Pilar Gonzalbo Aizpuru
coordinadora

EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN IBEROAMÉRICA

con la colaboración de
Gabriela Ossenbach



370.972
G6431ed

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN IBEROAMÉRICA

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

EDUCACIÓN RURAL E INDÍGENA EN IBEROAMÉRICA

Coordinadora
Pilar Gonzalbo Aizpuru

Con la colaboración de
Gabriela Ossenbach

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
A DISTANCIA

370.972
G643led

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, 1935-, coord.
Educación rural e indígena en Iberoamérica / Coordinadora Pilar Gonzalbo Aizpuru. Con la colaboración de Gabriela Ossenbach. — México : El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos; Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
316 p. ; 22 cm.

ISBN 968-12-0678-9

1. Educación-México-Historia. 2. Indios de México-Educación-Historia. 3. Educación rural-México-Historia. 4. Indios de Hispanoamérica - Educación - Historia. 5. Educación-Hispanoamérica-Historia. 6. Educación rural-Hispanoamérica-Historia. I. Ossenbach, Gabriela, coord.

Portada de Mónica Diez-Martínez
Fotografía de la portada de Agustín Estrada

D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D. F.

D.R. © Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Educación
Departamento de Historia de la Educación
y Educación Comparada
Ciudad Universitaria s./núm.
Madrid, España

ISBN 968-12-0678-9

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ÍNDICE

Presentación 11

Introducción 15
Antecedentes históricos 16
Las políticas educativas y los proyectos de educación indígena 17
La acción gubernamental, las iniciativas indígenas y la presencia religiosa 20

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Mitos y realidades de la educación colonial, *Pilar Gonzalbo Aizpuru* 25
Los mitos 26
Las realidades 28
La educación del cristiano 32
Las virtudes del indio 35
Educación indígena y moral cristiana 36
Bibliografía 37

Escuelas en los pueblos de indios de la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de los bienes de comunidad, *Dorothy Tanck de Estrada* 39
Antecedentes 39
Reglamentos de Bienes de Comunidad según la Ordenanza de Intendentes 41
El financiamiento de escuelas en la Intendencia de México según los reglamentos 43
Escuelas y forma de financiamiento, Intendencia de México, 1808 44
Porcentaje de pueblos de indios con escuela; Intendencia de México, 1808 45
Siglas y referencias 51

Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia, *Anne Staples* 53

La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912), *Graciela Ossenbach Sauter* 65
La revolución liberal ecuatoriana y el problema nacional. La cuestión indígena 67
La educación y la integración nacional del indígena 76
A modo de conclusión 82
Bibliografía 85

Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910, *Mílada Bazant* 87
Siglas y referencias 104

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
Y LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana, *Claude Fell* 109

Universidad y educación rural en México (1924-1928), *Renate Marsiske* 123
Bibliografía 136

Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940), *Engracia Loyo Bravo* 139
Introducción 139
Un nuevo rumbo en la educación rural indígena 141
Una nueva alternativa: los centros de educación indígena 144
El indigenismo cardenista y los centros de educación indígena 146
Denuncias y enfrentamientos 148
Las reglas y la práctica 152
Siglas y referencias 159
Bibliografía 159

Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970), *Cecilia Greaves L.* 161
Introducción 161
Hacia una política de integración 163
Primeras experiencias: Chiapas y la Tarahumara 165
Entre la teoría y la práctica 167
Avances y retrocesos 173
Hacia nuevas alternativas 176
Bibliografía 177

Cultura de clase y educación rural en Brasil durante el periodo desarrollista, *Iraíde Marques de Freitas Barreiro* 179
El desarrollismo y la idea de progreso 181
Cultura campesina y progreso 182
La vivienda rural y la penetración en la intimidad campesina 185
Del pasatiempo tradicional al pasatiempo disciplinado 186
Las representaciones simbólicas como estrategias de dominación 188
Conclusiones 189
Bibliografía 191

LAS INICIATIVAS INDÍGENAS, LA ACCIÓN GUBERNAMENTAL Y UN TERCERO EN DISCORDIA: LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Identidad propia y unidad nacional en la educación primaria: el caso de la minoría cultural de San Andrés y Providencia (Colombia), *Isabel Clemente B.* 195
Introducción 195
La formación cultural de las islas de San Andrés y Providencia 196
La génesis de la identidad isleña 197
Epílogo 205
Bibliografía 207

Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960), *Eve-Marie Fell* 209
Bibliografía 223

Educación kuna y política gubernamental, *Gaspar Félix Calvo Población* 225
Legislación educativa indígena 226
La acción de los gobernantes 231
Los kunas, agentes de la educación 234
Bibliografía 246

La Iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de La Labor (1955-1965), *Valentina Torres Septién* 249
La Acción Católica Mexicana y la educación rural 250
Conclusiones 262

De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre educación en la amazonia peruana, *Sheila Aikman* 265
Educación escolarizada para pueblos indígenas 266

La cara cambiante de la educación escolarizada en el sureste de Perú 271
Educación bilingüe intercultural para la conservación cultural y la participación en la sociedad nacional 276
La escuela de la RESSOP en San José 277
La perspectiva de la escuela por parte de la comunidad 278
El sistema de educación indígena arakmbut 280
Autodeterminación arakmbut sobre la escuela 281
Conclusión 282
Bibliografía 284

La escuela: instrumento de resistencia de los *parkatêjê*, *Leopoldina Araujo* 287
Introducción 287
Situando el contacto 288
Una escuela en la aldea 291
Instalación y funcionamiento de la escuela *parkatêjê* 293
Pedagogía *parkatêjê* 297
Conclusiones 297
Anexo 299
Bibliografía 300

Índice analítico 301

PRESENTACIÓN

El tema de la educación indígena en América Latina es, sin duda, de gran actualidad. El asunto preocupa a políticos, sociólogos, antropólogos y lingüistas, y plantea a los educadores enormes retos para idear instrumentos y métodos que respondan a los nuevos requerimientos de una educación que hoy en día se entiende necesariamente como bilingüe e intercultural.

El análisis histórico de las educaciones rural e indígena en América Latina está, sin embargo, en gran parte por hacer. El caso de México es, sin lugar a dudas, el más estudiado y por ello no es casual que en esta obra sea el caso mexicano el que esté más ampliamente representado. Precisamente la importancia que creemos que tiene este libro colectivo es la de hacer una aportación a una visión histórica del proceso de desarrollo, dando cuenta en diversos ámbitos geográficos de los distintos momentos por los que ha atravesado la concepción misma de este tipo de educación. Aún más, desde este análisis histórico la obra contribuye igualmente al debate de la última década en torno a la conformación de las naciones iberoamericanas.

En los países con grandes contingentes de población indígena, los términos educaciones rural e indígena confluyen necesariamente, aunque no son idénticos. En esta obra se han tratado casi exclusivamente casos de estos países donde las comunidades representan una parte muy considerable de la población.

Históricamente, el gran dilema que se ha planteado respecto al llamado "problema indígena", ha sido la necesidad de la integración de los distintos grupos étnicos en la nueva sociedad en la que quedaron inmersos (con posterioridad a la independencia hablaríamos de su integración nacional), lo cual casi siempre resultó incompatible con el respeto a sus peculiaridades culturales en el sentido más amplio de este término. Las políticas de integración consideraron siempre a la escolarización como el medio más eficaz para lograr sus objetivos.

En la época colonial la legislación española confirió a los indígenas el estatus de sujetos necesitados de tutela, y esta función de tutelaje se le asignó principalmente a la Iglesia. De ahí que la educación colonial quedara mayoritariamente en manos de religiosos, confundiéndose las prácticas

educativas con las evangelizadoras. La legislación indiana estableció jurisdicciones propias, en las que no perdieron completamente sus derechos y costumbres, adquiriendo un estatus de etnia (la llamada "república de indios"). Dentro de este espacio, la educación que se dio al indígena no significó necesariamente su castellanización, a pesar de múltiples disposiciones reales que pretendían la extensión de la lengua castellana como medio para favorecer la unificación del imperio desde los puntos de vista político, económico y religioso. La difícil barrera que suponía la diversidad de lenguas aborígenes tuvo como consecuencia, en muchos casos, que fueran los religiosos los que aprendieran las lenguas vernáculas.

Los regímenes constitucionales que se inauguraron en Iberoamérica después de la independencia, se fundamentaron en la concepción liberal del individuo como sujeto de derecho por naturaleza propia, principio que se predicaba de forma universal y que, por lo tanto, afectaba también al indígena. El nuevo derecho hizo entonces abstracción del indígena, aunque éste siguiera diferenciándose socialmente, pasando a formar parte del campesinado o clases menesterosas en general. Al contrario de lo que sucedía en el antiguo orden colonial, ahora el indio debía convertirse en ciudadano y someterse formalmente al exclusivismo cultural que suponía el régimen constitucional, según el cual, sin embargo, la cultura y la propiedad privada eran fundamentos esenciales para la participación ciudadana. Las políticas educativas del siglo XIX que se discutieron con intensidad a lo largo de todo el siglo por considerarse un instrumento idóneo para la integración nacional, apenas distinguieron una educación específica para el mundo indígena. El importante desarrollo de los sistemas educativos nacionales a lo largo del siglo XIX se centró fundamentalmente en el ámbito urbano, quedando la educación campesina, indígena o mestiza, prácticamente al margen. Y cuando los estados, sobre todo a partir del gran impulso de la revolución mexicana, empezaron a tomar en serio el problema de la educación rural, ésta siguió planteándose a pesar del reconocimiento que entonces se hiciera de lo indígena como parte integrante de la nacionalidad, en los términos de una imposición de la cultura occidental. Esto implicaba sobre todo la castellanización. En este sentido son especialmente significativas las palabras de José Vasconcelos, aludiendo a su labor en la Secretaría de Educación Pública en México entre 1920-1924, palabras que tienen que entenderse en el contexto más amplio de la peculiar idea del mestizaje defendida por el ilustre mexicano:

> ...el indio no sería educado conforme al sistema de la reservación norteamericana, como se educa a una casta aparte, sino que tan pronto como el indio aprendía el castellano y los primeros elementos del saber en seguida se le inscribía en la escuela rural, donde se juntan, sin distinción de sangres, el indio, el mestizo, el blanco, el mexicano y el extranjero, y de paso diremos que

también el negro, en las regiones donde habita nuestro escaso contingente de población africana.

José Vasconcelos: *Indología* (1926)

Sólo muy lentamente, a lo largo del presente siglo, algunas constituciones empezaron a reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística de las naciones iberoamericanas, dictándose leyes especiales para reconocer los derechos y promover el desarrollo de las comunidades indígenas, así como para proteger su cultura. Las iniciativas de educación dirigidas al indígena, empezaron a ser entonces menos uniformes, abriéndose espacios en distintas regiones iberoamericanas para experiencias de educación que integraran sus peculiaridades culturales y lingüísticas, y que promovieran a su vez políticas de modernización y progreso dentro de las comunidades.

Hoy en día, este reconocimiento constitucional ha sido asumido igualmente por los organismos internacionales, y la exigencia de una educación bilingüe e intercultural, a pesar de las enormes dificultades para ponerla en práctica y de los debates que aún suscita, se ha generalizado como objetivo a conseguir en toda América Latina. Es todo un reto, no sólo para los políticos de la educación, sino también para los pedagogos que deben diseñar estrategias didácticas apropiadas para efectuar este nuevo ideal educativo, así como programas específicos para la formación de los enseñantes en el ámbito de la educación intercultural.

La solución al dilema planteado respecto a la educación debe consistir en encontrar un equilibrio entre el respeto a la cultura indígena y la necesidad de progreso y mejora de las condiciones de vida de aquellas comunidades secularmente marginadas. El reconocimiento de derechos y situaciones particulares es indispensable para no dejar al indígena en situación desfavorable ante una igualdad formal que históricamente nunca lo fue de hecho.

GABRIELA OSSENBACH

INTRODUCCIÓN

La humanidad se asoma al siglo XXI sin haber podido resolver viejos problemas de convivencia, que revisten características dramáticas cuando los enfrentamientos ideológicos se convierten en lucha armada y cuando la miseria y la desigualdad llevan a comunidades enteras a la depauperación, a la enfermedad, al alcoholismo y en algunos casos, a la extinción. Mientras los países del primer mundo consiguen avances tecnológicos y prosperidad general, que repercuten en elevación del nivel de vida de su población, las comunidades rurales del continente americano, y en particular, los grupos étnicos minoritarios, muchas veces viven en condiciones de pobreza y abandono; no sólo a nivel internacional se acentúan las diferencias, sino que dentro de los países iberoamericanos cada vez se ahonda más la brecha entre los campesinos y las élites urbanas. Como historiadores latinoamericanos, tenemos algo que decir y sólo podemos hacerlo con nuestro lenguaje académico; pero ello no significa que limitemos nuestra aportación a exposiciones eruditas o postulados teóricos, puesto que al referirnos al tema de la educación rural entramos en contacto con problemas vitales que estuvieron presentes en el pasado y que por ello podremos reconocer mejor en el presente.

En este volumen hablamos de educación y nos referimos a esa doble vertiente de la marginación que es lo rural e indígena. Desde la perspectiva histórica se vislumbran antagonismos e incompatibilidades, aspiraciones frustradas e incomprensiones mutuas; al mismo tiempo se encuentran cambios de actitudes, nuevos enfoques y una invariable esperanza de redención.

