupe y Calvo, Chihuahua
Miguel Bracho, 2006
Tarahumara
Fototeca Nacho López, CDI

visión ideal de la nación como culturalmente homogénea y de la educación como el vehículo para dicha homogeneidad sigue siendo muy poderosa. Todavía en México existe un solo curriculum de educación básica para todo el país, a pesar de que reconocemos su enorme diversidad. Si bien en tiempos recientes la noción de competencias ha permitido flexibilizar dicho curriculum, relativizar la importancia de los conocimientos iguales para todos y enfatizar la capacidad de entender la realidad y resolver problemas, todavía en las aulas lo que ocurre es que el libro de texto, idéntico para todo el país en el caso de la educación primaria, es lo que marca el desarrollo de la clase. Para los alumnos indígenas, muchos de estos contenidos, y la escuela misma, les resultan ajenos. Si bien se insiste en que la educación destinada a los indígenas incorpora conocimientos propios de la cultura y los pone en diálogo con los conocimientos universales, en los hechos no se han elaborado materiales que lo faciliten, ni se ha formado a los maestros para que lo realicen. Los contenidos de la propia cultura, salvo excepciones, no están presentes en las aulas. La falta de relevancia de los contenidos educativos, y muchas veces los métodos tediosos con los que se transmiten, explican una buena parte de la inasistencia y ulterior deserción de los alumnos, que no le encuentran sentido a lo que aprenden.

La educación indígena se dice también bilingüe. Sin embargo, la lengua indígena está presente en las aulas, en el mejor de los casos, como instrumento para la adquisición del español. Una vez que los alumnos entienden el español de manera suficiente, la lengua indígena se deja de lado. En muy pocas escuelas indígenas se observa el propósito del bilingüismo coordinado como resultado de la educación primaria. Solamente en escuelas excepcionales –en la zona amuzga

hay casos muy interesantes– se enseña la lengua indígena como segunda lengua cuando ésta ya se ha dejado de utilizar en el contexto. Ahora, por disposiciones recientes de la Dirección General de Educación Indígena, la lengua indígena es una asignatura. Es obligado impartirla porque es necesario poner una calificación en la boleta. Sin embargo, ya es un conocimiento plenamente establecido de la pedagogía del aprendizaje de una segunda lengua, que ésta sólo se aprende bien si no es sólo objeto sino también vehículo de enseñanza. Los sistemas más efectivos para enseñar una segunda lengua son los llamados "de doble inmersión", en los que la mitad de las asignaturas se enseña en una lengua y la mitad en otra.[8] La asignatura de lengua se enseña en la lengua materna. Esto valoriza la lengua indígena y permite su dominio, a la vez que facilita el acceso a una segunda lengua y su ulterior dominio. Que en las escuelas indígenas no se recurra a lo que se sabe conduce al bilingüismo equilibrado es clara indicación de que éste todavía no interesa, y que la castellanización todavía es concebida como un propósito de la educación básica entre poblaciones indígenas. Los niños indígenas, al no ver utilizada ni valorada su lengua, pueden llegar a rechazar la escuela, o bien, a convencerse de que su lengua no vale y deben abandonarla. Como bien sabemos, cuando se pierde la lengua se va con ella una parte importante de la cultura, que se deja de nombrar. Si a esta situación se le añade el hecho de que una tercera parte de los maestros indígenas laboran en una escuela cuya comunidad habla una lengua diferente a la propia,[9] se entenderá por qué es difícil que los alumnos sientan que la escuela es un sitio que los respeta, que los acoge, y donde realmente pueden aprender lo que requieren para comprender el mundo y transformarlo. Si tienen opción –y muchos de ellos sí la tienen, desgraciadamente, en el trabajo infantil migrante--, abandonan la escuela.[10]

Así, la falta de pertinencia cultural y lingüística de la escuela se convierte en una causa muy importante de la falta de permanencia y del escaso aprendizaje de los niños indígenas en la escuela.

Ya nos hemos referido a los maestros indígenas. Ellos mismos son producto de un sistema educativo que les ha hecho creer que su lengua y su cultura no valen. Muchos reproducen esta concepción entre sus alumnos. Pero además, es necesario reconocer que el sistema educativo no se ha preocupado por formarlos. En tiempos recientes se ha constatado una obviedad: que un sistema educativo no puede ser mejor que su personal docente.[11] Sin embargo, al personal docente no se le forma profesionalmente antes de enviarlo a trabajar frente a grupo, a pesar de que ello podría haberse llevado a cabo desde que fue posible reclutar a los docentes indígenas con bachillerato (anteriormente se reclutaban con secundaria), alrededor de 1995, pues había suficientes bachilleres para poderlo hacer. Durante la administración federal 2000-2006 se diseñó una licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe que opera en 22 normales del país, pero que no ha recibido apoyo alguno para su fortalecimiento y expansión. Que el sistema permita que quienes asignan a los maestros a las escuelas (muchas veces el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en

[8] Véase Baker, C., Foundations of bilingual education and bilingualismm, Tonawanda, NY, Multilingual Matters, 2001; Gibbons, P., Learning to learn in a second language. Portsmouth, NH, Heinemann, 1993; Lindholm-Leary, K., Review of research and best practices on effective features of dual language education programs, San Jose, CA, San Jose State University, 2005.

[9] CGEIB, Diagnóstico de la Educación Indígena en México, Mimeo, CGEIB, México, 2001.

[10] Schmelkes, S., G. Aguila y N. Ramírez, "El Trabajo Infantil y su Vinculación con el Derecho a la Educación", Mimeo, OIT, México, 2011.

[11] McKinsey Company, How the world´s best-permorming school systems come out on top, 2007. Disponible en: http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

comisiones mixtas que tienen sindicalizados de ambos lados de la mesa) lo hagan sin tomar en cuenta la compatibilidad lingüística del docente con la comunidad es otra aberración que no ha podido ser combatida, pues el Sindicato tiene mayor margen de maniobra con sus agremiados al poderlos colocar y cambiar sin la limitación de la lengua.

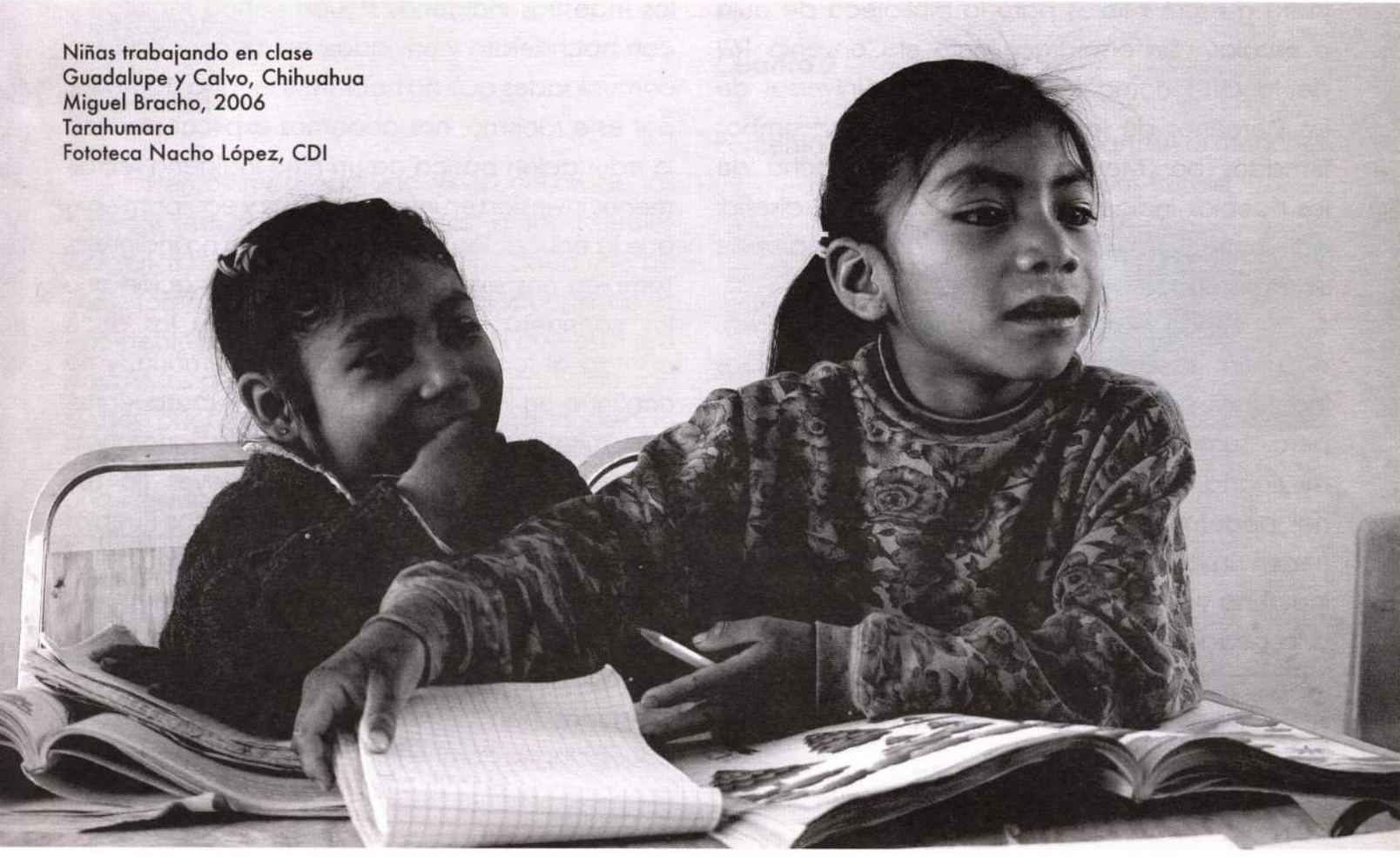
Es necesario considerar que sólo dos terceras partes de la población indígena asiste a escuelas indígenas.[12] La otra tercera parte son indígenas urbanos (solamente en Tijuana existe un subsistema de educación indígena urbano), o asisten a escuelas no indígenas en sus comunidades. Para ellos, así como para los indígenas cuando migran con sus padres como jornaleros agrícolas, no existe una atención adecuada a su lengua y a su cultura.[13] Ellos son educados con el curriculum nacional sin adaptación alguna, en español, y muchas veces se enfrentan a condiciones de discriminación por parte tanto de sus maestros como, sobre todo, de sus compañeros.[14]

Respecto de las políticas educativas, o de la ausencia de ellas, para los pueblos indígenas, a las que nos hemos venido refiriendo hasta aquí, es necesario señalar que no ha existido en ellas la participación organizada de los pueblos indígenas como tales. A lo más, se consulta a los intelectuales indígenas, conocedores de su lengua, para traducir los libros de texto, o se les

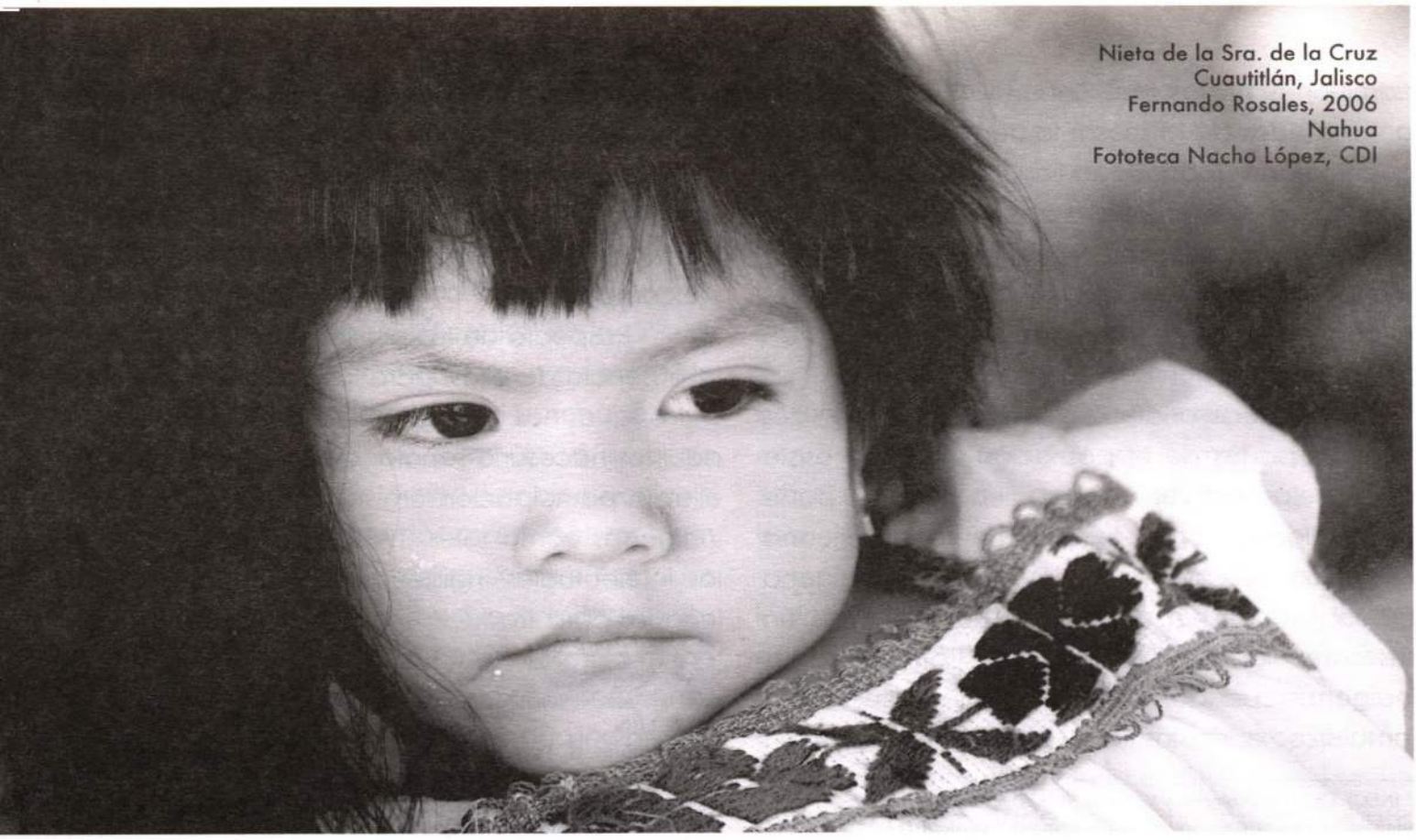
[12] INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010. Disponible en: http://www.censo2010.org.mx/, consultada el 15 de julio de 2011.

[13] Schmelkes, S., "Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible", en Pensamiento Iberoamericano, No. 7 (segunda época), 2010.

[14] Véase Czarny, G., Pasar por la Escuela. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008; Barriga, R., "Miradas a la Interculturalidad: El caso de una escuela urbana con niños indígenas", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. XIII, No. 39. pp. 1229-1254, 2008.



Niñas trabajando en clase
Guadalupe y Calvo, Chihuahua
Miguel Bracho, 2006
Tarahumara
Fototeca Nacho López, CDI



Nieta de la Sra. de la Cruz
Cuautitlán, Jalisco
Fernando Rosales, 2006
Nahua
Fototeca Nacho López, CDI

invita a escribir libros para la biblioteca de aula o escolar. Sin embargo, tanto el Convenio 169 de la OIT[15] como la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas,[16] ambos firmados por México hablan del derecho de los pueblos indígenas a participar en el diseño, administración y evaluación de sus propios sistemas educativos.

Buena parte de las políticas educativas, o de la ausencia de ellas, para los pueblos indígenas, se explica por un racismo inconsciente, pero sumamente profundo, de la sociedad mexicana. Sólo por este racismo no reconocido nos podemos explicar por qué los indígenas no tienen un curriculum relevante, por qué la lengua indígena y el español no se enseñan de acuerdo a la pedagogía de la segunda lengua; por qué los maestros indígenas siguen siendo reclutados con bachillerato y enviados, en muchos casos, a comunidades que no hablan su lengua. También, por este racismo, nos podemos explicar por qué la educación básica de un niño indígena recibe menos inversión en infraestructura y equipamiento que la educación básica de un niño no indígena. También nos explica por qué la educación que los considera indígenas se trunca a los doce años, o al terminar la educación primaria, y no continúa en los niveles educativos subsecuentes. Este mismo racismo nos explica la ignorancia en que se tienen a las propias leyes (la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, por ejemplo, habla del derecho de los indígenas a ser educados en su propia lengua a lo largo de la educación básica) y de los tratados internacionales que hemos firmado. Por eso los indígenas han demandado no solamente una educación cultural y lingüísticamente pertinente

[15] No viene señalado en la bibliografía el dato exacto de 1989. Sólo que esté refiriéndose a Schmelkes, S., G. Aguila y N. Ramírez, "El Trabajo Infantil y su Vinculación con el Derecho a la Educación", Mimeo, OIT, México, 2011. En cuyo caso el año no coincide.

[16] Tampoco viene en la bibliografía el dato exacto de la ONU 2007.

para ellos, sino una educación intercultural para toda la población, que sensibilice y conduzca a la valoración y al aprecio de la diversidad cultural y lingüística por parte de todos. La actual reforma de la educación básica se caracteriza, a ella misma, como intercultural. La primera característica sustantiva de la reforma a la educación primaria, de cuatro, es la atención a la diversidad, y la segunda es el enfoque intercultural. Ello, sin duda, representa un avance en esta búsqueda por ir eliminando el racismo, fruto de la historia y de la ignorancia del valor de las culturas de los pueblos indígenas que viven en el país. Sin embargo, el desconocimiento de esto mismo por parte de quienes elaboraron el plan y programas de educación primaria, no permite que el conocimiento de la diversidad vaya mucho más allá de los aspectos folklóricos, superficiales y visibles de las culturas indígenas del país. Aquí también es esencial la participación activa de los pueblos indígenas.

Conclusión

Hemos mostrado una visión crítica de las políticas educativas destinadas a los pueblos indígenas. Sin embargo, al describir cada una de ellas, también se deja clara la propuesta de lo que debiera estar en su lugar. Para que esto sea posible, es necesario contar con la participación de los pueblos indígenas, quienes han dejado claras sus tres principales demandas educativas: una educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos; una educación intercultural para toda la población; y la participación en el diseño, administración y evaluación de sus propios sistemas educativos.

Cuadro 1

Resultados de los alumnos de escuelas indígenas y los promedios nacionales, en tercero y sexto grado de primaria, en español y matemáticas, pruebas Excale

Puntaje

GRADO	MATEMÁTICAS INDÍGENAS	MATEMÁTICAS NACIONAL	ESPAÑOL INDÍGENAS	ESPAÑOL NACIONAL
3°	422	500	453	500
6°	424	500	416	500

Fuente: INEE.[17]

Cuadro 2

Porcentaje de alumnos que alcanzan al menos el nivel básico en las pruebas Excale

GRADO	MATEMÁTICAS INDÍGENAS	MATEMÁTICAS NACIONAL	ESPAÑOL INDÍGENAS	ESPAÑOL NACIONAL
3°	28	60	58	74
6°	57	83	53	82

Fuente: INEE.[18]

[17] Véase. INEE, La Calidad de la Educación Básica en México 2006, INEE, México, 2006; id. El Aprendizaje de Tercero de Primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, INEE, México, 2007.
[18] *Ibid.*

Fragmentos del libro Äj' nguk'omo / Desde mi médula (próximo a publicarse) TSOTSKU'Y / FORMACIÓN

Miqueas Sánchez Gómez [1]

CUATRO

Te siento crecer en mis profundidades
como a los plantíos
del patio de la abuela
como al anís que sembré
cuando niña en un tiesto
y contemplé cada día
mientras la lluvia y el sol
lo alimentaban
Ahora te alimento
soy la lluvia y el sol
entrando por tus ramas
Te contemplo desde mi oscuridad
como una hendidura
que me aproxima a lo sagrado
Te alimento
me alimentas

MAJKXKU'Y

Ne' jamü jujxe' ñengba üj' jojmo'ajkuy'omo
jambajsejna te' nibi'ram
üj maxuwe'is tyojkü'komobü
te' nijpubü anijse'
tsika'omo kiaejk'na
ijspajna' jujche yen'ba tumdum'jama
jujche'na jama'ko'jama
pyünübia'na tuj'is
Yüti ütsi' mij mbünü'biatsi
üjchü' tuj' üjchü' jama
tüjkubiabü mij' akman'omo
Mij ambatsi üj' mbitsü'ajkuy'omo
tumü muja' süngüjse'
tya' künukpabü'is dü Ngomi'
mij'mbünü'biatsi
dü mbünü'bia

San Pedro Soteapan
Veracruz
Héctor Vázquez Valdivia, 1995
Zoque
Fototeca Nacho López, CDI

[1] Poeta zoque

SEIS

Habito en movimientos de la luna
en enigmas del Tsu'an
casa de mis ancestros
savia del origen
De mi vientre
flama encendida
arden deseos antiguos de mi estirpe
Del abandono y la calamidad
se cumplen los conjuros
de Yaxpalangui[2] el mago
Por eso hay algo de mi abuela
en estos ojos de mujer preñada
por eso hay algo de Ceiba
en la sangre nueva que me habita

TUJTAY

Wyjtpatsi' mama'luna'jin
Tsuan'is myüsokiüy'omo
üj' anukü'is tyüjk'omoram
üj' anuku'is tyümbu'omoram
Üj' dsejk'omo
sungba' juktüjk'
nemba' peka ijtku'y
Te' jambükiuy'omo yajkxkuy'itkuy'omo
tujkyajpa peka tsame
achü' Yaxpalanguisñye'
tekoroya ijtu ujxan machuwe'
üj' ngaebü wyrün'omo
tekoroya ijtu ujxan Pinstin
üj' une'is jomebü ñübin'omo

[2] Según la mitología zoque, Yaxpalangi, brujo/mago, sabedor de las artes ocultas, impidió que Piogbachuwe, espíritu del volcán Chichonal, esclavizara Amü, hoy día el municipio de Chapultenango, Chiapas.



Miqueas Sánchez
Berriozabal Chiapas
Matsá Sánchez, 2009
Zoque

Ramón Hernández López [1]

Los promotores indígenas bilingües [2]



Poblado
Tlaxiaco, Oaxaca
Julio de la Fuente, ca.1945
Mixteco
Fototeca Nacho López, CDI

[1] Profesor mixteco y pionero indigenista

[2] Extracto de una entrevista realizada en 2010 al profesor Ramón Hernández, por el antropólogo Ángel Baltazar Caballero

Nací el 31 de enero de 1923, soy originario de San Agustín, Tlacotepec, en el Distrito de Tlaxiaco, Estado de Oaxaca. Comencé a estudiar en mi pueblo. Cuidaba borregos e iba a la escuela, como no entendía el español me llevaron un año a Tlaxiaco como mozo para que más o menos aprendiera un poquito español. Regresé y me fui de canastero a Jamiltepec, por indicaciones de mi mamá. Como regresé de allí e insistía en estudiar me mandaron al internado indígena de Chalcatongo, estuve ahí de 1937 a 1939. Allí tuve la suerte de saludar al general Lázaro Cárdenas que fue a Tlaxiaco. Después, tratando de mejorar mi aprendizaje me fui a San Antonio de la Cal, la Normal rural que está a la salida de la Ciudad de Oaxaca, allí estuve un año. Cuando la Normal se dividió por órdenes de la Secretaría, de hombres y mujeres, en Tamazulapan se creó la normal rural para señoritas y a los varones nos mandaron al Itsmo y yo no soportaba el calor preferí venirme para acá. Aquí fue donde ingresé por órdenes del General Tomás Sánchez Hernández, a la Escuela Rafael Dondé.

Allí estudié un año también y comencé a enseñar música pues yo era músico. Eso le gustó mucho al director, y entonces le dije, quiero ser maestro y que me ayude a entrar a la Nacional de Maestros. Así fue que entre a la Normal en 1942 hasta terminar en 1948.

Me propuse ser maestro porque quería demostrar que los indígenas teníamos educación, hablábamos nuestra lengua, yo hablo mixteco, la dominábamos y queríamos seguir conservando nuestra lengua independientemente de lo poco pudiéramos aprender del español.

En mi tesis "La educación indígena en la educación nacional", para titularme como maestro normalista, encontrarán la razón de que los indígenas íbamos a la escuela y como nuestros maestros no hablaban más que el español, entonces no nos entendíamos. Ellos nos hablaban, nos ordenaban y lo único que hacíamos era repetir porque no teníamos otra alternativa. Eso es lo que planteo en la tesis, la necesidad de educar a los indígenas usando su lengua materna, este planteamiento me costó mucho trabajo que lo aceptaran, mis maestros me asesoraron, para la asesoría y la revisión de la tesis mi maestro me ayudó mucho.

En el examen profesional también comprobé lo que pasaba. Una maestra dijo que no tenía ningún problema, que el trabajo estaba bien, pero que no podía opinar sobre la tesis porque no sabía. Luego le preguntaron a un maestro, a un abogado de Oaxaca "¿Qué opina usted?, no -dice- eso no sirve. "Nosotros lo quisimos hacer en la Universidad Benito Juárez y no dio resultado, así que no estoy de acuerdo".

Le dije a la comisión de exámenes, "Mire maestro no vamos a alegar, permítanme ustedes, yo practiqué en segundo año, permítanme ustedes ir a dar clase al grupo de sexto año pero lo voy a dar en mixteco. Y esos niños si no contestan es que son muy tontos como dicen que son los indígenas". El presidente de la comisión me dijo "No es necesario, en lo que a mi corresponde lo que aquí se habla está muy bien, y lo que dice usted en su tesis está bien pero no puedo opinar porque no sé".

Empecé a hablar el español cuando salí del internado, pero fue hasta que entré a la Normal de maestros fue cuando pude dominar el español. Y digo dominar porque no es fácil recibir educación en una lengua diferente a la propia y yo lo he estado haciendo y si ustedes ven los trabajos, tengo muchas dificultades para poder escribir y para poder hablar en español porque es un problema.