La confrontación de experiencias similares en diferentes momentos y en diversos países del continente americano nos permite avanzar hipótesis que sirven para iniciar una historia comparativa, al mismo tiempo que nos ayuda a definir cuestiones fundamentales. La contemplación de antecedentes remotos y próximos proporciona evidencias claras de una continuidad insospechada.

Para llevar a cabo este proyecto tuvimos que comenzar por ponernos de acuerdo en la interpretación de ciertos conceptos y en la jerarquización de los problemas; debimos eliminar descripciones superfluas y pres-

cindir de prejuicios comunes. Esto obligó a no creer en la retórica de los gobiernos coloniales, ni en la del Estado ni en la de la Iglesia, ni en los informes, siempre tendenciosos, de autoridades o grupos de poder; por el contrario, hemos buscado una dimensión más cercana a la realidad histórica y una interpretación necesariamente compleja de los problemas que los pueblos indígenas y los centros rurales enfrentaron desde el pasado remoto hasta el ayer reciente.

Antecedentes históricos

La primera parte del libro proporciona elementos para entender el alcance de términos como educación, instrucción, civilización, asimilación, aculturación o integración, que se han mencionado en todas las épocas. Reiteradamente se habló en documentos oficiales de la necesidad de "civilizar" a los indios, cuando no de "humanizarlos". Por otra parte, en los proyectos docentes se alternaron las expresiones educación e instrucción, no sólo dependiendo de modas lingüísticas, sino de acuerdo con distintas concepciones pedagógicas.

La memoria histórica nos recuerda cuántas veces un mito tiene mayor eficacia que una realidad para consolidar sentimientos de superioridad o de sumisión. Si buscamos en el pasado las razones de la discriminación de grupos étnicos o de los hombres dedicados a labores agrícolas, encontraremos prejuicios e ideologías que se han perpetuado precisamente a través de la educación, lo cual nos permite identificarla como el instrumento manipulador que realmente es, más que como la instancia liberadora que nos gustaría que fuera. La historia de la educación colonial da buena prueba de ello.[1]

La distancia entre la legislación y la práctica y los problemas de financiamiento de los establecimientos docentes, que hoy enfrentan muchos gobiernos, también tiene sus raíces en el pasado. Al final de la época colonial, el gobierno español encontró un medio de conseguir fondos para sostener escuelas en los pueblos de indios: se ordenó la elaboración de reglamentos financieros de los bienes de comunidad y se asignaron salarios para los maestros. Así se sostuvieron al menos 300 de las 400 escuelas registradas en la intendencia de México. ¿Hasta qué punto las comunidades prestaron gustosamente esta contribución y cuál fue su participación en el diseño del currículum escolar?, es algo que no podemos analizar aunque, como tantas realizaciones del despotismo ilustrado, no parece arriesgado anticipar que a partir de una imposición autoritaria se proporcionó a

[1] Pilar Gonzalbo, "Mitos y realidades...".

muchas comunidades la posibilidad de mejorar su nivel de vida mediante el conocimiento de la lengua castellana y la alfabetización.[2]

La tradición liberal de nuestros países lleva consigo una exaltación del sentimiento nacionalista, junto a la cual se ha desarrollado la conciencia del "problema indígena". Demasiado alejados del concepto de civilidad urbana y ajenos a las obligaciones y derechos de los ciudadanos, se consideraba que los indios se habían convertido en un estorbo para los proyectos de progreso y de unidad nacional de los gobiernos del siglo XIX. De manera contradictoria, se ensalzaba la cultura indígena prehispánica en la que se fincarían las raíces de la identidad nacional y se menospreciaba al indio real por sus supuestos vicios genéticos. Como se precisa en uno de los textos, "este sujeto tan importante no tenía lugar en la sociedad".[3] La restricción de los derechos de ciudadanía a los analfabetos, en México como en Ecuador, puso en evidencia la marginación de unos grupos que constituían la parte fundadora mayoritaria de la población.[4]

Durante la época colonial se aceptaba con naturalidad que la educación de los indios fuera diferente de la de los criollos, ya vivieran en la ciudad o en el campo; en el siglo XIX cuando todavía la mayor parte de la población residía en pequeñas localidades rurales, la escuela fue aprovechada preferentemente por los grupos ladinizados, capaces de incorporarse a los cambios de la vida moderna.[5] Lo que nos preocupa no es una cuestión de etiquetas, sino la necesaria aclaración de conceptos que permitan facilitar la resolución de situaciones de conflicto; tales son las que a lo largo de los siglos se han provocado en la convivencia de indios con mestizos y ladinos, cuyas actitudes vitales son tan distintas entre sí como la de los vecinos blancos de las ciudades. Similares condiciones de crisis existen entre los numerosos inmigrantes rurales llegados a las ciudades, con un bagaje cultural que resultará inútil en el nuevo ambiente.

Las políticas educativas y los proyectos de educación indígena

Una y otra vez hemos debido volver a preguntarnos por la posible distinción entre lo rural y lo indígena; inseparable durante algún tiempo y en ciertas regiones, hoy plantea problemas complejos, más en la práctica que en la teoría, ya que en muchos de nuestros países las minorías étnicas

[2] Dorothy Tanck de Estrada, "Financiamiento de escuelas en los pueblos indígenas".

[3] Anne Staples, "Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia".

[4] Gabriela Ossenbach, "La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)".

[5] Mílada Bazant, "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910".

se repliegan a rincones remotos, mientras las comunidades mejor comunicadas o asistidas por servicios sanitarios y educativos se componen de poblaciones superficial o aparentemente asimiladas al modo de vida occidental. Es obvio que la definición de indígena no puede ceñirse exclusivamente a criterios biológicos ni lingüísticos, sino que ha de buscarse en la identidad cultural.

En distintos momentos, los países del área han dedicado atención a las deficiencias del campo y han recurrido a la educación como medio de elevar el nivel de vida en el medio rural y de salvaguardar elementos culturales en trance de extinción. El México de la década de 1920 tomó como bandera la defensa de la identidad de los pueblos indígenas, que tendría que ser compatible con una mejoría en las condiciones materiales de vida en las comunidades campesinas. El Departamento de Cultura Indígena, en el México posrevolucionario, afrontó la cuestión como medio de paliar las dramáticas diferencias que ocasionaban "desequilibrio económico y malestar social".[6]

Si toda política lleva implícito un contenido pedagógico, todo ejercicio educativo corresponde a una ideología. En ocasiones se ha disfrazado de beneficencia o de promoción intelectual, pero en todo caso ha estado al servicio de intereses religiosos, económicos o políticos. El caso de los maestros rurales de la Universidad Nacional de México, entre los años 1924-1928, pone de manifiesto la importancia de la coyuntura política en la orientación de las instituciones docentes y el aprovechamiento de los recursos pedagógicos.[7]

El avance industrial y la consiguiente urbanización progresiva de la población en el siglo XX, han provocado una creciente proletarización de las mayorías. Ante esta situación, más o menos a mediados de nuestra centuria, cundió la preocupación por la situación del campo y se propusieron planes educativos que deberían actuar como ráfagas de impulsos modernizadores y que se plasmaron en campañas culturales. Los internados indígenas, destinados a jóvenes que actuarían como promotores del desarrollo cultural en sus propias comunidades, fueron recibidos con recelo o entusiasmo variables de acuerdo con experiencias previas de frustraciones y desconfianza.[8]

[6] Este punto se analiza en el artículo de Claude Fell, "La creación del Departamento de Cultura Indígena, a raíz de la revolución mexicana".

[7] Renate Marsiske, "Universidad y educación rural en México (1924-1928)".

[8] El espontáneo entusiasmo de los kunas panameños contrasta con el recelo fundado de los indígenas de México y explica, en parte, los diferentes resultados en ambos países. Engracia Loyo, en su artículo "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural, 1930-1940" plantea la problemática de los internados indígenas mexicanos.

Los intentos más exitosos de promoción cultural y de superación en la búsqueda del bienestar común, fueron los que consideraron la necesidad de vincular la escuela con la comunidad y convertir al maestro en una especie de misionero laico; de este modo, no se limitó a instruir a los niños, sino que impulsó el aprovechamiento de los recursos locales, obras de asistencia social y mejora de las condiciones de higiene. El término mismo de misionero, evocador de una actitud religiosa propia de otro tiempo, pretendía revestir de una trascendencia espiritual y salvadora la tarea de los maestros. Las misiones culturales mexicanas y el programa escolar campesino de los Andes fueron muestra de esa mística de la educación como mensaje de regeneración.

Los vaivenes del interés político contribuyeron a la permanencia o interrupción de estos planes ocasionales que no lograron institucionalizarse dentro de los sistemas educativos nacionales. El experimento peruano analizado en uno de los capítulos señala un nuevo elemento de incomprensión en esa "pared invisible" que los misioneros habían intentado derribar, la cual impide la interacción de la escuela y la comunidad.[9]

También puede apreciarse a través de la experiencia histórica, que la actitud de los grupos étnicos depende de las expectativas que la escuela despierta y de su situación interna de cohesión o desintegración. Los tarahumaras que pedían escuelas en los años cuarenta y cincuenta recibieron con aprobación a los maestros del Instituto Nacional Indigenista, mientras que las comunidades chiapanecas, hostigadas por los caciques locales, resistieron o mostraron apatía hacia los programas de alfabetización.[10]

El divorcio entre la burocracia urbana y las necesidades del campesino se pusieron de relieve en la *Campanha Nacional de Educação Rural*, montada en el Brasil de mediados de siglo. La idea de progreso, latente en todas las fases del programa, encerraba implícitamente un criterio peyorativo de la cultura campesina, nunca entendida como peculiar sino como expresión de atraso secular. Finalmente, mediante el sistema escolarizado o a través de los mensajes subliminales de los símbolos del progreso, se hacían patentes las contradicciones de un programa que proponía integración, pero buscaba dominación.[11]

[9] Sheila Aikman, "Educación bilingüe y bicultural".

[10] Cecilia Greaves, "Entre la teoría educativa y la práctica indigenista".

[11] Iraíde Marques de Freitas Barreiro, "Cultura popular e Educação Rural no Brasil de periodo desenvolvimentista".

La acción gubernamental, las iniciativas indígenas y la presencia religiosa

Otro problema que hemos querido abordar es el de los indígenas como población fronteriza. El ejemplo de la minoría de las islas de San Andrés y Providencia muestra la importancia política y la trascendencia social de los enclaves minoritarios adscritos a distintos ámbitos culturales. La identidad de los habitantes del archipiélago colombiano entró en conflicto con las prioridades de la unidad nacional; de ahí que se produjera una crisis ante las demandas de los isleños de conservar su religión y lengua, lo que a ojos de los legisladores podía considerarse como una amenaza contra la seguridad de la nación.[12] Los gobiernos se preocupan hoy por la cultura política de comunidades que habitan en uno y otro lados de líneas de división política, precisamente porque sus diferencias son tan tenues que no alcanzan a borrar el hecho de que comparten lengua, religión, historia y cultura. En algunos lugares del altiplano andino lo mismo que en las selvas mesoamericanas no hay solución de continuidad entre los vecinos de zonas rurales limítrofes; las visitas de compadres y parientes se convierten así en potenciales problemas migratorios. Cuando se intenta promover la cultura en áreas rurales, resultan mucho más graves las consecuencias de la existencia de fronteras interiores que separan a individuos de la misma nacionalidad pero de diferente color de piel, o de distinto nivel económico y social. Estas fronteras tienen su origen en los arcaicos sistemas segregacionistas de la época colonial y se han perpetuado como un colonialismo interno, más activo que el económico internacional. Incluso hay comunidades que han asumido los conceptos y la terminología etnocentrista de los gobiernos, de modo que con aparente convicción han planteado la demanda de que se les proporcionen escuelas que les permitan realmente ser "civilizados".[13]

Vinculada durante siglos a los intereses del Estado, la Iglesia católica mantuvo su predominio como educadora aun después de que las revoluciones liberales la derrocaron de su lugar privilegiado. Como auxiliar de la escuela oficial, integrada a ésta en algunos casos, y en franca oposición en otros, la educación confesional ha tenido y sigue teniendo una influencia decisiva en la conformación de la mentalidad de gran parte de la población, rural y urbana, ya sea mediante el establecimiento de escuelas o por la influencia de párrocos, catequesis, conferencias o cursillos de contenido

[12] Isabel Clemente, "Identidad propia y unidad nacional en la educación primaria: el caso de la minoría cultural de San Andrés y Providencia (Colombia)".

[13] Esta cuestión aparece claramente en el artículo de Gaspar Calvo, "Educación kuna y política gubernamental".

moral. Un ejemplo es la Escuela de La Labor, erigida en el estado mexicano de Guanajuato. Ésta se caracterizó por su clara filiación católica, sumada al interés práctico de promover enseñanzas técnicas adecuadas a la vida en el campo. Aunque por breve tiempo, su gestión se consideró exitosa, gracias a que contó con la ayuda combinada de la Iglesia y del gobierno del Estado.[14]

Pero la educación religiosa está muy lejos de ser neutral o pacificadora y por ello ocasionó nuevos conflictos cuando se enfrentaron los representantes de la Iglesia católica, de larga tradición en el medio indígena, con las iglesias protestantes históricas y las sectas. Los enfrentamientos no se circunscribieron al campo ideológico, sino que repercutieron en actitudes de antagonismo entre poblaciones vecinas y aun dentro de las mismas comunidades. A los problemas económicos, de atraso ancestral y de marginación secular, se sumaron las divisiones internas provocadas por actitudes de intransigencia y creencias irreconciliables.