Trabajo indigenista. Cuando terminé la tesis le llevé una copia al Dr. Caso, entonces me

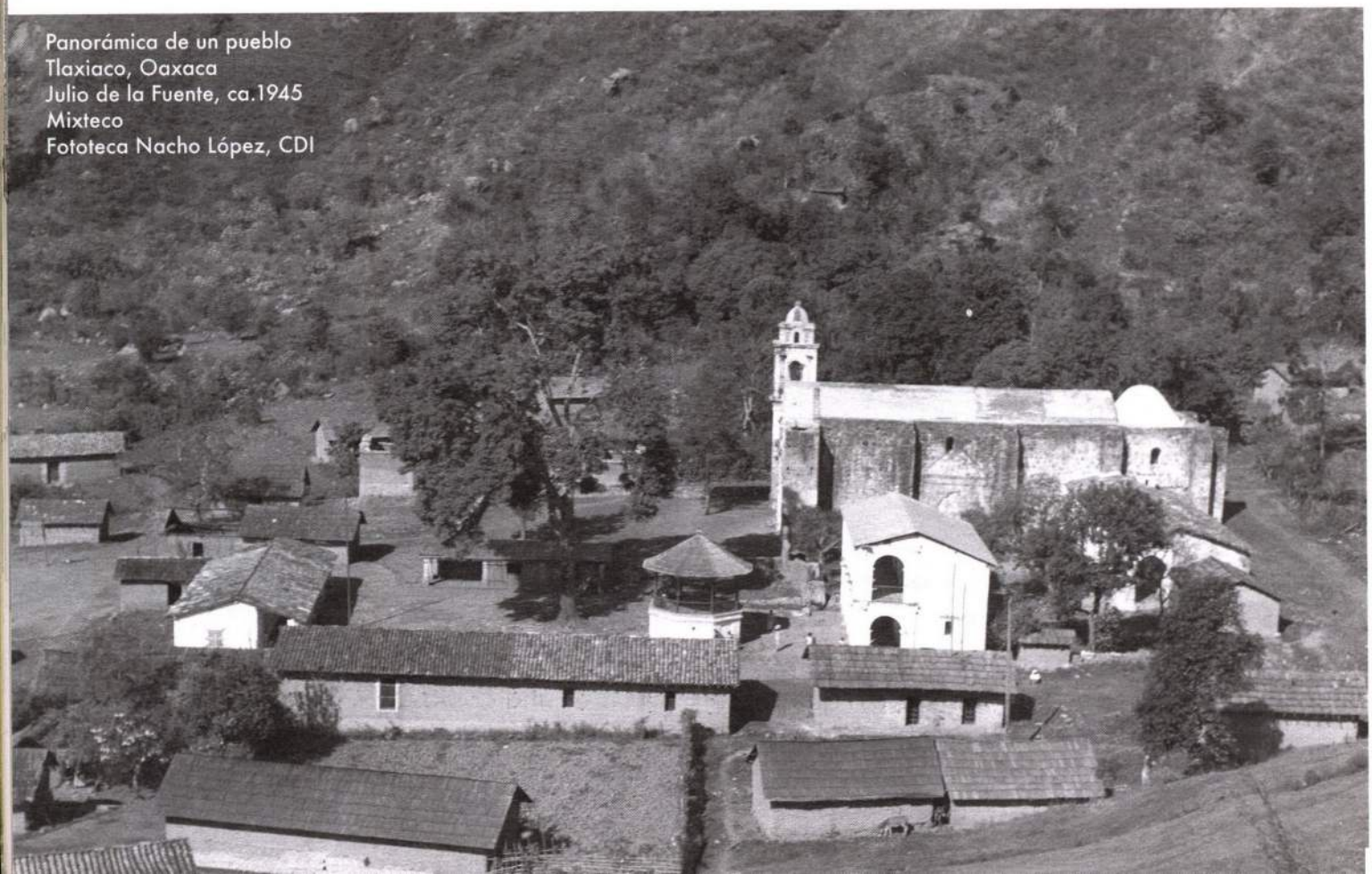
dijo "Ahorita se va usted a un Centro". "Pero me voy a recibir maestro", "no, ustedes los indígenas se preparan y ya no quieren volver". "No maestro le prometo que voy, aquí está la tesis y me voy". Entonces me dijo: "Pues ya no hay plaza". "Bueno, ni modo". Cuando salí de hablar con Caso, el Dr. Aguirre Beltrán me dijo "Mire maestro vamos a hablar a un tal Pelón". El "Pelón" era el maestro Mario Aguilera Dorantes que era Oficial. El Dr. Aguirre le contó lo que pasaba, "Ah -dijo- no te preocupes, el 1 de enero los espero aquí para mandar a Ramón a la Mixteca y se va con su plaza. Así que yo entré al INI con la plaza de maestro del Distrito Federal".

Estuve tres meses en el Centro Coordinador de San Cristóbal de las Casas, vi como estaban trabajando los promotores, allí estaba Reynaldo Salvatierra, estaba Andrés [Montes], estaban los zapotecos de la Sierra, y me llevaron a recorrer toda la región.

Cuando volví me dijeron, "Pues ya lo están necesitando en Tlaxiaco, así que se va usted a ir". Entonces les dije, sería muy bueno que después de haber leído mi tesis, ustedes me digan, me aconsejen qué hacer. Y me dijo el maestro Montes: "No, con ustedes no hay que decir nada, usted haga lo que dice allí en su trabajo porque no es lo mismo, aquí los problemas son diferentes a los de la Mixteca, así es de que vaya usted y que le vaya muy bien". Así, en abril de 1955, me fui a al Centro Coordinador de Tlaxiaco como Jefe de la Sección de Educación.

Yo soy de la opinión de que debe uno conocer el área donde va a trabajar, los problemas que tiene en educación y los que tiene la comunidad, y eso fue lo que hice. Llegué a Tlaxiaco y me recorrí todos los pueblos de la Mixteca Alta y de la Mixteca Baja.

Las escuelas tenían problemas de local, de mobiliario, de materiales, no tenían ni pizarrón, pues estaban arrinconados en algún local del Ayuntamiento. Después de este recorrido hice mi programa y se los llevé al doctor Caso y al doctor Aguirre. Ellos me dijeron



Panorámica de un pueblo
Tlaxiaco, Oaxaca
Julio de la Fuente, ca.1945
Mixteco
Fototeca Nacho López, CDI

que sólo había un presupuesto de $500,000.00 para el Centro.

Pues a pesar de eso, comenzamos a trabajar, ya luego, durante mis recorridos en los pueblos fui localizando a los muchachos que podrían trabajar como promotores. En 1956 junté a 50, 20 mujeres y 30 hombres, y comencé a prepararlos para que fueran promotores de acuerdo a como lo había yo visto que lo había hecho el maestro [Andrés] Montes con [Reynaldo] Salvatierra y con Onofre [Montes] y todos los que habían estado en la sierra.

Los muchachos se prestaron muy bien y todo y el pueblo estaba muy contento. Una de las ventajas más grandes que logramos fue la inscripción de las niñas, porque no querían los papás, y menos las mamás, que fueran a la escuela. ¿Por qué? porque el cura les decía que les enseñábamos comunismo, les enseñábamos cosas fuera de la costumbre que no deberían ir a la escuela.

Como yo hablaba mixteco les hablé en mixteco, les dije "Miren, manden a las niñas porque estamos hablando nuestra lengua, ustedes mismos van a oír que es lo que les vamos a enseñar a las niñas y a los niños y verán ustedes cómo van a estar de acuerdo con nosotros." Y así fue. En 1957 o 1958, llegó un ingeniero de Comunicaciones que nos llevó lo del Sistema Radiofónico que se usaba en Sudamérica y lo adapté. Fundé el Sistema Radiofónico para dirigir a los promotores, para comunicarnos con los pueblos, para orientarlos, pues eso fue más fácil todavía porque inmediatamente entendían lo que estábamos enseñando, lo que estaban aprendiendo. Así que fue un éxito.

Para inaugurar este servicio fue el doctor Caso, el maestro Mario Aguilera Dorantes, el doctor Aguirre Beltrán, y Julio de la Fuente, ellos vieron allí como se hacía el trabajo. Yo empezaba a cubrir las funciones de Subdirector del Centro Coordinador. Entonces el maestro Aguilera ordenó al Director de Educación de Oaxaca que se presentaran en el Centro los inspectores de la Mixteca, porque me habían acusado con el Presidente de que yo estaba saboteando su trabajo que hicieron con el español, al enseñar en mixteco y procurar que en la escuela se hablara el mixteco.

Cuando fue el maestro Aguilera Dorantes al pueblo de Santo Tomás Ocotepec se hizo una demostración de cómo se manejaba el Sistema Radiofónico con los promotores y la comunidad. Entonces el maestro Aguilera ordenó que fuera el Director Federal de Educación con todos los supervisores de la Mixteca.

Hicimos una demostración con veinte niños que jamás habían ido a la escuela, allí los sentaron para dar una clase en mixteco. Ordenó el maestro Aguilera que se sentaran los inspectores, eran diez. La clase se desarrolló muy bien, luego les dieron dulces a los niños y se fueron. El director de Educación les dijo "¿Qué opinan ustedes del trabajo?". No falto un listo que le dijo "No pues que chiste, él habla en su idioma como no van a entender."

"Entonces ustedes ya se dieron cuenta de que para que los niños entiendan, deben usar su lengua materna, así entenderán lo que les están enseñando en español ¡por favor señor Director de Educación, que se haga otra carta a todos los inspectores, que lo firmen y que se lo manden al Presidente diciendo que estaban en un error, que Ramón no está enseñando su idioma, sino que está utilizando su idioma para enseñar!" No sé que hicieron pero las cosas pasaron así.

El trabajo en el Sistema Radiofónico Bilingüe, lo hacíamos de acuerdo a lo que yo vi en San Cristóbal de las Casas, los promotores hablaban su lengua materna, el tseltal y el tsotsil,

no sé cómo le hacía el maestro Fidencio [Montes] porque él era zapoteco y los que lo ayudaban también.

Yo tuve que reaprender mi idioma y aprendí a escribirlo porque en radio no se vale decir lo que se le ocurra a uno, sino de acuerdo con la guía que se hace para enseñar a los maestros. Comenzaba a trabajar a las nueve de la mañana y terminaba a las doce. Trabajaba primero directamente con los niños. El promotor veía como le hacía yo y después que yo terminaba la clase, ellos hacían trabajo de afirmación.

Así que trabajaba yo de 9 a 10 ó de 10 a 11 según el tema y llegaba a la clase poniendo el ejemplo de cómo iban a enseñar los promotores y yo me dedicaba a trabajar con la comunidad. Los maestros repetían la técnica que yo usaba para enseñar a los niños a leer y escribir, a hablar el español y a hablar la lengua materna.

No conforme con esto, grababa yo las clases y me iba a los pueblos para ver si me entendían, no entendían qué hacían los promotores, qué hacían los niños, entendían lo que yo les decía. En algún pueblo me dijeron "Maestro, usted está bien, pero usted nos regaña, usted los regaña muy feo". ¿Por qué?, pregunté, "es que como pronuncia usted su idioma nos está regañando -dice- no nos aconseja, nos está regañando, mejor hable usted así" y me decían, y yo corregía lo que estaba haciendo.

Entonces se creó el Sistema Radiofónico y yo preparé a otra gente que pudiera continuar mi trabajo, porque a mí me nombraron Director del CCI de Tlaxiaco en 1961, estuve allí hasta 1965.

El Sistema siguió trabajando hasta que llegó un antropólogo al que no le gustó el Sistema Radiofónico y lo suspendió, después lo regañó el doctor Caso porque habían abandonado el Sistema. En esa época a mí me comisionaron para ir a Cherán.

En Tlaxiaco hay la costumbre de que los funcionarios que llegan tienen que decir un discurso en las fechas cívicas y yo ya había pasado por todos ellos y llegaron las autoridades y la Comisión y me dijeron en 1961, "venimos a decirle a usted que la Comisión quiere que usted diga el discurso del 16 de septiembre".

Les dije "miren ustedes, yo tengo mi manera de pensar no vamos a ponernos de acuerdo, así es que por eso no he querido aceptar esa comisión, porque yo tengo mi manera de pensar y no vamos a coincidir y se van a molestar los comerciantes, las autoridades, la iglesia. "No -dice- pues ya dijeron que usted va a hablar". Entonces dije ese discurso, que causó furor.

Había mucha gente, como quince mil gentes allí en el patio del palacio municipal y pues claro todos estuvieron muy contentos porque hablé del comercio, del juez, de la gente, hablé hasta de los comerciantes, de los maestros y del cura, de cómo no había estado siguiendo las ideas de Cristo.

Más tardé en de acabar el discurso, cuando tocaron las campanas para que nos fueran a correr porque había criticado a la iglesia. Como ya estaban avisadas las autoridades me dijeron "No se preocupe maestro, que haga lo que quiera el cura nosotros vamos estar al pendiente de esa situación."

Cuando llegó el General Cárdenas a Tlaxiaco, lo saludé, como ya nos habíamos saludado antes, me dijo: "Ya leí su discurso, lo leí todo en Política", que era una revista que había entonces. "dices toda la verdad pero la gente no va a estar de acuerdo, la gente de la que tu allí hablas no va a estar de acuerdo y no lo van a dejar trabajar. Sin embargo -dice- usted vaya buscando a ver cómo le hace". Estuve cinco

años como Director y claro pues ya pudimos hacer...

Así trabajé, dejé funcionando el Sistema Radiofónico cuando me nombraron para Cherán. Allí fuimos a ver al General Cárdenas, y le dije "General, venimos a servir a los tarascos, queremos que usted nos ayude" y mi compañero que iba pues iba de nuevo dice: venimos hacer un estudio para emprender el trabajo aquí", y le dice el General Cárdenas "Haber ingeniero traiga usted los estudios que hay, planos y todo, aquí tiene usted para que no pierda tiempo en andar investigando, aquí está todo lo que se necesita, lo que haya que hacer hágalo. Lo que yo le voy a pedir maestro es que ustedes nos ayuden con seis pueblos que tienen dinero en el Banco de lo que le dan los madereros pero lo cobra el gobernador para hacer sus negocios particulares y yo quiero que se recupere ese dinero, yo quiero rogarle al maestro que nos ayude."

"Vamos a tratar de ayudarle señor General le dije" y mientras yo estaba haciendo el trabajo de educación e investigando, comencé a platicar con la gente lo de los dineros. Pudimos recuperar lo de cinco pueblos, sólo uno no se pudo. Cuando me fui de Cherán me despedí del General, le dije "Señor, allí está recuperado el dinero de estas cinco comunidades una nos faltó, no pudimos". "Ah, -dijo-, muchas gracias, ahora ya sabemos cómo vamos hacer y vamos a tratar."

Llegó a suplirme en Cherán, Raúl Rodríguez, a mí me comisionaron a Jamiltepec. Allí hice lo mismo que en otros lugares, recorrer las comunidades para ver qué era lo que necesitaban.

Después, en 1968 me comisionaron a Tlapa en la Montaña de Guerrero. Como norma, al llegar a Tlapa lo primero que hice fue recorrer la región que correspondía al Centro Coordinador (mixtecos, nahuas y tlapanecos). Fui notando una serie de irregularidades que vivían los pueblos a pesar de que tenían escuela, era escuela del Estado, en algunos casos vendían aguardiente, en otras pedían cuotas para que no fueran los niños a la escuela, era un verdadero problema.

Fui levantando documentos y recorrí toda la Mixteca sobre todo la zona Tlapaneca y la Nahua que está sobre el río. Al recorrer las comunidades que estaban atendidas por maestros del estado [Guerrero] vi que no estaban cumpliendo con su función de educadores y menos con su tarea de promotores de mejoramiento de la comunidad.

Cada quien hacia lo que podía. Si algún vecino era inquieto y podía moverse para lograr alguna mejora lo hacía si no, no. Cuando terminé de recorrer la Mixteca hice un programa. Antes de ver al Dr. Caso ya había yo platicado con el gobernador que era el maestro Caritino Maldonado, le dije "Mire maestro, la cosa está muy grave, los maestros del Estado, no están cumpliendo con su función, ya recorrí todas las escuelas y aquí están las actas de cada pueblo, qué problemas tienen y pues ya quieren cambiar su situación.

Nos llevábamos muy bien con Don Caritino y yo, él había sido oficial mayor de Salubridad, por eso conocía la región. Le dije "Maestro, lo que voy a proponer al doctor Caso es que cambie usted a todos los maestros del Estado que están en la Sierra porque no están cumpliendo con su tarea". "Pero no va a ser fácil" –me dijo–. "Yo sé que no es fácil maestro, inclusive también los promotores también son flojos pero no tanto como estos.

"Ahí está la propuesta, que bajen todos sus maestros". Me dijo "pero el Sindicato...". "No, el Sindicato lo que busca es que los maestros estén muy cómodos en las comunidades o en los lugares donde están trabajando, para qué van a subir (a la región de la Monaña), suben porque

hay negocio no por otra cosa". "Habla con el doctor Caso" -me dijo el gobernador-.

Hablé con el maestro Caso de lo que encontré en la Zona Mixteca, Nahua y Tlapaneca. Me pidió que hiciera un programa y se lo llevara al gobernador. Le pidió al subdirector técnico del INI [Julio de la Fuente] que me acompañara. Hablamos con el Gobernador y éste le dijo al Subdirector Técnico del INI, "Dígale al doctor Caso que le agradezco mucho la atención, déjeme con Ramón, yo me entiendo con él. Dígale también que vamos a procurar mejorar las condiciones de la gente de la Montaña".

"Para poder hacer lo que tú quieres te voy a mandar al sindicato", me dijo el gobernador. Le contesté que no sería correcto que mejor él lo atendiera ya que era el Gobernador, le dije también que su Director de Educación podría abordar el problema que era muy grave, y que si no se habían quejado los pueblos era porque no habían tenido la oportunidad pero que estaban mal. "Pues precisamente -dijo- yo te voy a apoyar pero vas a atender al sindicato". "Bueno, pues si esa es la orden vamos a tratar de atenderlo".

Como al tercer día llegaron los del sindicato, estaban pero enchilados "Cómo es posible -dijeron- el INI está comprando los pueblos porque les da muebles, les da escuelas, por eso los está comprando." Los escuche y les respondí "Me gustaría mucho señor Secretario (del sindicato) que le pregunte usted al Director de la escuela primaria de aquí de Tlapa; maestro le ruego sea tan gentil de decirle al compañero lo que hay en relación con el INI. "Se paró el Director de la primaria de allí de Tlapa y les dijo "Pues es malo decirlo pero el INI nos construyó la escuela nos amuebló, y nosotros casi no hemos dado."

"Como ve usted señor secretario, el Instituto no se creó únicamente para los pueblos indígenas sino para las comunidades mestizas y las comunidades que están atrasadas, por eso es que recorrí la montaña, recorrí todas las comunidades indígenas y esta es la realidad." "No pues vamos a firmar un acta porque yo no quiero que se siga usted metiendo con los maestros." "No me estoy metiendo, simplemente pido al Señor gobernador que los compañeros maestros del estado se salgan de la Montaña y ustedes se van a encargar de ponerlos en Tlapa en las comunidades aquí cercanas, para qué van a caminar tanto allí". "No, es que aquí el que está perdiendo las cosas es el inspector por borracho." "No mire, no estamos para juzgar a nadie pero hay la necesidad de cambiar al magisterio." "Pues vamos a firmar un acta para que ya no se vuelva usted a meter en el sector del Estado."

Entonces les dije "Mire usted, no tengo porqué firmar ningún documento, ni el señor Gobernador me ha pedido eso ni el doctor Caso que es mi Director. Así es que cualquier acuerdo que usted quiera tener lo va a tener con el Gobernador pero no conmigo, yo simplemente estoy cumpliendo con una disposición y les agradezco a ustedes que hayan venido." Se fueron re enchilados, se fueron a comer y ya no volvieron.

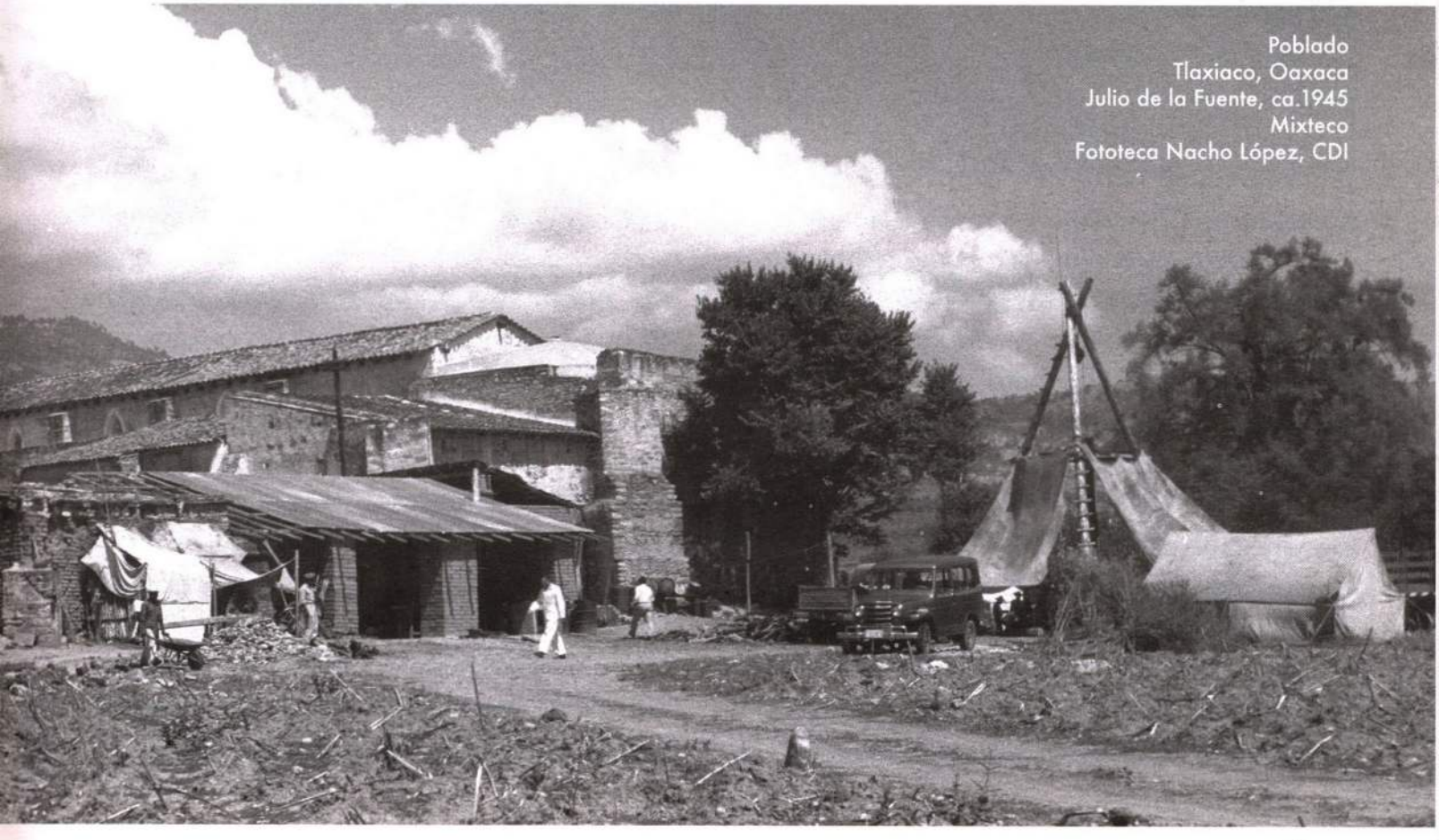


Como a las once de la noche me habló el gobernador "Que pasó cómo le fue", ya le conté lo que pasó. "Que friega, dijo, pues aquí yo te hago fuerte, manda

a tus maestros" y mandé a mis maestros, a los promotores allá a la Sierra, a todas las escuelas del estado y a las escuelas cercanas de Tlapa.

Así fue que saqué a los maestros, y claro los pueblos estaban recontentos, yo después volví a los pueblos y les dije [a los maestros] "Mucho cuidado con que ustedes dejen caer a estos muchachos para que se vuelvan flojos o se emborrachen igual que ustedes. Ustedes tienen que ser muy rectos, muy derechitos con ellos para que los niños aprendan porque para eso vienen, vienen para ayudarlos, no para que los castiguen."

De mi experiencia en la Subdirección de Educación Extraescolar para el Medio Indígena puedo decir que trabajé ahí de 1971 a 1978 y que en éste último año hubo una reunión del INI con la Secretaría a la que fueron todos los técnicos y hablaron. De buenas a primeras el Secretario de Educación dijo "Ya hemos escuchado lo que han trabajado pero se clausura la educación extraescolar para el medio indígena, todos los servicios pasan a primarias rural." Todos protestaron, el maestro Aguilera, los funcionarios del INI pero se amachó el Secretario. Entonces le dije "Mire señor Secretario, tiene usted mi renuncia de palabra y en la tarde mi renuncia por escrito, pero usted me va a escuchar voy a hablar en nombre de los indígenas porque yo soy uno de ellos, y como no quiero que le reclamen a usted o al señor Presidente esta desatención ¿me va usted a escuchar?" Rápidamente hablé de que en 1921 se creó la Secretaría y que en diferentes periodos se había trabajado para la educación indígena tratando de atenderlos y lo que se había conseguido. Ahora, con la Dirección General de Educación Extraescolar para el medio Indígena se ha trabajado de manera diferente y se ha apoyado a todos los promotores y maestros "Como no quiero señor Secretario ponerme en contra de usted con el apoyo de los indígenas, quiero que usted de una contraorden sobre la



Poblado
Tlaxiaco, Oaxaca
Julio de la Fuente, ca.1945
Mixteco
Fototeca Nacho López, CDI

desaparición de la Dirección". "Pues no, me dijo, ya lo escuchó, la Educación extraescolar para el medio indígena desaparece, y para que sigan trabajando, para que sigan teniendo el apoyo de los maestros y la Secretaría, se crea la Dirección General de Educación Indígena."