Hoy se ha generalizado la confianza en el valor redentor de la educación integral, superior a la simple instrucción, según se aprecia en los informes sobre experiencias educativas recientes. Los intentos de crear un currículum que fuera efectivamente intercultural y no sólo de nombre, tropezaron con la incomprensión y la ignorancia de los burócratas. El ejemplo de la sociedad arakmbut de San José, en Perú, se convierte en una interesante propuesta de participación de la propia comunidad en el diseño del currículum escolar. Su viabilidad se apoya en la presencia de maestros indígenas, capaces de asimilar las tradiciones occidental y local. La recuperación de la propia dignidad cultural se considera como paso previo para la aceptación de los conocimientos impartidos en la escuela. Con escasos medios económicos y en medio de antagonismos religiosos, los arakmbut han logrado llevar a la práctica un programa realista de educación bilingüe e intercultural que les permite aprovechar la escuela oficial sin perder sus tradiciones.[15]

Aunque en condiciones peculiares, que la convierten en experimento de excepción, igualmente interesante resulta la experiencia de la escuela establecida en la comunidad *parkatêjê* de Brasil. La abundancia de medios económicos y humanos destinados a un grupo de sólo 200 vecinos convierte este modelo en algo irrepetible, pero históricamente muy valioso. A lo largo de sus cinco años de existencia la escuela ha evolucionado, a petición de la propia comunidad, que requiere de enseñanzas prácticas y de recursos que en el futuro le permitirán integrarse a la vida nacional. El aprovechamiento de esta experiencia pedagógica ha contribuido al éxito de un sistema

[14] Valentina Torres-Septién, "La iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de La Labor, 1955-1965".

[15] Sheila Aikman, "Educación bilingüe e intercultural".

escolar en el que los jefes y ancianos no se sienten desplazados y los jóvenes pueden dialogar con sus maestros tanto como con sus padres.[16]

Los conceptos de aculturación e incorporación están presentes en casi todos los sistemas educativos destinados a las comunidades indígenas, ya que en forma explícita o implícita existe la creencia de que el único futuro posible para los pueblos latinoamericanos es su integración a la economía, las formas políticas, las costumbres y la organización social de los países del primer mundo, paradigma inalcanzable pero de todos modos irrenunciable. De ahí que el monolingüismo se trate como problema esencial, ya que a nadie escapa que quien habla en distinta lengua piensa también en forma diferente. Los intentos de proporcionar educación bicultural, o pluricultural, aparecen como esporádicos esfuerzos de comprensión, que pueden ser exitosos siempre que las poblaciones a quienes se dirigen participen activamente en el proceso. Lo que salta a la vista, en todas las épocas y latitudes, es que el protagonismo de los indios como agentes del proceso educativo es decisivo en el éxito de la empresa. Precisamente por eso hemos fijado nuestra atención en los alumnos más que en los maestros y en los resultados más que en los programas e instituciones.

PILAR GONZALBO AIZPURU

[16] Leopoldina Araujo, "Escola: instrumento de resistencia dos parkatêjê".

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

MITOS Y REALIDADES DE LA EDUCACIÓN COLONIAL

PILAR GONZALBO AIZPURU*

> Puédese afirmar, por verdad infalible, que en el mundo no se ha descubierto nación o generación de gente más dispuesta y aparejada para salvar sus ánimas (siendo ayudados para ello) que los indios desta Nueva España.
>
> GERÓNIMO DE MENDIETA,
> O. F. M., *Historia eclesiástica indiana*, lib. IV, cap. 21.

Está fuera de duda que la educación rural, y no sólo en México, arrastra rezagos seculares. También es evidente que en nuestros países latinoamericanos la población indígena se concentra en las zonas rurales, y que los proyectos educativos tienen que considerar necesariamente esta circunstancia. Hablar de rezagos nos impone la tarea de plantear un estudio histórico orientado a explicar el origen y las causas del atraso, mientras que referirnos a las poblaciones campesinas iberoamericanas como objeto de estudio, nos impulsa a reflexionar sobre lo que con frecuencia se ha llamado el problema indígena.

No es un lugar común ni una simple expresión retórica la afirmación de que si para los gobiernos existe un problema indígena, para los indios el problema son los blancos. Ya que el choque cultural entre grupos diversos, dondequiera que sea, genera conflictos, el problema es tan cultural como educativo y económico, y sus raíces se remontan al momento en que se establecieron las normas de convivencia entre ambos pueblos; es decir, en el origen del dominio colonizador de España y Portugal. De ahí que un estudio completo de la educación rural e indígena deba remontarse al siglo XVI, y que no sólo los académicos, sino también los educadores y los políticos hayan buscado en el pasado colonial los argumentos a favor de sus respectivos planes, ya se trate de condenar o de justificar procesos históricos; de modernizar, integrar, disgregar o perpetuar las diferencias

* Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

culturales de la población indígena frente a los mestizos o blancos de los países iberoamericanos.

La insistencia en el tema y la frecuencia con que se mencionan conquista y colonización con fines polémicos, ha dado lugar a no pocas afirmaciones mal fundadas y a la defensa de posiciones antagónicas, con frecuencia influidas por modas o tendencias ideológicas. Sin pretender la imposible tarea de liberarnos de prejuicios e ideologías, podemos intentar identificar, definir y analizar las creencias más difundidas y su posible impacto en la mentalidad de nuestros contemporáneos.

Los mitos

En el México de hace algunas décadas, hablar de la educación colonial provocaba inmediatas reacciones de burla o escepticismo. Los historiadores mexicanos del siglo XIX, y no pocos del XX, estaban convencidos de que la época colonial se caracterizaba por el oscurantismo y la ignorancia, de que nada se había hecho en el terreno educativo durante 300 años y de que las autoridades virreinales, incluso, habían entorpecido premeditadamente cualquier intento de promover la instrucción pública, pensando que así aseguraban la sumisión incondicional de los vasallos americanos a la monarquía española.[1]

También es frecuente oír y leer, aun en textos especializados y basados en investigaciones serias, que la Iglesia (por supuesto la católica) ostentó el monopolio de la educación, como una de sus prerrogativas, para mantener el control sobre toda la población, y actuar ante la corona desde una posición de fuerza. Esta apreciación está ligada a la creencia de que la corona española sólo prestó atención a la enseñanza religiosa y que no puede considerarse instrucción la que no supone como fines básicos la castellanización y la alfabetización.

Derivados de estos mitos globales se encuentran los mitos "menores" que identifican perversos intereses en la actuación de las diferentes órdenes regulares y que claman por la injusta marginación en que estuvieron las mujeres, a quienes no se les permitía participar de la vida académica.[2] Según esta visión, tan falsa como idealista, los religiosos interrumpieron procesos culturales en pleno desarrollo, que prometían mayor justicia entre

[1] En este sentido se manifestó a mediados del siglo XIX, con su acostumbrado énfasis, José María Luis Mora (edición de 1949), más moderado, E. A. Chávez.

[2] Es fácil encontrar referencias a las limitaciones impuestas a las mujeres para su desarrollo intelectual. Más difícil valorar las circunstancias y los prejuicios compartidos por los contemporáneos. Josefina Muriel ha podido acercarse a la mentalidad de la época al apreciar la actitud ambivalente hacia la cultura femenina. Muriel, 1982.

los sexos y expectativas de igualdad para todos los grupos sociales. También es común la justificación del atraso tecnológico de nuestros países por la desmedida afición al estudio de las humanidades, y la falta de conciencia democrática por la imposición de una disciplina severa y coercitiva.

En el mismo terreno se encuentran los mitos de signo contrario, que exaltan la fervorosa labor educadora de los misioneros, la fecunda producción literaria de los criollos, el prodigioso conocimiento científico de los pueblos prehispánicos, la eficacia de las campañas educadoras promovidas por la Ilustración y el éxito en la implantación de modelos de comportamiento cuyo arraigo se ha demostrado a través de centurias.[3]

Es evidente que defensores y detractores de la educación colonial pueden, incluso, referirse a los mismos acontecimientos y utilizar idénticas referencias históricas para sacar conclusiones opuestas. Las actitudes y prejuicios individuales tienen mucho que ver con esto, pero lo decisivo es la diferencia en el contenido conceptual de los términos empleados por unos y otros; en particular, cuando se habla de educación y de cultura. Seguramente podemos afirmar sin reparo, que sólo una minoría tuvo acceso a la instrucción elemental escolarizada y que los estudios superiores, aun más restringidos, estuvieron apegados a las normas de la escolástica y fielmente tutelados por Aristóteles y Tomás de Aquino.[4]

Por el contrario, si nos referimos a la educación como proceso socializador a cargo de las generaciones adultas y como medio de incorporación de los individuos jóvenes a la vida productiva y a las relaciones comunitarias, es indudable que durante la época colonial se logró su difusión hasta remotos confines y que sus efectos penetraron, aun en los aspectos más ajenos en apariencia, a la intromisión ideológica relativa a las íntimas actividades de la vida privada. Por conveniencia política, por interés económico y por vocación apostólica, la educación en las colonias americanas fue preocupación primordial. Como evangelización, como entrenamiento para el trabajo y como adaptación a la vida urbana, la educación indígena fue objeto de los afanes de clérigos y laicos. Carlos V subrayó la importancia de una educación integral al advertir que los neófitos habían de ser suficientemente instruidos "no sólo en la fe, sino también en la conducta cristiana" (*non solum in fide, sed etiam in moribus*).

Como medio de enlace entre instituciones escolares y vida doméstica, los valores y las normas religiosos permeaban todas las formas de educación. Los sermones, las misiones circulares y los ejercicios espirituales, el confesionario y las lecturas piadosas, eran formas de penetración en las

[3] Entre los más entusiastas apologistas, que a la vez aportan valiosas investigaciones, se encuentran Mariano Cuevas, 1928 y José Bravo Ugarte, 1966.

[4] Me he referido a los estudios colegiales y universitarios en Gonzalbo, 1990a, pp. 43-318 y la educación indígena en Gonzalbo, 1990b, pp. 111-196.

conciencias y de difusión de las normas de conducta. Estas consideraciones nos permiten relacionar las definiciones de educación y cultura con la delimitación de lo rural y lo urbano, junto a las mutuas influencias de lo privado y lo público.

Las realidades

Aun reconociendo la inevitable distorsión de las fuentes y la escasez de datos relativos a la vida cotidiana, podemos asumir como realidades del mundo colonial a la identificación de la tarea evangelizadora con la labor educadora, la enorme importancia de la educación informal, la gestación de formas culturales peculiares; tan diferentes a las que eran propias del mundo indígena como a las tradiciones castellanas, y a la evolución de los conceptos y de los métodos educativos a lo largo de 300 años.

En el discurso político del siglo XVI, como en la doctrina de la Iglesia católica, evangelizar no sólo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; ésta implicaba todo lo que se debía saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos. En la práctica, frailes mendicantes y párrocos seculares enseñaron la doctrina y administraron los sacramentos, a la vez que entrenaron a los indios en el cultivo de plantas traídas del viejo mundo, en las técnicas artesanales apropiadas para satisfacer las necesidades de la población española y en la cría de animales domésticos, que complementaría los recursos de la economía familiar y las exigencias de abasto de las ciudades en rápido crecimiento. Las guerras de conquista, el cambio en el régimen de vida, el trabajo forzoso, los desplazamientos de pueblos, y sobre todo las epidemias, mermaron trágicamente a la población mesoamericana. Los religiosos, en su defensa de los indígenas, hicieron ver a los españoles cuánto les importaba la conservación de quienes trabajaban para ellos y cómo estaban a punto de extinguirse por los malos tratos. En boca de fray Toribio de Benavente:

> si nosotros no defendiésemos a los indios ya vosotros no tendríades quien os sirviese. Si nosotros les favorecemos es para conservarlos y para que tengais quien os sirva; y en defenderlos y enseñarlos, a vosotros servimos y vuestras conciencias descargamos.[5]

La enseñanza no estuvo necesariamente ligada a escuelas y maestros; en huertas conventuales y talleres improvisados se entrenaba a indios alle-

[5] Motolonía, 1969, p. 135.

gados a los conventos en el uso de técnicas y herramientas procedentes de Europa. Aunque esto redundaba en beneficio de los españoles, también fue la solución para la supervivencia de comunidades que salían así de la postración y del desconcierto provocados por la conquista. También hubo algunos centros de instrucción sistemática: en la escuela de San José de los Naturales, junto al convento grande de San Francisco de la capital del virreinato, los frailes menores instruyeron a gran número de canteros, carpinteros, sastres, zapateros y herreros. Poco tuvieron que enseñar a los orfebres, cuyas obras habían causado la admiración de los conquistadores. Los agustinos establecieron en Tiripetío escuela de artes y oficios y los dominicos contrataron artesanos españoles que sirvieron de maestros a los indios.[6]

Otra realidad, fácilmente demostrable, es que la educación de la población americana no fue una preocupación marginal en el proyecto colonizador de la corona española, sino objetivo primordial, justificador de la legitimidad de la conquista. La autoridad pontificia había cedido a los reyes de España y Portugal el derecho a ocupar nuevas tierras, con la insoslayable condición de evangelizar a los naturales de ellas. Aunque hubo ocasiones en que la ceremonia del bautismo fue el único signo de evangelización, el compromiso real entrañaba la responsabilidad de impartir enseñanza catequística e incorporar a los indígenas a las costumbres imperantes en la cristiandad occidental. Por esta razón resultó evidente para las autoridades coloniales, como hoy lo es para los historiadores de la educación, que la evangelización fue la forma más completa de educación impartida en el Nuevo Mundo. Un hombre educado, incluso hoy, pero mucho más en el siglo XVI, es aquel que sabe lo que debe hacer en todo momento, que conoce su lugar en la vida y que es capaz de apreciar los valores imperantes en su sociedad. La cantidad de conocimientos que por añadidura acumulase, podían modificar su reconocimiento en la sociedad, pero no así los principios educativos fundamentales.

Ni la formación religiosa ni cualquier otra forma de instrucción, habría tenido sentido sin la existencia previa de un concepto ético de lo que el hombre debía practicar en su vida cotidiana. Españoles e indígenas creían en la existencia de comportamientos buenos y malos y otorgaban a los sacerdotes de sus respectivas religiones la capacidad de impartir a niños y jóvenes la formación adecuada, acorde con los principios morales y religiosos, y útil para el buen orden de la comunidad. Unos y otros confiaban igualmente en la educación como medio para consolidar las diferencias sociales y justificar ante los plebeyos los privilegios de los señores. El

[6] Mendieta, 1980, p. 607; *Códice franciscano*, García Icazbalceta, 1941, p. 6; Torquemada, 1975-1983, vol. V, p. 316; Basalenque, 1963, p. 60 y Dávila Padilla, 1955, p. 172.

discurso oficial de los tenochcas afirmaba que era más duro el trabajo del gobierno que el de la tierra, que la vida de los "pipiltin" era más virtuosa que la de los "macehualtin" y que para soportar las responsabilidades del mando habían recibido una educación más refinada en escuelas especiales, en las que las enseñanzas eran más selectas y la disciplina más rigurosa.[7]

La sociedad mesoamericana había creado sus propios valores y había difundido paradigmas de comportamiento que resultaron ser afines, en muchos casos, a los que exaltaba el discurso cristiano. En las crónicas de los regulares igual que en los testimonios de los vencidos, aparece este paralelismo, particularmente notorio cuando se trata de las normas de moral sexual. A través de la pluma de los informantes indios de fray Bernardino de Sahagún sabemos que los malos artesanos eran menospreciados, que las mujeres frívolas y casquivanas eran juzgadas con dureza, que los funcionarios corruptos eran castigados y que los señores responsables del gobierno tenían que rendir cuentas de su gestión.[8]

Incluso en las áridas comarcas norteñas, alejadas de los grandes centros políticos y administrativos, los grupos nómadas, cazadores y recolectores, ajenos a refinamientos culturales observaban fielmente ciertos ritos, respetaban a sus autoridades y obedecían las normas en beneficio de la comunidad. La severidad en los castigos así como la autodisciplina eran imprescindibles para asegurar la siempre frágil supervivencia del grupo.[9]

En Europa, el complejo y monumental sistema teológico elaborado por la escolástica incluía extensas consideraciones acerca del bien y del mal, de las circunstancias en que debía de obrarse en determinada forma y de las virtudes y vicios que debían fomentarse y desarraigarse.

El encuentro con la población americana planteó de inmediato una serie de cuestiones que implicaban juicios de valor relativos a los pretendidos derechos de los conquistadores y a la capacidad intelectual y moral de los conquistados. Desde 1492 hasta el día de hoy no han dejado de exponerse opiniones a favor de y contra unos u otros. La defensa del "buen salvaje" y los ataques al aborigen malicioso e indolente son dos caras de la misma moneda; son versiones opuestas que parten del prejuicio de que los indios, o más bien "el indio" tiene una peculiar manera de ser, distinta de la que corresponde al castellano o al europeo. Sin embargo, lo que se aprecia en la lectura de las crónicas coloniales, es que los misioneros no se dejaron engañar por el discurso retórico según el cual unos hombres eran buenos por naturaleza y otros proclives a la maldad. En cambio, comprendieron la importancia del proceso educativo y procuraron aprovechar los recursos de

[7] López Austin, 1985a, p. 24.
[8] Sahagún, 1982, lib. VIII, p. 476.
[9] Escalante, 1985, pp. 20-21.

la educación prehispánica, asimilándolos a los contenidos doctrinales del dogma y de la moral cristianos.[10]

Si algunos de los primeros misioneros de la Nueva España hablaron de la condición casi angélica de los indios, que tanto los acercaba al Paraíso, hubo otros que consideraron, en cambio, la funesta acción del demonio, que los mantenía en la idolatría. Unos y otros coincidieron en la necesidad de enseñar el Evangelio, como camino de perfección o como remedio de las tentaciones.

Hubo instituciones de enseñanza destinadas a españoles y a indios, pero sólo una pequeña parte de la población novohispana tuvo acceso a ellas. Para todos los demás, indios macehuales y españoles pobres, negros esclavos y mestizos desarraigados; niños de pequeñas comunidades y adultos trabajadores en minas y haciendas no hubo otra educación que la recibida en el hogar, otro entrenamiento que el proporcionado en los lugares de trabajo, otra catequesis que la de los púlpitos y confesionarios y otras normas de convivencia social que las impuestas por la comunidad.

En los conventos de las órdenes regulares y en las parroquias de clérigos seculares se estableció la enseñanza de la doctrina cristiana. Entre 1524-1555 se produjeron las más generosas iniciativas para facilitar la incorporación de los indígenas a la sociedad castellana. Desde el entrenamiento musical hasta la enseñanza del latín y de la filosofía, todo mostraba el reconocimiento de la capacidad intelectual de los pueblos mesoamericanos. Al mismo tiempo, la convivencia con los españoles influía para que se produjese un paulatino cambio en las costumbres de los indios que habitaban en los barrios de las ciudades o en los poblados de haciendas y reales de minas. En contraste con el inevitable contagio de vicios y artimañas (que fue general en el medio urbano), transcurridos más de cien años desde la conquista de Tenochtitlan, todavía conservaban los vecinos de comunidades rurales muchas de aquellas virtudes que tanto impresionaron a los frailes mendicantes de los primeros tiempos.[11]

El aprecio de las virtudes de los indios se produjo por contraste con los defectos correspondientes de los españoles. Aunque no se hizo hincapié en ello, es obvio que la tradición educativa mediante la cual se conservaron

[10] Hay suficiente información relativa a las costumbres de los mexicas y a la forma en que fueron aprovechados los recursos pedagógicos por los religiosos. Muy escasa, en cambio, es la información acerca de los pueblos habitantes de Aridamérica. García Icazbalceta, 1941, *Cartas de religiosos* y *Códice franciscano*.

[11] Don Vasco de Quiroga, el creador de los hospitales-pueblo de Santa Fe, fue acérrimo defensor del aislamiento de los indios, ya que sólo malos ejemplos podían recibir de los españoles. Su opinión queda clara en la "Carta al Consejo de Indias, en 1531" y en la "Información en Derecho", documentos reproducidos por Aguayo Spencer, 1970, pp. 78 y 113-114.

estas cualidades, nada tenía que ver con las escuelas parroquiales ni con la memorización del catecismo. Lo mismo habría que decir de las malas costumbres hispánicas, ajenas sin duda a los sermones morales y a las prácticas escolares.

El obispo don Juan de Palafox y Mendoza, que recorrió la diócesis de Puebla y residió por algún tiempo en la ciudad de México, informó al rey Felipe IV de los méritos de sus vasallos novohispanos, cuya inocencia exaltaba tras pasar revista a los pecados más graves y frecuentes. La comparación de lo que se consideraron "virtudes del indio" con aquellos hábitos que los religiosos pretendían inculcar en los neófitos, nos proporciona un valioso testimonio de las contradicciones entre los ideales y la práctica de la educación.

Tampoco se puede menospreciar la importancia de las instituciones educativas destinadas a criollos e indígenas, tan sólo porque fue muy exiguo el número de sus alumnos. Como representantes de la élite intelectual e intermediarios entre el poder político y los intereses de la población, sus hábitos de comportamiento fueron tomados como ejemplo y ampliamente secundados. En definitiva, la falta de un proyecto sistemático de educación institucionalizada no fue obstáculo para el desarrollo de una rica cultura novohispana, compleja en su contenido ideológico y variada en sus manifestaciones. La diversidad étnica y regional contribuyó a multiplicar sus facetas, en las que destacó unas veces el componente indígena y otras la personalidad castellana, se impuso el carácter de las tierras de frontera o la función estabilizadora de los viejos señoríos, se exaltaron los signos de religiosidad y proliferaron a un mismo tiempo fanatismos y supersticiones.

En la Nueva España del siglo XVI se pusieron en práctica, con singular entusiasmo, las innovaciones de la pedagogía renacentista y las recomendaciones del Concilio de Trento; la del siglo XVII hizo suyas las tendencias conservadoras y contrarreformistas que predominaron en la metrópoli y empleó la educación como medio idóneo para perpetuar diferencias y privilegios; el espíritu ilustrado del Siglo de las Luces provocó choques entre los partidarios de la tradición y los defensores de la educación moderna. Lo que resultaba evidente para los extraños, desde fecha temprana, eran las características peculiares de lo novohispano, tan inconfudible en el arte como en la política, la literatura y las costumbres.

La educación del cristiano

Los afanes fervorosos de los primeros misioneros dieron lugar a la improvisación de métodos pedagógicos, en los que se fundía la práctica consue-

tudinaria de la catequesis en Europa con tradiciones culturales de los pueblos americanos. La memorización de textos doctrinales, según el sistema de las escuelas medievales, se reforzaba mediante la interpretación de catecismos pintados, con un sistema de escritura jeroglífica similar a la que reproducían los tlacuilos en los códices anteriores a la conquista; el canto de las oraciones se entonaba con el acompañamiento de ritmos de uso local; la asistencia de los niños a los templos seguía la vieja rutina de que ancianos respetables de ambos sexos fueran responsables de recogerlos en sus casas y trasladarlos ordenadamente a los atrios de los conventos. Incluso el teatro de evangelización, con su complicado simbolismo alegórico, aprovechó la tradición indígena de representaciones o "mitotes" de participación colectiva.

A finales del siglo XVI, a partir de la celebración del Tercer Concilio Provincial Mexicano, que adaptó a la realidad novohispana los decretos tridentinos, se estableció el orden en la instrucción religiosa y la uniformidad en los textos doctrinales destinados a la docencia. La exigencia de sumisión y obediencia, implícita en el propio régimen de enseñanza, único, obligatorio y autoritario, se completó así, con normas precisas, relativas a la conducta tanto como a las creencias.

Contenidos y métodos pedagógicos señalaron en todo momento la distinta posición que correspondía a españoles, indios, negros y mestizos. Y dado que no todos los españoles fueron ricos ni todos los indios pobres, la interpretación común asimilaba a los indios caciques a la sociedad española, mientras que con frecuencia los castellanos sin medios de fortuna compartían la suerte de los mestizos y miembros de las castas.

Las normas básicas de comportamiento tenían pocas diferencias con el código de conducta imperante entre los pueblos mesoamericanos: no matar, no fornicar, no robar, respetar a los mayores y celebrar las fiestas religiosas, eran principios que las sociedades indígenas habían mantenido con rigor y cuyo control y vigilancia había sido responsabilidad de las comunidades y de las autoridades. En cambio, surgieron importantes diferencias en su aplicación a las circunstancias de la vida cotidiana. Las concepciones cristianas de propiedad y sexualidad diferían radicalmente de las indígenas, el mandamiento de honrar a los padres se interpretaba como reverenciar y servir a todos los superiores, y a partir de la conquista, parecía que la lista de los superiores era inagotable.

Como complemento del decálogo, los misioneros mencionaban las virtudes cardinales, que coincidían con las seleccionadas por la ética grecolatina, y que los humanistas romanos habían reducido a cuatro: prudencia, justicia, fortaleza y templanza. A ellas se unían las llamadas teologales, que se relacionaban con el cumplimiento de las obligaciones del cristiano. Juntamente se exponían los siete vicios capitales que había que

extirpar y las correspondientes virtudes, opuestas a ellos, que se deberían fomentar. Humildad, largueza, castidad, paciencia, templanza, caridad y diligencia constituían el plan de vida aplicable a todos los cristianos, que los miembros de los grupos privilegiados estaban poco dispuestos a obedecer. Austeridad, amor al trabajo y moderación eran virtudes fácilmente accesibles a los pobres, que con ellas ganaban la vida eterna. La prudencia, virtud burguesa, ocupó lugar preferente en los sermones destinados a los criollos. Las desgracias, ya fueran fortuitas o previsibles, individuales o colectivas, terminaban por dejar una saludable lección; las lágrimas encauzaban a los hombres a la bienaventuranza, según la promesa del sermón de la montaña.[12]

Una vez que se prohibió el empleo de otros catecismos, el del jesuita Jerónimo Ripalda se utilizó con carácter universal, para todas las regiones, grupos étnicos y centros de enseñanza; pero incluso en este pequeño librito se señaló una división consistente en que la primera parte, escueta y muy breve, se destinó a la catequesis de todos los fieles, mientras que la segunda, mucho más extensa, detallada y presentada en forma de preguntas y respuestas, se utilizaba en escuelas particulares y colegios conventuales, a los que tenía acceso un reducido grupo de niños, principalmente de los centros urbanos. Una síntesis de la primera parte, reunida en 16 preguntas, constituyó el "catecismo de los rudos", que contenía lo que "precisamente debe saber el cristiano". Este catecismo mínimo se destinaba a adultos indígenas de las misiones, negros y castas trabajadores en haciendas, minas u obrajes, pobres vagabundos, enfermos acogidos en hospitales y delincuentes encarcelados.