Así fue como se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en agosto de 1978 y de todas maneras renuncié porque no había de otra [a su puesto en la Dirección General de Educación Extraescolar]. El primer Director de la DGEI fue Salomón Nahmad, y yo me que me quedé de gato allí en la Dirección. Después en 1982 me volvieron a nombrar como subdirector, luego como coordinador, y después como coordinador de los albergues del INI con Educación Indígena y todos los servicios que se fueron creando en relación con este el trabajo.

Sobre los promotores de la educación bilingüe bicultural puedo decir que en la Reunión de Educación realizada en noviembre de 1963 se habló de que lo que se había realizado en materia de educación en el Centro Coordinador de San Cristóbal se estaba multiplicando. Yo lo estaba haciendo en Tlaxiaco, se estaba haciendo en Jamiltepec, se hizo tanto en Cherán como en Chiapas, en Chihuahua y San Luis Potosí.

Había ejemplos de cómo utilizando la lengua materna de los grupos indígenas era posible castellanizarlos y educarlos utilizando también el español pero sabiendo lo que significan las palabras, las expresiones que estamos aprendiendo a un segundo idioma.

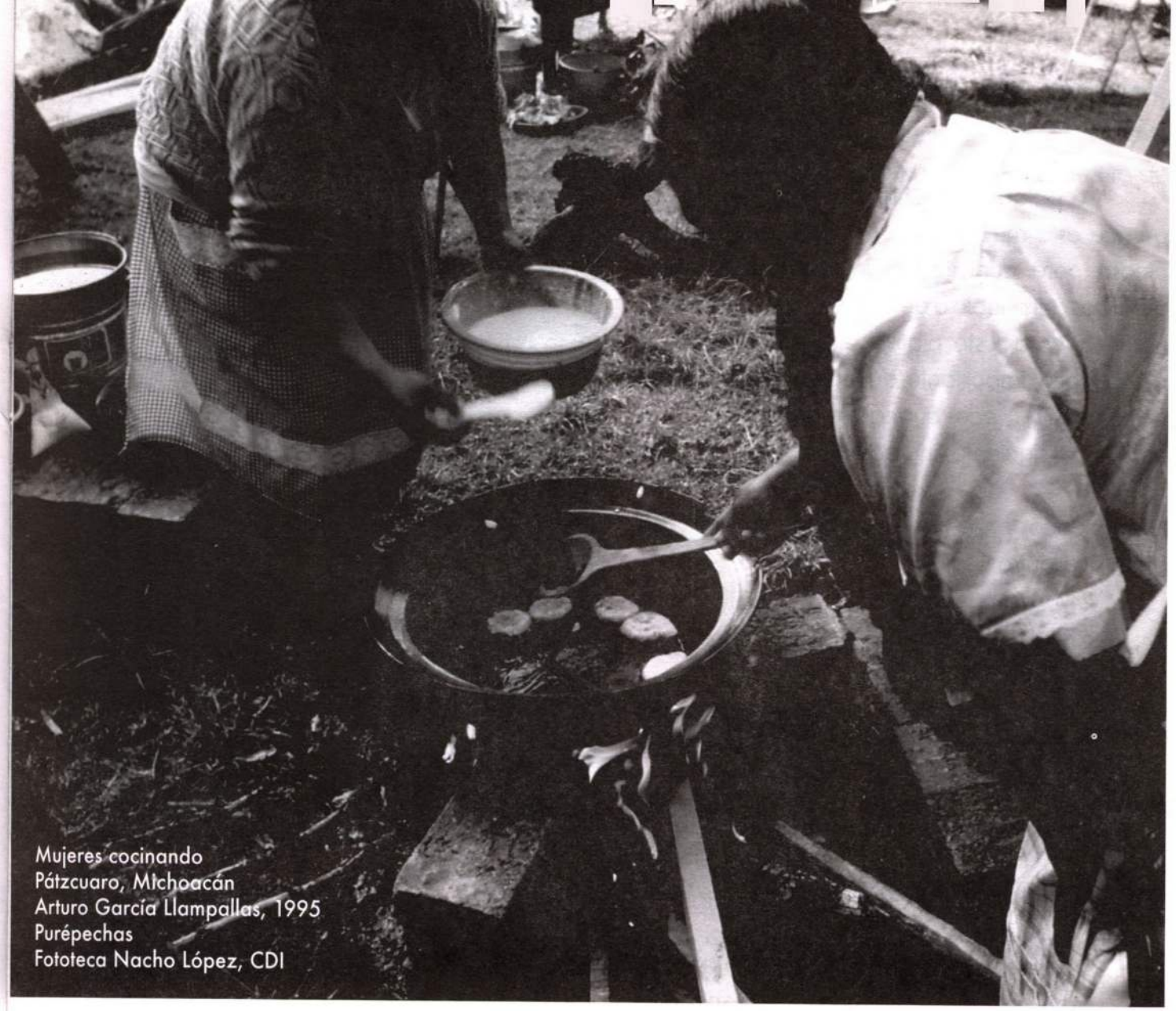
Estos ejemplos los presenté en una ponencia en esa reunión a la que fui invitado por el Consejo Nacional Técnico de la educación. Puse una serie de datos para fundamentar mi ponencia para que la Comisión recomendara a la Secretaría de Educación el uso de la lengua materna de los escolares en su educación. Por ese motivo, el 1 de marzo de 1964 se crea el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües por la Secretaría.

Se crearon las plazas para los promotores y para los maestros que cumplían un nivel determinado de preparación la secundaria. Otros siguieron trabajando y preparándose y les fueron dando mejores plazas, así se fueron creando los servicios de supervisión pero por esos mismos elementos que hablaban la lengua para que pudieran entenderse con los maestros y con los niños en la escuela.

En 1982 nombraron a Cándido [Coheto Martínez] como Director, a mí me nombraron Subdirector, y seguimos nuevamente con la técnica, creando los espacios correspondientes para que los maestros se prepararan, pero ese mismo año se sindicalizó el magisterio indígena y se echó a perder todo. Los que tenían conciencia de su trabajo siguieron, pero los que no, fueron perdiendo todo sentido de responsabilidad, todo sentido de solidaridad que los animaba antes y que los hacía sentirse obligados a trabajar como lo hacíamos nosotros. Poco a poco se fue perdiendo esta vocación.

Desgraciadamente con la sindicalización ahora encontramos muchos maestros en las delegaciones. Yo les pregunto a los delegados qué hacen allí si debieran estar trabajando, "Es que no los quieren ya, no los quieren en las comunidades y por eso están aquí." Así, poco a poco fue desmejorando el servicio. La Dirección General de Educación Indígena manda supervisarlos, pero a veces ni llegan a las escuelas sino nada más a la zona allí platican y se acabó.

En los pueblos, cuando tienen la posibilidad de comentarnos, nos dicen "Ya no hay nada de lo que ustedes hicieron, ahora los maestros ya no quieren usar el idioma, pero que le vamos a hacer si el gobierno no dice nada." CI



Mujeres cocinando
Pátzcuaro, Michoacán
Arturo García Llampallas, 1995
Purépechas
Fototeca Nacho López, CDI

Recetas de guisos tradicionales del pueblo Nahua

Maribel Domínguez Esteban, Salomé Esteban Camilo y Aurora Camilo Esteban, de la comunidad Tikechihuske Nahuatl Chikahuak. Morelia, Michoacán.

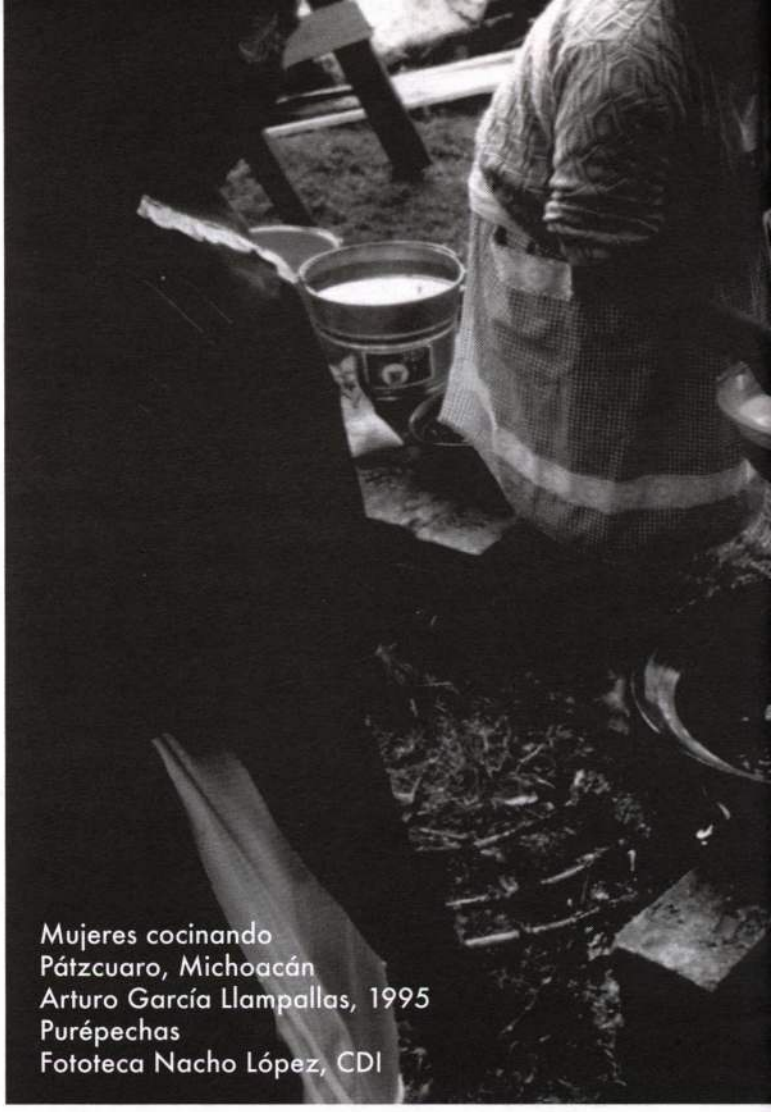
Familias de artesanos provenientes de San Agustín Oapan, municipio de Guerrero, radicados en la ciudad de Morelia desde hace más de 30 años.

Chiltoro

La palabra de Chilli, significa chile y toro, porque está muy picoso y porque debe de ser picoso, pero, cuando hay invitados que no son personas del pueblo o de la comunidad se cocina menos picoso, este platillo se hace cuando se celebra algo importante, en especial en las fiestas patronales y a veces cuando se antoja.
Se usan los siguientes ingredientes:

Maíz blanco, chile puya, jitomate rojo, cebolla blanca, cilantro y sal.

- 2 kilogramos de masa
- 6 Piezas de chiles puya
- 1 kilogramo de jitomate
- 1 cebolla chica
- 3 ramitos de cilantro
- Sal
- Cal



Mujeres cocinando
Pátzcuaro, Michoacán
Arturo García Llampallas, 1995
Purépechas
Fototeca Nacho López, CDI

Modo de preparación:

- Se prepara el nixtamal, es decir se pone el maíz en una olla de lámina o barro, agua suficiente para cocerlo, se le agrega la cal, una vez cocido, se lava y se muele en molino tradicional o se lleva al molino, ya molido se amasa en el metate, se agrega un poco de agua a la masa y se pone a punto.
- La salsa se hace en el metate o en molcajete, con el chile puya y el jitomate. Se cortan en cuadritos unos 3 jitomates, la cebolla y el cilantro y se le pone sal al gusto. Se echan los cuadritos de cebolla, jitomate y cilantro a la salsa y todo se revuelve y se pone la sal al gusto y se revuelve con la salsa.
- En un comal muy caliente se echa la tortilla y se le pone la salsa preparada, se dobla como una empanada y se cierra antes de que las orillas se sequen, esto para que se pueda cerrar (porque si se se deja secar, ya no se podrá cerrar y se le saldrá toda la salsa), se voltean por ambos lados, hasta que se cuezan bien.
- Una vez cocido, se sirve. A veces se acompaña con nopales y queso, al gusto.



Chiltamalli

Son los tamales de chile, se comen en las fiestas patronales, cuando hay alguna fiesta, en los cumplen años o cuando se celebra algo importante y también cuando se le antoja a una mujer embarazada, en este último caso se tiene que hacer el chiltamalli , porque se tiene la creencia de que si no se hace el chiltamalli, cuando nazca el niño o niña le saldrán las orejas dobladas.

Se usan los siguientes ingredientes:

Maíz blanco, chile puya, jitomate rojo, hoja del elote de maíz, pechuga de pollo, aceite o manteca de puerco, pimienta, clavos, cominos, ajo y sal.