Si bien es cierto que, al menos en teoría, desde el virrey hasta el más miserable esclavo debían compartir las mismas creencias, obedecer las mismas normas de comportamiento y participar en idénticas ceremonias religiosas, también es evidente que los distintos niveles de enseñanza correspondían a un criterio segregacionista. Esta intención de afianzar las diferencias ya existentes se manifestaba reiteradamente a lo largo del texto. Se advertía que era obligación de los amos mandar con prudencia y de los servidores obedecer con docilidad; que correspondía a los maridos corregir a sus esposas, e incluso golpearlas "moderadamente", en caso necesario; ellas deberían responder siempre con amor y mansedumbre; la propiedad privada era intocable, por lo que los pobres sólo debían aspirar a recibir lo que graciosamente se les diese como limosna. Los ricos dispondrían libremente de su fortuna, pero se les recomendaba repartir entre los necesitados lo que les sobrase.

[12] Gonzalbo, 1989, pp. 178-193.

LAS VIRTUDES DEL INDIO

En palabras del obispo Palafox, si la inocencia es la privación de vicios, los indios eran "inocentísimos", puesto que estaban libres de los más graves. Carecían de avaricia, puesto que se daban por satisfechos con tener lo mínimo necesario para su sustento; estaban libres de ambición, lo que manifestaban en la limpieza de las elecciones municipales; no conocían la soberbia ni manifestaban ira, que es la expresión más común; y tampoco eran capaces de albergar envidia, ya que no ambicionaban más que una vida tranquila.[13]

A estas consideraciones generales se unía la descripción detallada de actitudes comunes entre los indios, que correspondían a lo que los frailes habrían designado como un ejemplar comportamiento cristiano. Y es precisamente en estas rutinas de convivencia, en las que se aprecia la huella de una vieja tradición de educación familiar y comunitaria, conservada en los pueblos más apartados del trato con los españoles.

La virtud de la pobreza no se refería a la carencia de bienes materiales, sino al desprecio de ellos, puesto que había quien disponía de tierras propias, trabajadores a su servicio y autoridad sobre los vecinos, y sin embargo, vestía humildemente, habitaba un modesto jacal y se alimentaba igual que los demás. Al no haber ladrones tampoco eran necesarias cerraduras, y al conformarse con cubrir sus mínimas necesidades era desconocida la mendicidad. Mientras que los castellanos consideraban como un gran mérito la pobreza voluntaria cultivada por los frailes mendicantes, los indios, en su austeridad, ni siquiera se consideraban pobres a sí mismos.

La paciencia se identificaba con la recomendación evangélica de la mansedumbre de corazón, la liberalidad llegaba al extremo de desprenderse de lo necesario para aliviar a los más afligidos, y el hábito de la honestidad se mostraba en la tradicional forma del cortejo y noviazgo de las jóvenes parejas, que sin mediar contacto entre ellos, ni siquiera conversación, obedecían el acuerdo de sus padres y comenzaba el muchacho a prestar servicios en la casa de su futura esposa, como un medio de merecer la buena voluntad de los que serían sus suegros.

Llamó la atención del prelado la parsimonia de los indios en su comida, que tanto contrastaba con la apresurada voracidad del castellano ante los manjares; y la obediencia a las autoridades, aun cuando se les ordenasen tareas excesivas, mostrándose "insensibles, no al conocimiento de la pena y del dolor, que bien lo conocen y ponderan, sino a su manifestación, ira,

[13] Palafox y Mendoza, "Memorial al Rey... acerca de la naturaleza y virtudes del indio", en *Tratados mexicanos*, vol. II, p. 109.

furor o impaciencia". Admiró la elegancia en la expresión, la claridad del discurso, la agudeza en las respuestas y, cuando empleaban la lengua náhuatl, las fórmulas reverenciales destinadas a las personas de respeto.

La habilidad para los trabajos manuales había sido encomiada por los cronistas desde fecha temprana; a esto añadió Palafox su admiración por el sentido de justicia, tal como la impartían las autoridades elegidas dentro de las comunidades, el valor, resolución y maña para resolver situaciones de peligro, la cortesía en su trato, gestos, palabra, tono de voz y compostura, y la limpieza en su atuendo y en el aseo de su persona.

Educación indígena y moral cristiana

Del concepto cristiano de vicios y virtudes resaltaba la importancia de la educación como medio de inculcar determinados hábitos. Los españoles, cristianos viejos, instruidos en la fe y asistentes a colegios y escuelas, asimilaban escasamente las recomendaciones sobre formas de comportamiento que, en cambio, los indios practicaban. La educación institucionalizada no logró gran influencia en la mejoría de las costumbres; la vida doméstica determinó, en buena medida, las actitudes de unos y otros.

El elemento decisivo que definió diferentes actitudes fue la posición económica y social que, dentro del sistema colonial, correspondió a unos y otros, ya que difícilmente habrían merecido tan elocuentes elogios los castellanos que hubieran sido humildes, sumisos, dóciles, callados, respetuosos, trabajadores, pobres, sufridos y pacientes. De este modo, la educación auténticamente cristiana se consideraba adecuada para los indios, mientras que los castellanos, en defensa de su propio prestigio y de los intereses de la corona, podían olvidar la mayor parte de los preceptos evangélicos. La religiosidad de los señores se manifestaba en la magnificencia de sus limosnas y en su asidua asistencia a las solemnes funciones litúrgicas.

Desde el primer cuarto del siglo XVIII comenzaron a escucharse lamentaciones por el descuido en la instrucción de los indios. La alarma de los prelados por la "decadencia y abandono" en que había caído la educación popular debe interpretarse más bien como un cambio de actitud ante algo que antes se había visto con indiferencia. En 1717, el arzobispo fray José de Lanciego y Eguilaz advertía "la flogedad de los ministros, que por la mayor parte se contenta con ir a decir misa a los pueblos, sin explicar la doctrina christiana ni trabajar con los indios".[14] El del proyecto educativo y evange-

[14] Carta de fray José de Lanciego y Eguilaz al Consejo de Indias, enviada en 15 de julio de 1717 y recibida en Madrid el 25 de enero de 1718 (Archivo General de Indias, est. 62, c.4, leg. 39).

lizador se había producido hacía mucho tiempo, cuando las condiciones sociales y económicas de la colonia hicieron imposible aquella comunidad cristiana que habían soñado los misioneros del siglo XVI. Años más tarde, la encuesta realizada en las parroquias y conventos del arzobispado mostró la supervivencia de la instrucción catequística y el descuido de toda otra enseñanza; párrocos y religiosos respondían invariablemente que en su feligresía no faltaba la enseñanza de "doctrina cristiana, santo temor de Dios y buenas costumbres".[15]

El éxito de la evangelización se apoyó en la existencia de unos principios de moral arraigados en la sociedad indígena; las contradicciones entre el cristianismo de españoles e indios se debieron a la protección de intereses particulares y al surgimiento, lento pero constante, de una mentalidad moderna para la que los valores materiales eran superiores a los espirituales. La educación colonial no fue la instancia liberadora en que creen los pedagogos del siglo XX, pero sirvió a los intereses de su momento y fue capaz de fundir concepciones vitales procedentes de dos mundos. La imposición de normas exóticas no fue tan absoluta que impidiese la gestación de una rica cultura mestiza. Su arraigo se manifestó durante centurias y aún hoy puede apreciarse, más en el campo que en la ciudad, en la perpetuación de actitudes que son supervivencia del viejo orden: el reconocimiento tácito de la superioridad de quienes tienen la tez más clara y el conocimiento de los recursos del poder, el desinterés hacia proyectos políticos que se siguen sintiendo ajenos, la incredulidad ante ofrecimientos de mejoría económica tantas veces frustrada, el rechazo de proyectos supuestamente redentores, la falta de costumbre de defender sus derechos, la inclinación a creencias y fanatismos religiosos y la exasperación ocasional que lleva a comunidades enteras a la protesta armada y a la rebelión suicida.

Bibliografía

Aguayo Spencer, Rafael, *Don Vasco de Quiroga, taumaturgo de la organización social*, México, Oasis, 1970.

Arróniz, Othón, *El teatro de evangelización en Nueva España*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.

Basalenque, Diego, *Historia de la provincia de San Nicolás de Tolentino de Michoacán, del Orden de N. P. S. Agustín*, edición facsimilar de la de 1673, México, Jus, 1963.

Benavente, Toribio de (Motolinía), *Memoriales o Libro de las cosas de la Nueva España y de los naturales de ella*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1971.

Bravo Ugarte, José, *La educación en México*, México, Jus, 1966.

[15] "Encuesta del provincial de San Francisco y respuestas de los doctrineros", en Instituto Nacional de Antropología e Historia, Archivo Histórico, *Fondo Franciscano*, vol. 109.

Chávez, Ezequiel Adeodato, "La educación nacional", en *México, su evolución social*, México, Ballescá, 1902.

Cuevas, Mariano, *Historia de la Iglesia en México*, 4 vols., El Paso, Revista Católica, 1928.

Escalante, Pablo, *Educación e ideología en el México antiguo*, México, Secretaría de Educación Pública-Caballito, 1985.

García Icazbalceta, Joaquín, *Códice franciscano*, «Nueva Colección de documentos para la historia de México», vol. I, México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941.

——, *Cartas de religiosos*, «Nueva Colección de documentos para la historia de México», vol. II, México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *La educación popular de los jesuitas*, México, Universidad Iberoamericana, 1989.

——, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990a.

——, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*. México, El Colegio de México, 1990b.

Kobayashi, José María, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1974.

López Austin, Alfredo, *La educación de los antiguos nahuas*, 2 vols., México, Secretaría de Educación Pública-Caballito, 1985a.

——, *Educación mexica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985b.

Mendieta, Gerónimo de, *Historia eclesiástica indiana*, México, Porrúa, 1980.

Mora, Jose María Luis, *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales, 1949.

Muriel, Josefina, *Cultura femenina novohispana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

Palafox y Mendoza, Juan de, *Tratados mexicanos*, 2 vols., Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1968.

Sahagún, Bernardino de, *Historia general de las cosas de la Nueva España*, México, Porrúa, 1982.

ESCUELAS EN LOS PUEBLOS DE INDIOS DE LA INTENDENCIA DE MÉXICO EN 1808, SEGÚN LOS REGLAMENTOS DE LOS BIENES DE COMUNIDAD

DOROTHY TANCK DE ESTRADA
El Colegio de México

Siempre ha sido fácil expedir leyes sobre el establecimiento de escuelas y muy difícil tener el dinero para instalarlas. Hasta cierto punto esto sucedió en los pueblos de indios de la Nueva España durante la época colonial. Sin embargo, en los últimos decenios del virreinato se encontró un método para financiar las escuelas; se ordenó el uso de fondos de las cajas de comunidad para pagar a los maestros. Este artículo examina el mecanismo utilizado para asignar fondos a las escuelas —los reglamentos de bienes de comunidad— y los resultados obtenidos en términos del establecimiento de escuelas de primeras letras en las poblaciones indígenas de la Intendencia de México.

ANTECEDENTES

Desde 1550 se empezó a legislar sobre la enseñanza de castellano a los indios de la Nueva España. Periódicamente los reyes enviaban cédulas en las cuales ordenaban enseñar la doctrina cristiana en el idioma español. Estas leyes se incluían en la *Recopilación de las leyes de Indias de 1680*. Unos años después, el monarca, en varios mandatos expedidos entre 1685-1693, precisó la manera de establecer escuelas al señalar el uso de los fondos de las cajas de comunidad para el salario de los maestros. Además de la doctrina cristiana se mencionó que se debía enseñar a leer y escribir en castellano.[1]

Medio siglo más tarde, en 1753, el arzobispo de México, Manuel Rubio y Salinas, en un edicto destinado a todos los párrocos, mandó fundar

[1] Para un resumen de las cinco cédulas entre 1685-1693, véase Tanck de Estrada, 1989, pp. 701-705.

"escuelas de lengua castellana" (como se les llamaba en esa época) "para que los niños y niñas de los indios aprendan a hablar la lengua castellana y a leer, escribir y cantar en dicha lengua la doctrina cristiana". Se debía financiar a las escuelas por medio de las cajas de comunidad. El arzobispo no dictó ni mencionó la cédula de 1691 que ordenaba esta forma de financiamiento, probablemente porque no la conocía, debido a que no se incluían las cédulas de finales del siglo XVII en la *Recopilación... de 1680* (por haber sido expedidas después de la publicación de esta obra).[2]

Como resultado de la iniciativa de Rubio y Salinas se establecieron escuelas en 281 pueblos de indios en el arzobispado de México. El salario de algunos maestros fue otorgado de las cajas de comunidad de las poblaciones indígenas y los demás preceptores recibieron su sueldo del sacerdote o de los padres de familia.[3]

El siguiente arzobispo, Francisco Antonio de Lorenzana, también promovió la enseñanza indígena. En una pastoral de 1769 explicó que el objetivo era extinguir el uso de las lenguas nativas porque la diversidad de idiomas propiciaba el antagonismo entre conquistados y conquistadores y fomentaba la rebelión. Carlos III, influido por Lorenzana, ordenó por real cédula que se enseñara la doctrina religiosa, y a leer y escribir en español a los indios "para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas que se usan en los mismos dominios y sólo se hable el castellano".[4] Ni el arzobispo ni el rey indicaron cómo se les iba a pagar a los maestros. Fue hasta finales de 1772 que el virrey Antonio María de Bucareli, al enviar un bando a todos los alcaldes mayores sobre la fundación de escuelas, precisó que se debía usar el dinero de las cajas comunales para financiarlas.[5]

Durante la década de los setenta, la dirección del proyecto de establecer escuelas pasó de residir en las autoridades eclesiásticas a los gobernantes civiles, ya que usar fondos de las cajas de comunidad hacía necesario que la Contaduría General de Propios y Arbitrios y Bienes de Comunidad interviniera en la administración. Esta oficina de la Real Hacienda fue establecida por el visitador José de Gálvez en 1766 en cumplimiento del mandato de Carlos III para organizar las finanzas municipales, tanto de las ciudades y villas de españoles como de los pueblos de indios.[6] El fin era

[2] Los historiadores han divulgado información acerca de estas cédulas de 1685-1693 sobre escuelas de castellano (Zavala, 1977; O'Gorman, 1946; Konetzke, 1953-1962, y Tanck de Estrada, 1989, pp. 701-705).

[3] Tanck de Estrada, 1989, pp. 720-722 y 734-741.

[4] Cédula de Carlos III, 16 de abril de 1770, reproducida en Tanck de Estrada, 1985, pp. 37-45.

[5] Bando del 10 de diciembre de 1772. AGN *Bandos*, vol. 8, f. 128.

[6] Gálvez, 1867, pp. 133-134 y 136.

aumentar el ingreso y reducir los gastos; el método para lograrlo fue la elaboración de "reglamentos" por la Contaduría de Propios y Arbitrios. El contador Francisco Antonio de Gallarreta (1772-1784) expidió reglamentos para más de 900 pueblos de indios en 54 jurisdicciones del reino de la Nueva España. Muchos de estos ordenamientos estipularon una erogación para el salario del maestro de escuela. Además, autorizaron fondos para costear una parte de las fiestas religiosas, y a veces, obras públicas de pequeño monto.[7] Reales cédulas de 1778 y 1782 repitieron las órdenes de establecer escuelas y especificaron el uso de fondos comunitarios para los salarios magisteriales. Cuando los virreyes expidieron los bandos para divulgar estas cédulas, ordenaron que la Contaduría de Propios se encargara de supervisar el financiamiento otorgado por las cajas de comunidad.[8]

Reglamentos de Bienes de Comunidad según la Ordenanza de Intendentes

En 1786 se expidió la Ordenanza de Intendentes para la Nueva España, la cual dividía el virreinato en doce intendencias. Los artículos 28 a 34 se referían al "gobierno, manejo y distribución de todos los propios y arbitrios de las ciudades y villas de españoles y de los bienes comunes de los pueblos de indios". Se debía "arreglar uniformemente" la administración de las finanzas, tanto en poblaciones de españoles como en las de indios, bajo la supervisión de la Contaduría de Propios y Arbitrios, que a su vez estaba sujeta a las decisiones de la Junta Superior de Real Hacienda, entidad creada por el artículo 4 de la Ordenanza.[9]

El artículo 29 ordenaba la formulación de reglamentos para todos los pueblos de indios; asignó esta tarea a la oficina de Propios y Arbitrios, que se basaría en noticias recolectadas por los intendentes sobre los ingresos y gastos de cada población indígena en su territorio. Por los artículos 33 y 34 enumeraban los gastos que podrían hacer los pueblos, en su "Reglamento interino". Se llamaba "interino" hasta que recibiera la confirmación del rey, y para conseguir este fin se enviaron todos los reglamentos a Madrid. Mientras esperaban el beneplácito del monarca, los "reglamentos interinos"

[7] AGN, *Propios y Arbitrios*, vol. 5, *passim*.

[8] Konetzke, 1953-1962, vol. 4, p. 436 y vol. 5, pp. 500-501. AGN, *Bandos*, vol. 12, f. 2 e Historia, vol. 495.

[9] *Real ordenanza para el establecimiento e instrucción de Intendentes... de la Nueva España*, en Beleña, 1981, vol. 2, pp. I-LXXXVI.

tuvieron fuerza de ley y los intendentes, subdelegados y contadores los siguieron con rigor.[10]

Entre 1791 y 1805 se elaboraron reglamentos para los pueblos indígenas de cinco intendencias: Guadalajara, Guanajuato, Yucatán, Michoacán y Zacatecas. Las de San Luis Potosí y México los formularon entre 1806-1808. Oaxaca, Puebla y Veracruz seguían usando los reglamentos "antiguos", expedidos por el contador Gallarreta en los años ochenta. Parece que en Durango y Arizpe no se hicieron reglamentos de los bienes de comunidad.[11]

Los reglamentos fueron redactados según el "formulario" enviado por el contador de Propios y Arbitrios, Manuel Saviñón.[12] Por eso, todos presentaban el mismo formato, sea el de Temax, en Yucatán; el de Zapotlán, en Guadalajara; el de Xochimilco, en México; el de San Luis de la Paz, en Guanajuato, o el de Cuitzeo, en Michoacán. El documento empezaba con el título "Reglamento interino", seguido por unos párrafos introductorios sobre el deseo paternal del rey de fomentar la felicidad de los indios por medio de una arreglada administración de los bienes de comunidad para que hubiera un sobrante que se pudiera usar para alivio de los indios en tiempos de escasez de maíz o de enfermedades. Luego se enumeraban los ingresos monetarios a la caja de comunidad, que consistían en la contribución de un real y medio de cada tributario, el dinero recabado por el arrendamiento de terrenos comunales, los réditos cobrados de fondos prestados (generalmente a dueños de haciendas) y la venta del ganado que pertenecía al pueblo. Después se señalaban los gastos que era permitido efectuar, de acuerdo con el criterio expresado en el artículo 33 de la Ordenanza de Intendentes "moderando o excluyendo las partidas de gastos que les parecieron excesivos o superfluos". En general, se reducían o eliminaban contribuciones a las celebraciones religiosas, solamente permitiendo una erogación para la fiesta del santo patrón del pueblo y a veces para Corpus Christi y Jueves Santo. Se asignaba una cantidad para el maestro de escuela de primeras letras y doctrina cristiana "que deben precisamente establecerse en todos los pueblos de españoles e indios de competente ve-

[10] En el artículo 35, el rey decía que una vez aprobados los reglamentos por la Junta Superior de Real Hacienda y guardadas copias en la Contaduría de Propios y Arbitrios en México y en las contadurías de cada intendencia, "se remiten los originales a los respectivos pueblos para su observancia y puntual ejecución mientras que por mí no se determine y ordene otra cosa". Beleña, 1981, vol. 2, pp. XII-XIII.

[11] AGN, *Consolidación*, vol. 10, ff. 392v, 410 y 412.

[12] Saviñón fue contador de 1795 a 1815. Los reglamentos expedidos para algunos pueblos de Guadalajara entre 1791-1795 posiblemente fueron hechos por el intendente Jacobo Ugarte y Loyola. Los demás siguieron el formulario enviado por el contador Saviñón; ejemplo del formulario usado en Yucatán, en AGN, *Intendencias*, vol. 21, exp. 9.

cindario". En algunos pueblos con cuantiosos ingresos, se permitía gastar algo en obras públicas. Si necesitaban fondos para emergencias, sólo se gastarían doce pesos, ya que para sacar una cantidad mayor se tenía que conseguir la aprobación del subdelegado, de los contadores en la capital de la intendencia, del intendente y de la Junta Superior de Real Hacienda en la ciudad de México. Cada pueblo tenía que dar 2% de su ingreso a los contadores y una mínima contribución, de aproximadamente medio real, al hospital de San Lázaro en México. A muchos pueblos pequeños, cuyo número reducido de tributarios sólo aportaba una cantidad de 50 pesos o menos, les estaba prohibido cualquier gasto de fondos comunales, ni para la fiesta del santo ni para el maestro. Para ellos, las cajas de comunidad, bajo el régimen de la Ordenanza de Intendentes, se convertían en un impuesto nuevo de real y medio a cada tributario, ya que no podían usar nada del dinero para sus localidades. Al final del documento se colocaba la "Instrucción" o "Prevenciones generales relativas a todos los pueblos", que consistía en varios párrafos sobre la manera de administrar los bienes comunitarios por parte de los gobernantes indígenas y del subdelegado.

Los reglamentos limitaban los gastos autorizados. En general, en cada subdelegación no se permitía gastar más que 40% de los fondos; el otro 60, llamado el "sobrante", era recogido de cada pueblo y enviado a las cajas reales en la capital de la intendencia. En teoría, estos fondos eran para ayudar a los pueblos en tiempos de necesidad; en la práctica, se usaban para préstamos al gobierno de España, especialmente en 1806, año en que sacaron dos terceras partes de los caudales de los bienes de comunidad de todo el virreinato para enviarlos a la Caja de Consolidación en Madrid.[13]

El financiamiento de escuelas en la Intendencia de México según los reglamentos

La Intendencia de México ocupaba la parte céntrica del virreinato. De las intendencias principales, era tercera en extensión geográfica, 4 138 leguas cuadradas, superada sólo por Valladolid y Guadalajara. México tenía el mayor número de habitantes indígenas de todas las intendencias, aproximadamente 950 000 indios, la mayoría de lengua náhuatl. Las intendencias de Veracruz, Oaxaca, Yucatán y Puebla tenían un mayor porcentaje de habi-

[13] Se analizan las cuentas de las cajas de comunidad de los 224 pueblos indígenas de Yucatán y los préstamos hechos con fondos comunales al gobierno español, en Tanck de Estrada, 1994, pp. 417-438.

tantes indígenas (91, 88, 76 y 73%) que la Intendencia de México (62% de habitantes indígenas) pero no un mayor número, en términos absolutos.[14]

Entre 1806-1808 el intendente de México, Francisco Manuel de Arce, expidió reglamentos a todos los pueblos de indios en las 39 subdelegaciones sujetas a su autoridad. No formuló reglamentos para cuatro jurisdicciones, las de Coyoacán, Cuernavaca, Toluca y las parcialidades de la ciudad de México (San Juan Tenochtitlan y Santiago Tlatelolco) porque las primeras tres estaban sujetas al Marquesado del Valle (herederos de Hernán Cortés) y la última al Juzgado General de Naturales (de la Audiencia).

Las 43 subdelegaciones abarcaban 1 252 pueblos de indios.[15] En 16 subdelegaciones habían tenido reglamentos "antiguos", expedidos alrededor de 1783 y en estos lugares se les había pagado a los maestros de escuela con fondos comunales durante más de 20 años. Otros lugares, sin reglamentos antiguos, también desde antes costeaban el salario de un preceptor, sea con fondos de la caja comunitaria o de los padres de familia, hecho constatado en los "Cuadernos de Noticias" que cada subdelegado envió a Arce como informe previo a la elaboración de los reglamentos. Además, en 25 subdelegaciones habían existido escuelas desde 1754 según la encuesta del arzobispo Rubio y Salinas.[16]

Un análisis de los reglamentos muestra que en 1808 existían escuelas de primeras letras y doctrina cristiana en 457 pueblos de indios en la Intendencia de México. Las cajas de comunidad pagaban un salario completo, de 60 a 200 pesos al año, a maestros en 134 lugares y una "ayuda" de salario (como se decía en los reglamentos) en 204 pueblos. En 109 localidades indígenas los reglamentos ordenaban a los padres de los niños pagar el sueldo al maestro, generalmente un medio real al mes por cada alumno. Se permitía a muchachos de otras razas asistir a las escuelas si pagaban al preceptor. En diez lugares, el párroco, un convento de frailes, una obra pía o los "pilones de tiendas" sostenían las escuelas.

Escuelas y forma de financiamiento, Intendencia de México, 1808

Anualmente, las autoridades indígenas de cada pueblo (gobernador, alcaldes y regidores) tenían que presentar las cuentas de los ingresos y gastos de las cajas de comunidad. Según los reglamentos, cada erogación tenía que

[14] Alejandro de Humboldt, "Tablas geográficas políticas del reino de Nueva España", 1805, en Florescano, 1973, pp. 140 y 147; Gerhard, 1986, y López Sarrelangue, 1963, p. 518.

[15] Datos de los reglamentos de bienes de comunidad, en AGN, *Indios*, vols. 74, 76, 78, 79 y 80 y *Tierras*, vol. 3 569, exp. 9.

[16] Número de subdelegaciones calculado con base en datos de Tanck de Estrada, 1989, p. 722, n. 45.

estar comprobada con un recibo. En el caso de los maestros de escuela, era obligatorio presentar no sólo el recibo firmado por el preceptor, sino un certificado del párroco confirmando el buen desempeño del maestro. Si faltaba la confirmación del sacerdote o un recibo del preceptor, los contadores en la ciudad de México anotaban este error en el "pliego de reparos" el cual preparaban cuando efectuaban la "glosa" de las cuentas de cada subdelegación.[17] Además de enviar las cuentas de cada subdelegación para su revisión a cargo de los contadores, el intendente tenía que preparar un "extracto" de cuentas, en el cual se resumían los ingresos, gastos y sobrantes de su región (artículo 46 de la Ordenanza de Intendentes).

"Reglamentos", "cuentas", "recibos", "certificaciones", "glosas", "reparos" y "extractos" eran los documentos básicos de los aparatos financiero y burocrático con los cuales se administraban las cajas de comunidad bajo la Ordenanza de Intendentes. Por medio de estos procedimientos, tanto las autoridades indígenas de los pueblos, como los gobernantes intendenciales se familiarizaban con la ubicación y valor de los terrenos comunales, con los ingresos contribuidos por los tributarios y con el manejo y la contabilidad de la carga y data de las cajas.

Entre los gastos autorizados, el financiamiento de las escuelas destacaba como la erogación más cuantiosa de los egresos permitidos por los reglamentos. Para muchos pueblos el pago para el preceptor era el único gasto. En 22 subdelegaciones se sostenían escuelas en 50% o más de los pueblos. En el cuadro núm. 1 se muestran los porcentajes con escuelas en estas subdelegaciones y el porcentaje del gasto total de la subdelegación que se dedicaba a los salarios de los maestros de escuela.