- 2 kilogramos de masa
- 10 piezas de chile puya
- 1 kilogramo de jitomate
- Media pechuga de pollo
- 1 rollo de hoja de maíz, según número de tamales
- Aceite o manteca de puerco
- 4 piezas de pimienta
- 4 clavos
- 1 puñito de cominos
- 1 diente de ajo
- Sal
- Cal

Modo de preparación:

- Se prepara el nixtamal, es decir se pone el maíz en una olla de lámina o barro, agua suficiente para cocerlo, se le agrega la cal, una vez cocido, se lava y se muele en molino tradicional o se lleva al molino, ya molido se amasa en el metate, se agrega un poco de agua a la masa y se pone sal a punto.
- Primero se prepara la salsa en molcajete o metate, utilizando el chile, pimienta, clavos, cominos, ajo y sal al gusto y se echa en un sartén para guisarlo, con aceite o manteca de puerco.
- El pollo se pone en agua, hasta que esté cocido y después se deshebra.
- Se hacen las tortillas, le ponen el chile y el pollo, se cierran y se le coloca la hoja del elote de maíz.
- Se pone un poco de agua en una olla de lámina y cuando está hirviendo, se le coloca una tapa para vaporizar y también sobre la tapa se pone una capa de tamales y cada 10 minutos se va colocando otra capa te tamales, hasta concluir y se deja cocer (últimamente se utilizan vaporeras de aluminio).

Tlacualli, yo kichihua tochainihua Nahutl, Se familia yo kichihua artesanía hualehua de San Agustin Oapan, municipio de Guerrero nima yo no chantike Morelia ihuikahui, nemi nica (yeshpa matlahtli ilhuitl)

Chiltoro

Tlahtolli Chilli, kitosnequi chilli nima toro, ya milla cocok, nima ya kipiya ya nochihuas cocok, nima, icua huallhue tomanome yosh tochainihuao de comunidad nochihua shmas cocok, yoi tlacualli nochihua icua itlatzi importante nima icua illhuitl tochahuaka camantikatzi icua cuasnekis.
Yoi tiicuis:

- Tlayolli istak, chilli puya, xitomatl chichiltik, shonakatl istak, colanto nima istatl.
- Ome kilo tishtli
- Chicuase chilli puya
- Se kilo xitomatl
- Se shonakatl pishtelotzi
- Istatl
- Teneshtli

Quenotichihuas:

- Tikechihuas nextamalli, tontlallis tlayoolli ipa nexcoontli o se de lamina tekillis atl para tacha ma isi, nima tontlaillis teneshtli, diyo isik cuechos ipa molino o tontlapiyanas, diyo ki kuechoque tmashacuallos ipa no metlatl,tlaiillis achitzi atl tacha cualli oñas.
- Chilmolli tichihuas ipa metatl o molcaxitl, tehua chilli puya nima xitomatl, xonacatl, colanto nima xitomatl. Tlacualli tiitekis yei xitomatl, xonacatl, colanto, nima tontlallis diyo tiitek xonacatl, xitomatl nima colanto ipa chillmolli nochitnenoltis tlaillis istatl sanque too nekis nima tnenolltis tehua chilmoolli.
- Ipa se comalli totonki tontlacallis tlaxcalli nima tontlaiillis chilmoolli yo yotnenolti, ti tzatzacuas ke empanada nima tzatzacuas nima maca mahuaki itempa cualli mano tzatzacua (di cahuillia mahuaki, shuel notzatzacuas nima kisas nochi chilli), coopaas ooka, tacha ma isi
- Di yo isik, xtlatalli. Camanticatzinocua tehua noshmatlapalli, tehua queso, sanke tot nekis.



Mujeres cocinando
Pátzcuaro, Michoacán
Arturo García Llampallas, 1995
Purépechas
Fototeca Nacho López, CDI



Chiltamalli

Tamalli chiillo, tcuas icua ilhuitl tocha huaca, icua yecatzi ki cumplirohua se ilhutl, icua itlatzi nochihua importante, nima nookii ikua kicuasneki se sihuatl conehua, ikua kikuasnekise se sihuatl conehua kipilla nochihuas tamalli, kitohua jko noneltoka dish nochihua chiltamalli, ikua huanemis telpatzi o ishpatzi inacas huakisas temimiltik.

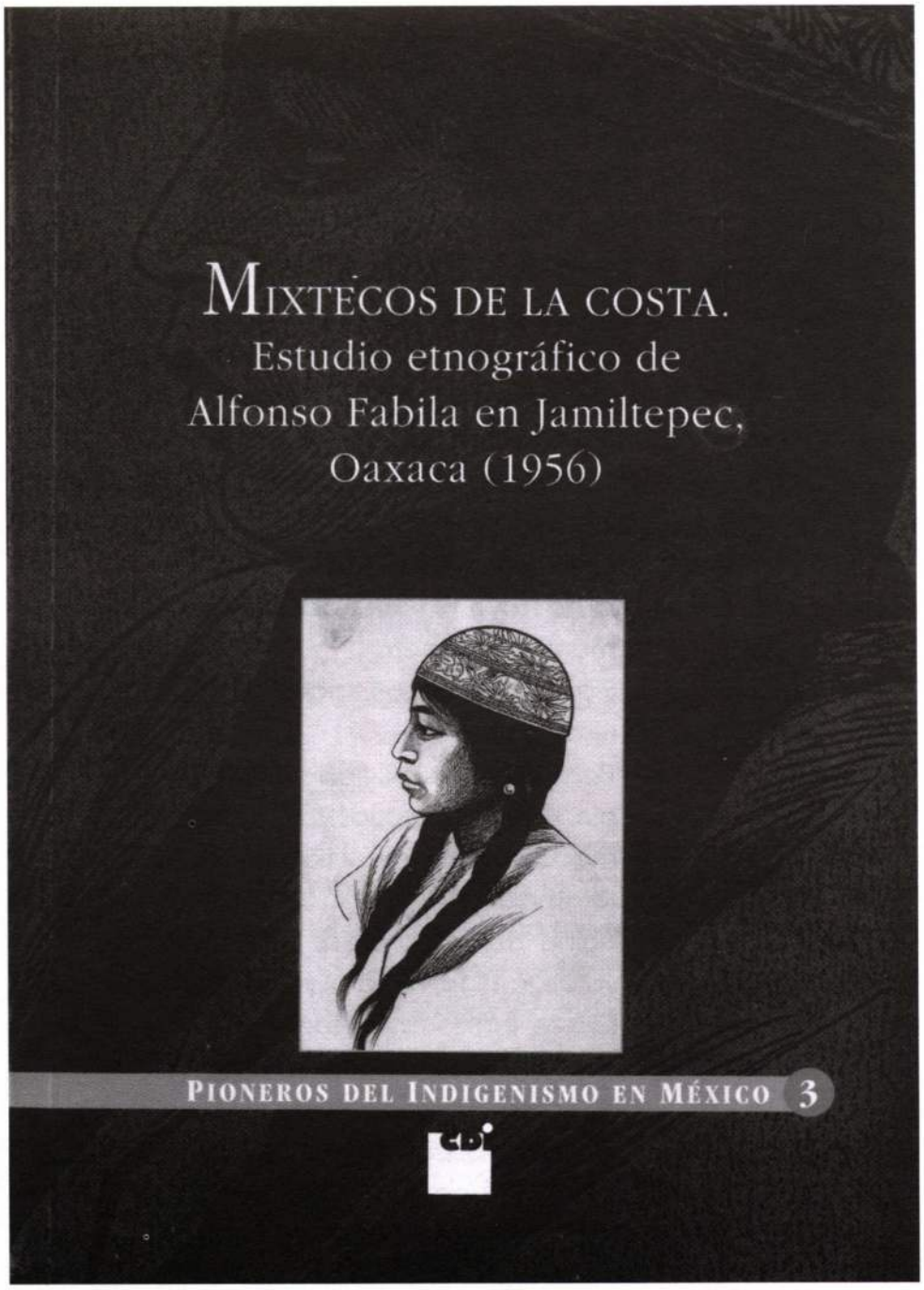
Qquenotichihuas: Tcuis tlayoolli istak, chilli puya , xitomatl chichiltik, totomoshtli amatl yo kikixtilllia yellotl y yelpa pio, aceite o imanteca pitzo, pimienta, clavos, cominos, ajo nima istl.

- Ome kilo tishtli
- Matlahtli chilli puya
- Se kilo xitomatl
- Tlacootipa iyelpa pio
- Millek totomoshtli kee ti chihuas tamalli
- Aceite o imante pitzo
- Nahui pimiento
- Nahui clavos
- Se mapixtzi cominos
- Se itla ajo
- Istatl
- Tenextli

Quenotixchihuas:

- Tikechihuas nextamalli, tontlallis tlayoolli ipa nexcoontli o se de lamina tekillis atl para tacha ma isi, nima tontlaillis teneshtli, diyo isik cuechos ipa molino o tontlapiyanas, diyo ki kuechoque tmashacuallos tlaiilis atzi atl, ipa metlatl, tlaillis istatl tacha cualli oñas.
- Tichihuas chilmoolli ipa molcaxitl o ipa metatl, tcuis chilli, pimiento,clavos, cominos, ajo, sanque tot nekis istatl, nima tzoyonis tehua aceite o huelis tcuis manteca de pitzo
- Pio tontlallis ipa atl, tacha cualli ma isi, nima cohcotonas
- Tichihuas tlaxcalli, tlaiilis chilli nima pio, nima tzatzacuas ya ome mo maa, maca ma tetzomoni tlaxcalli, nima tlaiillis totomoxtli.
- Tlaiillis achitzi atl ipa se nexcoontlio ipa yo de lamina, nima di yo cuacualakak, tliilis se itentzacayoo tacha ma pokisa, ipa itentzaakayo tontlalis tamalli, se capa, tacha maca ma huanesi y tentzacayo, cada 10minutos tontlallis sapa se capa, tachamatlami mo tamal, tcahuas tacha ma isi (ama nochihua ipa vaporera).

Reseñas de publicaciones de la Dirección de Acervos en 2010



Libro

Mixtecos de la costa. Estudio etnográfico de Alfonso Fabila en Jamiltepec, Oaxaca, 1956. Pioneros del indigenismo en México, número 3. México, CDI, 2010.

En este estudio realizado en 1956, Alfonso Fabila ofrece una descripción geográfica de la región y expone brevemente el tipo de tenencia de la tierra que predomina en la zona, así como los principales problemas agrarios. Enfatiza las condiciones de marginalidad de la población indígena y afrodescendiente, la pobreza extrema y el impacto de las enfermedades en estos sectores de la población, lo cual se refleja en el alto índice de mortandad; también subraya la falta de infraestructura de salud, las exiguas condiciones sanitarias de la región, la falta de hábitos de higiene y las condiciones climáticas extremas.

El autor incorpora datos demográficos de los once municipios estudiados (Pinotepa de Don Luis, San Agustín Chayuco,

San Andrés Huaxpaltepec, San Juan Colorado, San Lorenzo, San Pedro Atoyac, San Pedro Jicayán, Santa María Huazolotitlán, Santiago Jamiltepec, y Santiago Tetepec). Explica detalladamente la forma en que los mixtecos y mestizos conciben el matrimonio; el ritual para preparar la boda; la ceremonia nupcial; la conducta que asumen los desposados en la sociedad; y, su relación con los padrinos. También aborda el problema del alcoholismo y la prostitución; y profundiza en las manifestaciones culturales y expresiones artísticas de los mixtecos y de los pueblos negros, como la música, danzas, artesanías e indumentaria, y el respeto y ritual para los muertos.

El estudio incluye 95 imágenes fotográficas, que además de ubicar al lector en el contexto histórico y geográfico ofrecen un valioso testimonio para profundizar en el acercamiento a las características físicas de la población, su indumentaria, los rituales y las condiciones de marginalidad.

Videos

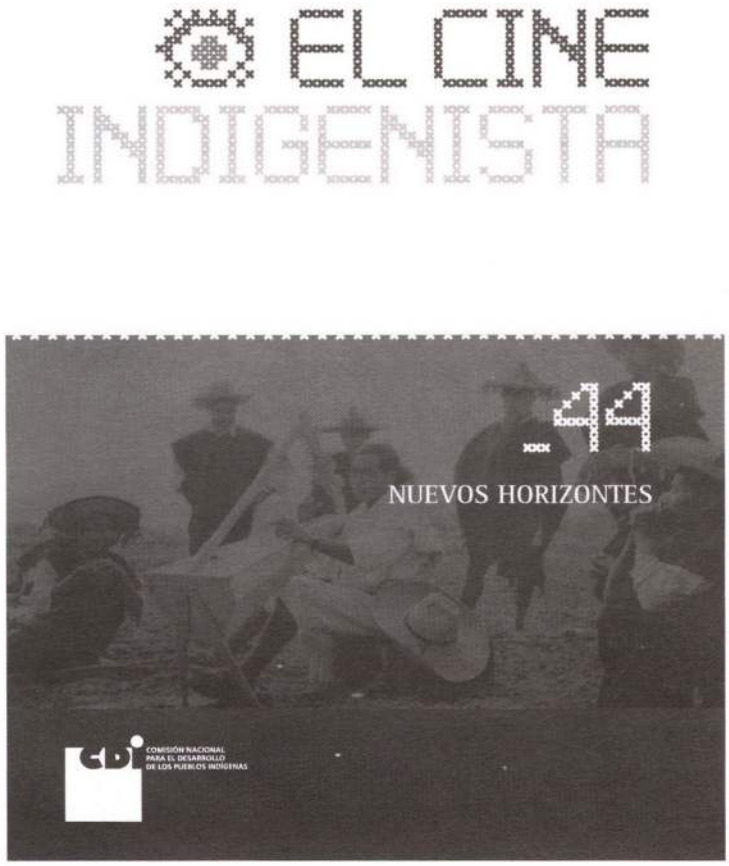
Serie El Cine Indigenista (14 títulos)

Los modos de vida, los conocimientos tradicionales, el territorio, los sistemas de creencia e ideas, las expresiones culturales y muchas cosas importantes que suceden en la vida de los pueblos indígenas las han heredado de las enseñanzas de sus antepasados y contribuyen a la conformación de su identidad y su patrimonio cultural.