Porcentaje de pueblos de indios con escuela; Intendencia de México, 1808

Las escuelas en los 457 pueblos indígenas de la Intendencia de México ofrecían a los habitantes indígenas la posibilidad de aprender a leer y escribir. El hecho de que muchas de estas escuelas funcionaran desde hacía varios años implica que al llegar a 1821 existían núcleos de indios alfabetizados.

También existía la costumbre de sostener a los maestros, no con fondos eclesiásticos, sino con dinero de las cajas de comunidad y de los padres de familia. Esta forma de financiamiento sirvió como base para el establecimiento de escuelas municipales bajo el régimen de la Constitución de Cádiz

[17] Los artículos 45 y 50 de la Ordenanza de Intendentes hablan de los reparos. AGN *Indios*, vol. 81, ff. 345-365 y *Bienes de comunidad*, vol. 5, exps. 20 y 29.

y en el México independiente. La transferencia de los fondos comunitarios a los ayuntamientos constitucionales se cumplió a partir del 7 de abril de 1821 cuando la Diputación Provincial de Nueva España declaró: "Reflexionando la Diputación que en muchos pueblos donde hay ayuntamientos que carecen en lo absoluto de arbitrios para reportar el sueldo de un maestro de escuela y que antes del sistema constitucional lo había satisfecho por cuenta de los bienes de comunidad, acordó que siga esta práctica."[18]

En esta manera, a partir de 1821 y durante los primeros años de la época independiente, existían escuelas en muchos pueblos de indios y la costumbre de sostenerlas con fondos públicos. La sobrevivencia de los bienes de comunidad variaba: en algunos lugares los indígenas pudieron conservar sus terrenos comunales y ejercer poder político en los ayuntamientos; en otros, los criollos controlaban el cabildo municipal y se apropiaban de los fondos comunales (y a veces, de los bienes) para integrarlos a la Tesorería del Ayuntamiento. Las escuelas ofrecieron enseñanza a niños de todas las razas o desaparecieron por falta de financiamiento. De una manera u otra, las escuelas de la época colonial y la manera de financiarlas según los reglamentos de los bienes de comunidad, fueron factores que influyeron en el desarrollo de la educación en el México independiente.

[18] *Actas*, 1985, pp. 291-292, 310 y 327. Información sobre escuelas en las intendencias de Yucatán y Michoacán, en Tanck de Estrada, 1994 y Terán, 1995, pp. 301-338.

CUADRO 1

Escuelas de indios y forma de financiamiento. Intendencia de México: 1808

Subdelegación	*Pagada por caja de comunidad*	*Pagada parcialmente por caja*	*Pagada por padres de familia*	*Pagada por otro medio*	*Total*
Acapulco	-	-	-	-	-
Actopan	2			-	6
Apan	3	-	1	-	4
Cadereyta	2	1	1	-	4
Coatepec-Chalco	-	2	2	-	4
Coyoacán	5	7	-	párroco	13
Cuautitlán	2	7	-	-	9
Cuautla Amilpas	1	2	13	dieguinos	17
Cuernavaca	5	-	8	2 párrocos	15
Chalco	10	10	-	betlemitas	21
Chilapa	2	7	1	-	10
Ecatepec	6	10	-	-	16
Huejutla	1	1	-	-	2
Huichiapan	9	1	2	-	12
Ixmiquilpan	4	-	1	-	5
Ixtlahuaca	7	14	-	-	21
Lerma	2	1	-	-	3
Malinalco	1	6	9	3*	19
Metepec	2	19	-	-	21
Metztitlán	1	4	3	-	8
Otumba	4	-	-	-	4
Pachuca	-	1	-	-	1

CUADRO 1
(*continuación*)

Subdelegación	*Pagada por caja de comunidad*	*Pagada parcialmente por caja*	*Pagada por padres de familia*	*Pagada por otro medio*	*Total*
Parcialidades- México	13	-	-	-	13
Querétaro	10	9	-	-	19
Tacuba	3	7	-	-	10
Taxco	-	-	-	-	-
Temascaltepec	4	9	29	-	42
Tenango del Valle	2	27	1	-	30
Teotihuacan	2	4	-	-	6
Tetela del Río	4	6	-	-	10
Tetepango	1	7	-	-	8
Texcoco	513	-	-	18	-
Tixtla	3	6	1	-	10
Tula	2	2	2	-	6
Tulancingo	6	5	1	párroco	13
Xochimilco	3	410	-	17	-
Yagualica	1	3	2	-	6
Zacatula	2	-	-	-	2
Zacualpan	-	-	-	-	-
Zempoala	2	1	4	-	7
Zimapán	-	1	4	párroco	6
Zumpango	1	2	4	-	7
Total	134	204	109	10	447

Nota: No se incluye Toluca por no tener datos.
* Malinalco, obra pía; Tenango pilones de tiendas y Chalma, agustinos.
Fuente: AGN, *Indios,* vols. 74, 76, 78, 79 y 80; *Tierras,* vol. 3569, exp. 9; *Parcialidades,* vol. 2, ff. 294-304 y *Hospital de Jesús,* vol. 110, exps. 7-11.

CUADRO 2

Porcentaje de pueblos de indios con escuela Intendencia de México, 1808

Subdelegación	*Núm. de pueblos*	*Núm. de escuelas*	*Porcentaje de pueblos con escuelas*	*Gasto para escuelas en pesos*	*Porcentaje de gasto total por escuela*	*Núm. de habitantes indios*	*Núm. de indios por escuela*
Zimapán	6	6	100	44	83	10 160	1 693
Lerma	3	3	100	259	98	3 708	1 236
Apan	4	4	100	318	76	4 908	1 227
Coyoacán	13	13	100	s.d.	s.d	17 251	1 327
Parcialidades	14	13	93	s.d.	s.d.	44 830	3 202
Tetela del Río	13	12	92	894	61	14 415	1 201
Malinalco	22	20	91	180	59	19 296	965
Querétaro	21	19	90	1 185	71	61 112	3 216
Cuautla Amilpas	20	17	85	240	57	9 873	580
Ecatepec	19	16	84	880	87	11 930	745
Coatepec Chalco	6	4	80	52	76	6 114	1 528
Temascaltepec	55	42	76	717	67	37 497	892
Tacuba	14	10	71	870	29	30 415	3 041
Zumpango	10	7	70	216	43	6 318	902
Otumba	6	4	66	564	26	6 313	1 578
Xochimilco	28	17	61	392	72	19 847	1 167
Tenango del Valle	51	30	59	865	100	49 831	1 661
Tixtla	18	10	56	420	79	21 270	2 127
Texcoco	42	23	55	816	73	34 976	1 521
Zempoala	13	7	54	222	97	4 153	593
Zacatula	4	2	50	144	72	3 152	1 576
Teotihuacan	12	6	50	316	59	8 408	1 401

CUADRO 2
(*continuación*)

Subdelegación	*Núm. de pueblos*	*Núm. de escuelas*	*Porcentaje de pueblos con escuelas*	*Gasto para escuelas en pesos*	*Porcentaje de gasto total por escuela*	*Núm. de habitantes indios*	*Núm. de indios por escuela*
Metepec	42	21	50	664	92	43 310	2 062
Texcoco	37	18	49	816	73	34 976	1 943
Cuautitlán	22	9	41	309	100	18 438	2 048
Ixtlahuaca	59	21	36	850	29	51 980	2 475
Ixmiquilpan	14	5	36	356	88	20 000	4 000
Actopan	17	6	35	260	65	19 893	3 315
Cadereyta	12	4	33	212	84	16 019	4 004
Tulancingo	38	13	34	688	66	31 087	2 391
Tetepango	26	8	31	212	49	21 043	2 630
Chilapa	36	10	28	371	69	20 269	2 026
Chalco	76	21	28	1 299	69	57 094	2 718
Huejutla	8	2	25	88	100	8 162	4 081
Tula	28	6	21	267	57	9 891	1 648
Cuernavaca	75	15	20	s.d.	s.d.	43 351	2 890
Yagualica	36	6	17	130	57	15 537	2 589
Huichiapan	72	12	17	912	65	73 469	6 122
Pachuca	11	1	9	25	31	4 853	4 853
Metztitlán	148	8	5	172	50	33 895	4 236
Zacualpan	36	0	0	0	0	13 905	-
Taxco	25	0	0	0	0	14 832	-
Acapulco	6	0	0	0	0	26 313	-
Total	1 176	447	37	16 272	59	945 438	2 069

* Nota: no se incluye Toluca, que tenía 25 pueblos.
s. d: sin datos.
Fuente: AGN, *Indios*, vols. 74, 76, 78, 79, 80; *Tierras*, vol. 3569, exp. 9; *Parcialidades*, vol. 2, ff. 294-304; *Hospital de Jesús*, vol. 110, exps. 7-11.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGN Archivo General de la Nación, México.

1985, *Actas de la Diputación Provincial de Nueva España, 1820-1821.* Introducción, sumario y transcripción de Carlos Herrejón Peredo. México, Instituto de Investigaciones Legislativas, Cámara de Diputados, LII Legislatura.

Beleña, Eusebio Ventura, 1981, *Recopilación sumaria de todos los autos acordados de la Real Audiencia y Sala de Crimen de esta Nueva España,* 2 vols. Edición facsimilar. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Florescano, Enrique e Isabel Gil, 1973, *Descripciones económicas generales de Nueva España, 1784-1817.* México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Gálvez, José de (Marqués de Sonora), 1867, *Informe general... al excelentísimo señor virrey frey don Antonio Bucareli y Ursúa con fecha de 31 de diciembre de 1771.* México, Imprenta de Santiago White.

Gerhard, Peter, 1986, *Geografía histórica de la Nueva España, 1519-1821.* México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Konetzke, Richard, 1953-1962, *Colección de documentos para la historia de la formación social en Hispanoamérica, 1493-1810.* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vols. 4 y 5.

López Sarrelangue, Delfina, 1963, "La población indígena de la Nueva España en el siglo XVIII" en *Historia Mexicana,* XII: 4, núm. 48.

O'Gorman, Edmundo, 1946, "Enseñanza del castellano como factor político colonial" en *Boletín del Archivo General de la Nación,* XVII: 2.

Tanck de Estrada, Dorothy, 1985, *La ilustración y la educación en la Nueva España.* México, Secretaría de Educación Pública.

——, 1989, "Castellanización, política y escuelas de indios en el Arzobispado de México a mediados del siglo XVIII" en *Historia Mexicana,* XXXVIII: 4, núm. 152.

——, 1994, "Escuelas y cajas de comunidad en Yucatán al final de la colonia", en *Historia Mexicana,* XLIII: 3, núm. 171.

Zavala, Silvio, 1977, *¿El castellano, lengua obligatoria?,* México, Centro de Estudios de Historia de México, Condumex.

UNA FALSA PROMESA: LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESPUÉS DE LA INDEPENDENCIA

ANNE STAPLES*

El nacionalismo mexicano surgió como respuesta a la "Calumnia de América", esas diatrabas que algunos ilustrados europeos como Buffón, De Pauw y Roberston hicieron del continente americano, de su flora y fauna y sobre todo de sus pobladores. Entre los más degenerados como seres humanos, según aquella opinión seudocientífica, estaban los indios. El jesuita Francisco Xavier Clavigero, exilado en el norte de Italia, escribió un tratado sobre los indios antiguos de México para refutar las opiniones equivocadas de esos autores europeos. Varios criollos siguieron la huella de Clavijero, al exaltar las virtudes del indio prehispánico y la perfección de su gobierno y sociedad. Algunos escritores, durante la guerra de independencia, llegaron a sugerir que los indios debían reconquistar su autonomía y establecer una nueva monarquía indiana.

Por otro lado, el deseo de hacer algo por el indio estaba presente en la legislación de las Cortes de Cádiz, donde se le eximió del tributo, del servicio personal a funcionarios o corporaciones, y se extendió la educación y la ciudadanía a todos, salvo los descendientes de africanos en este último caso. Inclusive se decretó darles becas de estudio a los indios.[1]

Era relativamente fácil idealizar al lejano indio precolombino y había, además, poderosas razones políticas para hacerlo. Se prestaba legitimidad a los movimientos independentistas que querían hacer creer que la soberanía radicaba en el pueblo, es decir, en los pobladores originales de las tierras mexicanas. Pero este sujeto tan importante no tenía un lugar en la sociedad. El indio contemporáneo, pobre, callado y triste que encontraban los gobernantes deambulando por las calles de la ciudad, o encorvado sobre sus instrumentos de labranza en el campo, era otra cosa. Hasta los hombres más ilustrados y liberales de los primeros años del siglo XIX no hallaban muchas cualidades admirables en el indio de la época.

* El Colegio de México.

[1] *El Diario de México*, 4 de junio de 1813, en *Ibid.*, vol. I, p. 11.

El notable liberal José María Luis Mora consideraba que el indio era un obstáculo para el progreso del país. Criticaba la tenacidad con la cual defendía sus puntos de vista, o lo adicto que era "a sus opiniones, usos y costumbres" y la imposibilidad de transformarlos. Decía que el indio conservaba en el siglo XIX los mismos vestidos, alimentos, ritos y ceremonias que en tiempos de Moctezuma. Hacerle cambiar era posible únicamente mediante la educación y aun así, los resultados no eran seguros.[2] La única esperanza era que la población blanca le ayudara, porque de otra manera nunca llegaría "al grado de ilustración, civilización y cultura de los europeos", ni podría sostenerse bajo pie de igualdad con los otros miembros de la sociedad.