Gran parte de las historias locales y colectivas de los pueblos indígenas se han diluido con el paso del tiempo por falta de un testimonio escrito, auditivo o visual que permita su permanencia a través de la historia.

Las imágenes en movimiento nos traen recuerdos, ideas, imágenes y conocimientos de nuestro México indígena. Las imágenes en movimiento y los sonidos de los pueblos originarios mostrados a través de los medios audiovisuales nos han permitido la posibilidad de conocer formas de pensamiento distintas a las nuestras y nos transportan a lugares y épocas que jamás hubiéramos imaginado, o que de otra manera no tendríamos oportunidad de conocer a lo largo de nuestra vida.

Las imágenes en movimiento y los sonidos de los pueblos indígenas captados a través de la mirada del fotógrafo conjugan pasado y presente del patrimonio material e inmaterial de México, de los procesos sociales y políticos de las sociedades indígenas, de los problemas, alcances y limitaciones de las comunidades indígenas. Así, ante la imposibilidad de establecer



en ocasiones las relaciones cara a cara con la población indígena de México, podemos conocerla a través de los medios audiovisuales, aprender y ser receptores de historias, valores, gustos, formas de pensar y de sentir, conocimientos y destrezas.

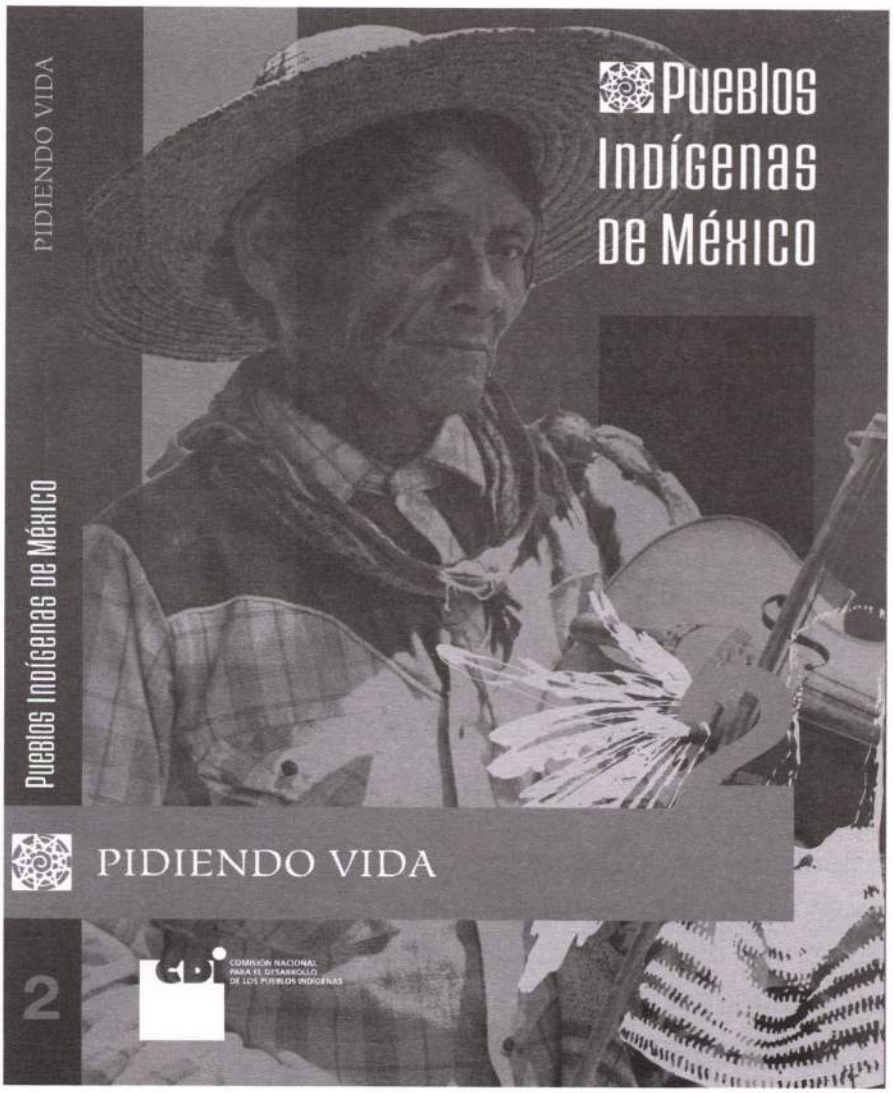
Ante este hecho ineludible de la presencia indígena en los diferentes ámbitos de la vida social contemporánea, una institución internacional como la UNESCO reconoce que las imágenes en movimiento son una expresión de la personalidad cultural de los pueblos y que, debido a su valor educativo, cultural, artístico, científico e histórico, forman parte del patrimonio cultural de una nación.

Es por ello que la CDI, en cumplimiento de sus atribuciones, se congratula en presentar las producciones filmográficas de una de las épocas más importantes en materia de producción audiovisual del Instituto Nacional Indigenista (INI), ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Los títulos publicados son: La música y los mixes; Jicuri Neirra. La danza del peyote; La Semana santa entre los mayos; La montaña de Guerrero; Una mayordomía; Semana santa en Nanacatlán; Cuando la niebla levante; Con el alma entre los dientes; Papaloapan; En clave de sol; La tierra de los Tepehuas; Mara'acame. Cantador y curandero; El eterno retorno; Testimonios de los indios kikapú; Nuevos Horizontes.

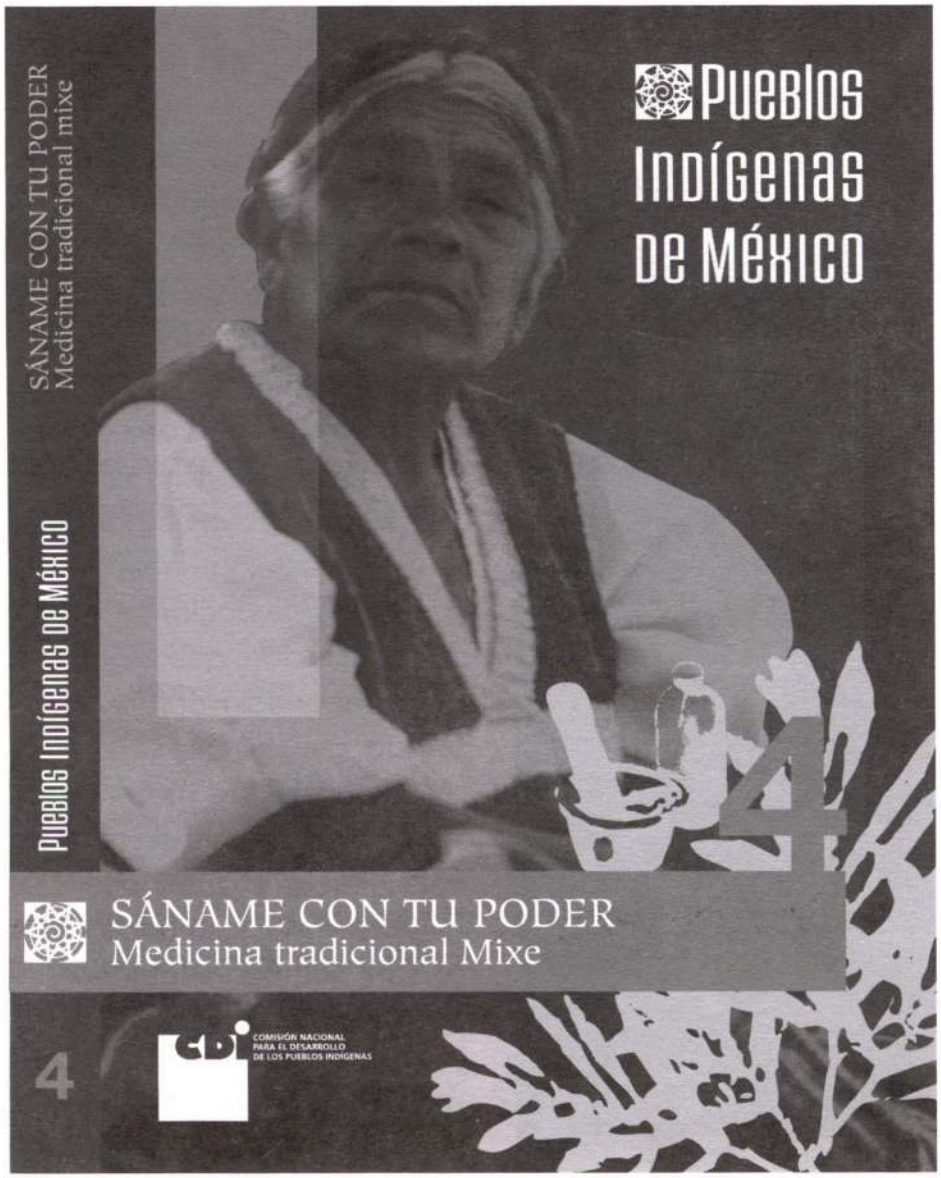
Serie *Pueblos indígenas de México* (10 títulos)

Está integrada por testimonios videográficos que conforman el proyecto Registro en Video de la Situación de los Pueblos Indígenas de México implementado por la Dirección de Acervos durante 2007 y 2008. El objetivo es complementar un corpus documental que dé cuenta de la situación actual de los pueblos indígenas en distintas regiones del país, y permita caracterizar sus relaciones interculturales y su dinámica social, económica y política. También se han incorporado otros videos cuyos temas son relevantes y que fueron documentales exitosos.

Las temáticas contenidas en estas colecciones incluyen los problemas que enfrentan las comunidades Mixes de Oaxaca con respecto a la desnutrición infantil; así como la tradición milenaria que tienen los mixtecos de la Costa para



la extracción del tinte del caracol purpura, que está en riesgo de desaparecer. Asimismo, se narra cómo los indígenas Nahuas de Puebla organizaron la Sociedad Cooperativa Tosepan Titataniske para mejorar la vida económica y social mediante la búsqueda de alternativas de desarrollo sustentable.

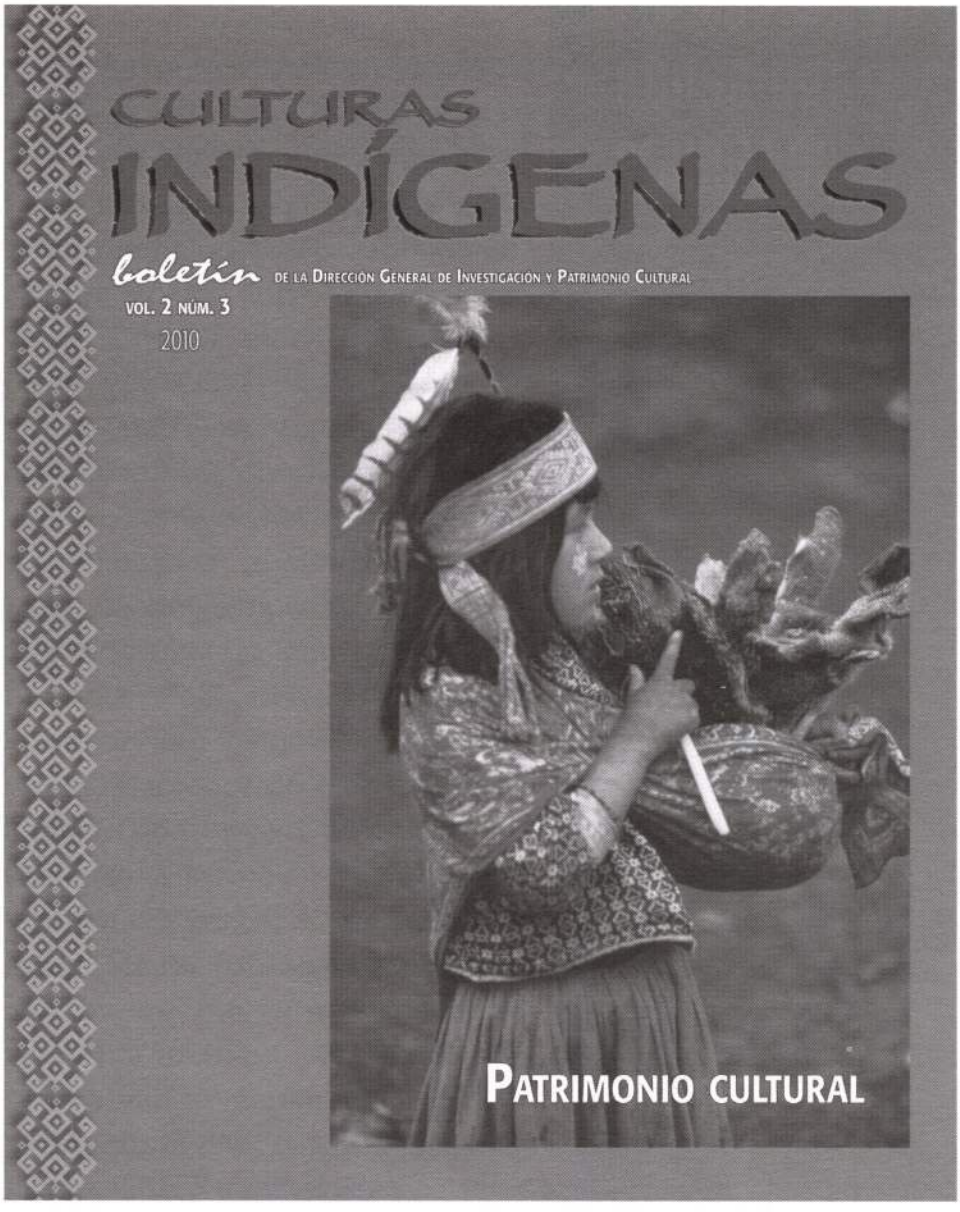


Se incluye material sobre la Policía Comunitaria de la Costa Chica y Montaña de Guerrero, que previene y combate el delito a partir de mecanismos de seguridad ciudadana, con base en un sistema de usos y costumbres locales.

La serie también muestra a los indígenas de Guatemala que huyeron de su país hacia el estado de Chiapas para incorporarse a nuevos espacio sociales y a las nuevas formas de convivencia pero conservando sus tradiciones, creando un sincretismo cultural. De igual manera, se exponen las expresiones culturales manifestadas en ceremonias tradicionales como son la Fiesta de la Canasta grande o Saaptim representativa entre los Seris de Sonora; o bien, El costumbre o Xuravet en Durango, que vincula elementos religiosos y naturales; las Danzas de Moros y Cristianos realizadas en las fiestas patronales en Tixtla, Guerrero; y la Semana Santa entre los Coras de Nayarit. Finalmente, se documenta la trascendencia de la medicina tradicional en la Región Mixe de Oaxaca, cuyos saberes tradicionales forman parte de las prácticas de salud de este pueblo. Todos estos conocimientos y tradiciones se transmiten de generación en generación, en un esfuerzo por conservar su propia cultura a pesar de fenómenos como la migración y las dinámicas de la sociedad moderna. Los títulos publicados son: Una danza de moros y cristianos; Pidiendo vida; Generación futura; Sáname con tu poder; La fiesta de la canasta; Conciencia de Vida; Construyendo comunidades; Policía comunitaria; Caracol púrpura; La Judea Nayeerijte.

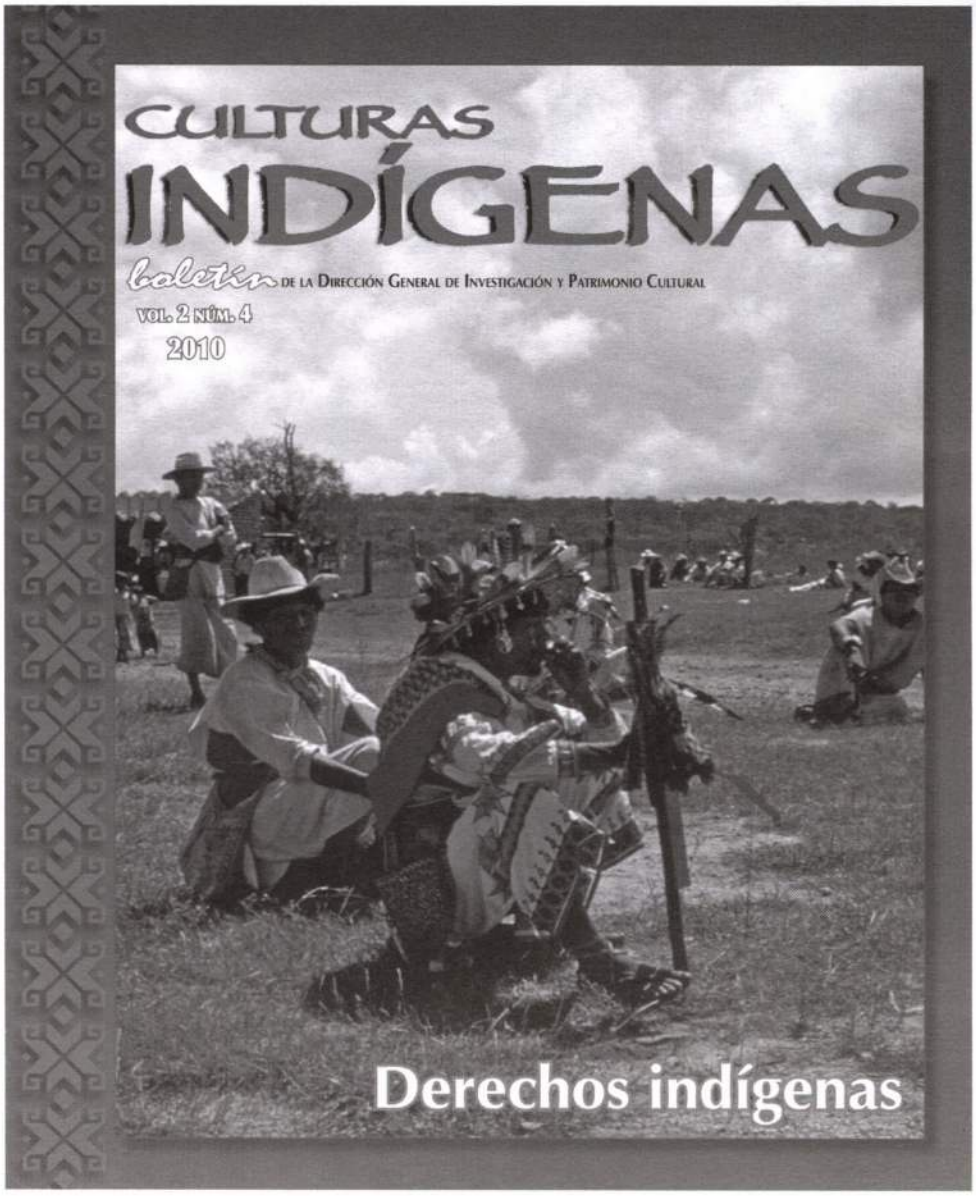
Boletines de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural

Culturas Indígenas. Número 3 (Patrimonio cultural)



Este número de Culturas indígenas, se propuso con el objetivo dar a conocer algunos de los trabajos presentados en un seminario taller que llevó a cabo al interior de la CDI en el 2008, sobre el tema de Patrimonio Cultural y Políticas Públicas. Uno de los objetivos importantes de este evento, fue el de identificar líneas de acción al interior de la institución, que promovieran el reconocimiento y salvaguarda del Patrimonio cultural inmaterial de los Pueblos Indígenas. Asimismo, el de recuperar e intercambiar experiencias significativas al interior de la institución, que pudieran ser difundidas o replicadas en diversos ámbitos. Se invitaron también a algunos especialistas en la materia, para detonar la reflexión sobre enfoques teóricos, alcances históricos e instrumentos internacionales y nacionales implementados para la salvaguarda y protección del patrimonio cultural, así como para establecer el vínculo del aspecto teórico, con las acciones aplicadas de política pública.

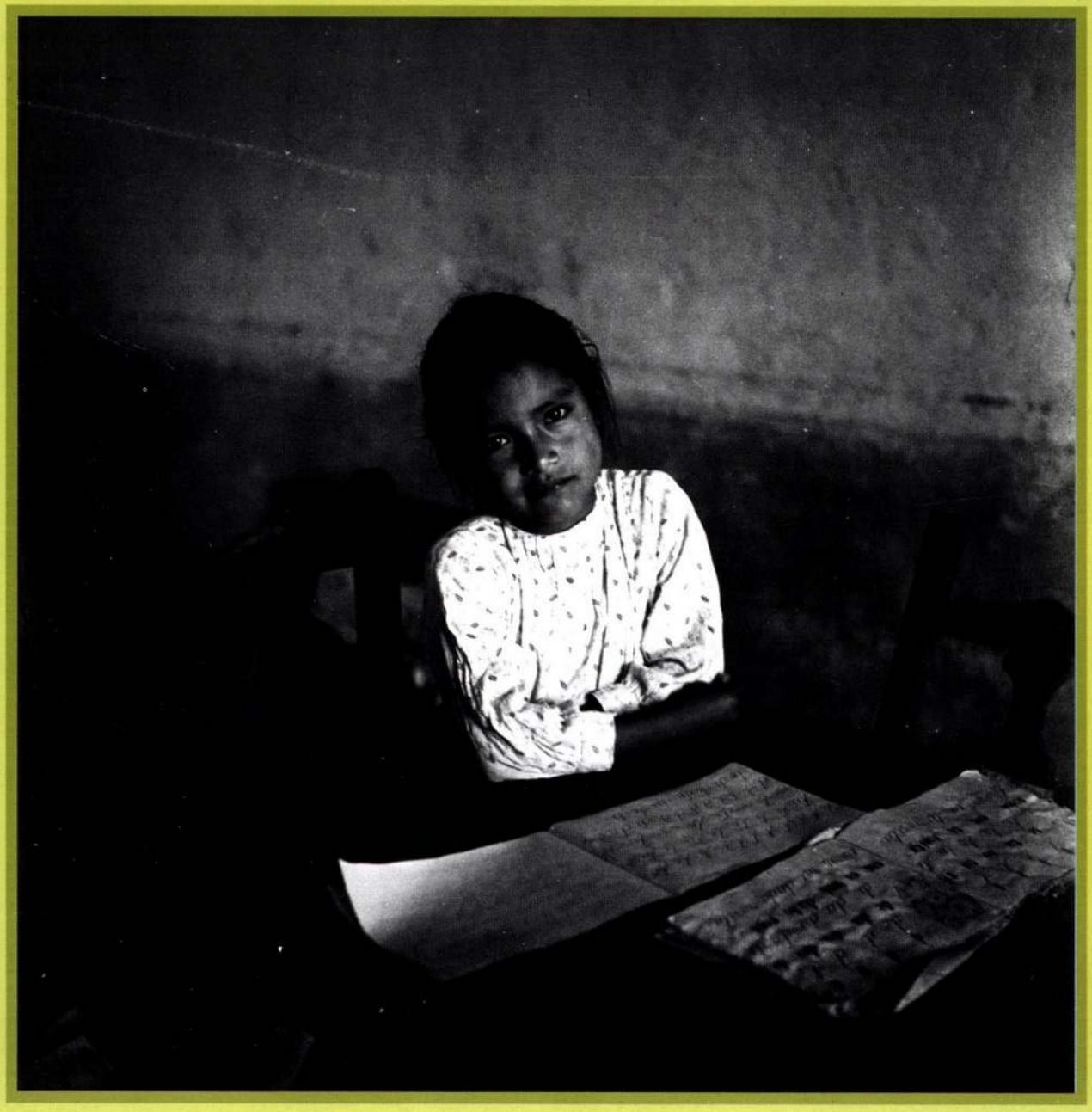
Culturas Indígenas. Número 4 (Derechos indígenas)



Actualmente, el Gobierno de la Federación promueve incesantemente la expansión de los derechos consagrados en el artículo 2 de la Constitución y la implementación de una nueva forma de hacer política en materia indígena que se basa en la facultad de los pueblos y comunidades indígenas para vivir su presente, conservar su pasado y decidir su futuro. Nada de esto habría sido posible sin el Convenio número 169 y las reformas del año 2001. Sin negar la importancia del pasado, hay que reconocer que hablar solamente en tiempo pretérito no nos responde las interrogantes que tenemos hoy y, por ello, esta edición de Culturas Indígenas, se plantea voltear la mirada hacia el futuro de los derechos indígenas, con la participación de investigadores, servidores públicos, especialistas y de jóvenes plumas que nos brindan un atisbo de los retos que los derechos de los pueblos y comunidades indígenas tienen frente a sí. CI



Niños mixtecos
Atzumba, Puebla
Fernando López, 2006
Mixtecos
Fototeca Nacho López, CDI



Estudiante en un salón escolar
Valles Centrales, Oaxaca
Julio de la Fuente, ca. 1939
Zapotecos



Estudiantes en un salón escolar
Valle del Mezquital, Hidalgo
Julio de la Fuente, ca. 1938
Otomíes

NO SE PRESTA
A DOMICILIO