Según Mora, parte del problema era la inferioridad nata del indio, una opinión compartida por la mayor parte de su generación.

> La invención no es prenda que caracteriza al indio mexicano: pocas veces discurre sino sobre las ideas de otro, ni hace por lo común otra cosa que imitar y muy bien cuanto ve: [...] a costa de mucho trabajo logra dar algún orden a sus ideas y siempre las vierte mal.

Otra deficiencia era que "...El indio carece por lo común de imaginación aun cuando ha llegado a adquirir cierto grado de cultura". Esto, aunado a su falta de fuerza física, hacía creer a Mora que no podría haber progresos en la agricultura hasta que no se le colocara en manos de otros, preferentemente europeos.[3] Pronosticaba que "acaso no bastará un siglo para su total terminación" al mezclarse con otras razas mejor dotadas. A pesar de su pesimismo, Mora estaba convencido del papel salvador de la educación. Era lo único que podía modificar este cuadro, pero como era difícil llevar las luces a todas las comunidades indígenas, la mayoría quedaría en la oscuridad de sus propias costumbres milenarias.

Lorenzo de Zavala, que había tenido más contacto con la población indígena por haber nacido y crecido en Yucatán, no creía que los indios tuvieran siquiera esa herramienta clave para el aprendizaje: el idioma. "La lengua (sin exceptuar la mexicana, de la que han hecho pomposos elogios algunos romancistas) es pobre, y carece de voces para expresar ideas abstractas".[4] ¿Cómo entonces podrían hacer los progresos intelectuales necesarios para incorporarse a la vida moderna? Ni siquiera les daba el crédito de haber tenido una gran civilización prehispánica, ya que sólo

[2] José María Luis Mora, "Población de la República mexicana", *México y sus revoluciones*, en Andrés Lira, *Espejo de discordias*, México, Secretaría de Educación Pública, 1984, p. 75.

[3] *Ibid.*, p. 79.

[4] Lorenzo de Zavala, *Ensayo histórico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830*, en Lira, *op. cit.*, p. 39.

"tenían nociones confusas sobre la inmortalidad del alma, habían hecho un corto número de observaciones, aunque sumamente imperfectas sobre el curso de los astros... estaban estos conocimientos en su cuna".

Para los gobernantes del México independiente, el indio era un recuerdo estorboso de tiempos pasados. Si no había manera de hacerle desaparecer, se le podría relegar, siempre y cuando no causara problemas a la república. Esto se lograría perfeccionando los métodos usados por la corona para asegurar la obediencia y lealtad de sus súbditos: la enseñanza del catecismo religioso y civil, que explicaban al educando sus derechos y obligaciones como cristiano y como ciudadano. Si el indio aprendía bien estas lecciones, el leer, escribir y hacer cuentas salía sobrando. El propósito de la mayoría de las escuelas establecidas en comunidades indígenas era éste, y era lo más que buscaban los padres de familia para sus hijos. A veces apoyaban a la escuela con fondos propios de la comunidad para remplazar las enseñanzas de algún cura ausente, una de cuyas tareas principales era la enseñanza del catecismo. Faltando el eclesiástico, un maestro podría desempeñar el mismo papel. Más allá del adoctrinamiento religioso, hubo poco interés de los indígenas en el aprendizaje de otras habilidades extrañas a su propia vida cultural, y menos de parte de las autoridades.

Se decía que al indio había que educarle sobre todo para quitarle sus vicios. En esto estaban de acuerdo Estado e Iglesia. El alcohol en exceso dejaba a las comunidades aisladas de los saludables efectos de la ilustración, según el criterio de la época, aunque no se quejaban de los ladinos que se lo suminstraban a cambio de buenas ganancias. El resultado fue denunciado como atraso. El vicario de Chamula, Chiapas, se lamentaba en 1830 de que las 12 000 almas de esa zona, segregados en siete pueblos,

> [...] son gobernados por ayuntamientos de puros indígenas, entre quienes si apenas se encuentra un escribiente con el nombre de secretario que sepa leer y escribir materialmente: no hay otro elemento que los haga capaces del cumplimiento de las leyes y deberes que éstas imponen.

El padre explicaba al gobierno del estado que era necesario forzar a los indios a asistir "a la enseñanza cristiana y cumplimiento anual", es decir, las clases de catecismo y la confesión durante Pascua.[5] El cura de Ocosingo informó el mismo año que el pueblo "se halla en el más perfecto grado de ignorancia... carecen de todo principio de enseñanza pues no hay un sujeto

[5] "Informes de los párrocos del estado de Chiapas al gobierno del mismo, sobre la situación de los pueblos, dados en cumplimiento de la orden circular de 23 de junio de 1830", en Francisco Orozco y Jiménez, *Colección de documentos inéditos relativos a la iglesia de Chiapas. Hecho por el Ilmo. y Rmo. Sr. Dr. D. ..., obispo de la misma*, 2 vols., San Cristóbal de las Casas, México, Imprenta de la Sociedad Católica, 1991, pp. 117-118.

asignado para el efecto".[6] El eclesiástico encargado del pueblo de Moyos apuntó que la "juventud está en un estado lastimoso, sin educación, instrucción, ni maestro alguno que pueda prestarla, careciendo éste tanto como los demás pueblos, de proporciones para el establecimiento de una escuela". No llegaba ni a doctrinero el pueblo, ya que en él "no se encuentra un solo indígena que sepa al menos los principales misterios de nuestra religión".[7] En otro pueblo, un peninsular les enseñaba a los indios la doctrina pero no entendían el español, no había maestro de escuela y no tenían idea de qué se trataba la Constitución, ni cuáles eran las atribuciones de los ayuntamientos, ni conocían las leyes generales del país.[8] Tenejapa, según su cura, ocupaba el primer lugar en todo el estado como el más desdichado. No había escuela, ni doctrina, ni misa; "la idiotez general que los rodea y la común ignorancia" los conducía a una vida de vicios, sobre todo de alcohol. Oxchuc tenía unas 6 000 almas en aquel entonces; nadie hablaba español y no se obedecía la Constitución por su absoluto desconocimiento. Como en otros lugares de Chiapas, el ayuntamiento estaba formado por hombres que no hablaban español, que no cumplían con los preceptos de la Iglesia, y que escandalizaban a sus curas por ignorar en gran medida los ritos católicos y en cambio entregarse con pasión a los cohetes, a las fiestas patronales y a la siempre abundante bebida.[9] Años después, ante el fracaso de todos los intentos por "introducirles a la civilización", el gobierno del estado encargó a sus catedráticos un plan para "difundir la ilustración entre los indios", que posiblemente ni siquiera se formuló.[10]

Las categorías sociales fueron abolidas por las Cortes de Cádiz, y los requisitos de limpieza de sangre fueron borrados de la legislación en el México independiente en 1823. Esto significaba que el sacerdote no llevaría tres libros para bautizos, matrimonios y entierros, según si fuera español, indio o casta el individuo que recibía el sacramento. Sin embargo, fue difícil perder la costumbre de referirse a la gente según su origen étnico, y existía el problema de encontrar un término adecuado para nombrar a los autóctonos, pues aunque no existía ya la categoría legal, seguía existiendo una realidad social. Se dio la vuelta a este asunto hablando de exindios y de exnobles.

[6] *Ibid.*, p. 120.
[7] *Idem.*
[8] *Ibid.*, pp. 121-122.
[9] *Ibid.*, pp. 123, 135.
[10] *El Universal*, 17 de julio de 1849, citado en J.L. Ramos, J. Chávez, A. Escobar, C. Sheridan, R. Tranquilino y T. Rojas Rabiela (coords.), *El indio en la prensa nacional mexicana del siglo XIX: catálogo de noticias*, t. III, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1987, p. 7.

En octubre de 1824 el Congreso general decidió entregar los bienes del Hospital de Naturales, donados por las comunidades indígenas y manejados como patrimonio exclusivo de ellas hasta la independencia, al Colegio de San Gregorio dedicado a la educación indígena. El decreto decía que pasaban los bienes a San Gregorio "a fin de que en él se eduquen jóvenes de los *llamados* indios".[11] Ya no podían ser indios a secas. Esta delicadeza en el lenguaje se fue perdiendo a medida que avanzaba el siglo, como se nota en la legislación de Veracruz de la década 1840-1850, cuando se daba un tipo de educación a los pueblos de razón, donde vivía gente blanca o mestiza, y otro a los pueblos de indígenas.[12] El Colegio de San Gregorio ya no podía ser un internado de indios después de la independencia porque ya no se podía definir a un indio como tal. El resultado fue que las aulas y dormitorios de este colegio, que se había construido y financiado con bienes de comunidades indígenas, terminó siendo una escuela para niños mestizos y blancos de la metrópoli. Los indígenas, por un cambio de etiqueta, perdieron la única opción de educación secundaria que tenían en la ciudad de México.

La guerra de independencia no significó la puesta en práctica de las metas acordadas en Cádiz. Al contrario, al cumplir la primera década de autonomía de la madre patria, el balance educativo para los indígenas fue desfavorable. El veracruzano José María Iglesias, al reflexionar acerca de los habitantes de su estado natal observó que

> [...] la ilustración respecto a la raza indígena y algunas gentes pobres de razón, está en su primera edad; y sin temor de faltarles puede asegurarse que en los primeros se halla tan atrasado que más parece que han retrogradado a los oscuros tiempos de la barbarie, que hallarse en los de la libertad...[13]

La separación de España había empeorado su situación, ya que no les atendían los doctrineros cuyos sueldos había pagado la corona.

Estados de la república mexicana con poblaciones indígenas mayoritarias se lamentaban, a pocos años de haber efectuado la independencia, del atraso en que vivían sus moradores. En Veracruz se calculaba que había como 250 000 habitantes en 1831

> [...] de los cuales no son consumidores sus tres cuartas partes, por formarlas gente tan infeliz que sólo adquiere un precario jornal, se sustenta del maíz que

[11] Decreto del Congreso General Constituyente, 11 de octubre de 1824. Colección La Fragua, Biblioteca Nacional, núm. 1509 (el subrayado es mío).

[12] "Reglamento para la educación primaria de la juventud en el departamento", Veracruz, 1906.

[13] José María Iglesias, *Acayucan en 1831*, México, Editorial Citlaltépetl, pp. 30-32.

> siembra, y mal cubre sus carnes con la tosca tela que les depara la industria del otro sexo a quien se unen para perpetuar sus mismas costumbres, miseria y más crasa ignorancia...[14]

La independencia política no había favorecido a estos indios en absoluto; de hecho su posición era más lastimosa que durante la colonia porque ahora, aparte de acusarlos de ignorantes, se les despreciaba por no formar parte de la economía capitalista que tanto promovían los ilustrados e incipientes industrialistas de la época.

A pesar de haber abolido las categorías raciales en la legislación, se seguía clasificando a las personas y a los pueblos. En todo el país se hablaba de indios y de gente de razón, como si los primeros no lo fueran. En pueblos de población mixta veracruzana, se abrirían escuelas con cargo al erario del estado, pero en "los pueblos puramente de indígenas" se cobraría un tributo a casados, viudos y solteros para pagar a un doctrinero que enseñaría el catecismo de Ripalda en español y en el idioma de los habitantes a niños de 7 a 12 años de edad, varones en la mañana, "hembras" en la tarde, sin permitir que asistieran los dos sexos simultáneamente.[15] Como en tiempos de la colonia, se multaba a los padres que no mandaran a sus hijos al catecismo.[16] Daba resultado por lo menos en algunos lugares. En Amatlán, por ejemplo, 80 jóvenes asistían a la parroquia todos los días a aprender en náhuatl la doctrina cristiana. Un número mucho menor asistía a la escuela.[17]

Desde luego estas actitudes no mejoraron las relaciones entre las razas y a partir del decenio de 1840 se incendió el país con la guerra de castas. Hay muchas constancias del odio entre indígenas y blancos, además de la furia con que los indígenas atacaron a los españoles y a las poblaciones de mestizos y criollos desde tiempos del levantamiento de Hidalgo. En Querétaro, la pobreza y el resentimiento preocupaban al gobierno que no encontraba la manera de someter al orden a los pueblos de indígenas. "La ignorancia del idioma y la aversión de los indígenas a los que llaman de razón oponen un muro inaccesible: les ofende la luz; como que han vivido

[14] "Exposición formada por la administración general de rentas del estado de Veracruz, en cumplimiento del acuerdo del honorable congreso de 11 de enero de 1831", en Carmen Blázquez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, Xalapa, 1986, vol. 1, p. 28.

[15] El desprecio hacia la mujer indígena se nota en el término usado. Cuando los legisladores se referían a mestizas o criollas, eran "del bello sexo"; cuando se referían a las indias, eran "hembras".

[16] Capítulo III. "Escuelas y doctrineros para los pueblos puramente de indígenas", *Reglamento para la educación primaria*. Xalapa, Imprenta del gobierno, 1840.

[17] *El Zempoalteca*, 1 de abril de 1849.

mucho tiempo en tinieblas." Como sus vicios predilectos serían la embriaguez y el ocio, según el prefecto encargado de vigilar su comportamiento, "no son ahora capaces de contribuir a los gastos que demanda la educación de sus hijos."[18] Pero no era solamente una cuestión de centavos. Tampoco estaban de acuerdo con los valores transmitidos en la escuela, que muchas veces entraban en contradicción con los suyos propios.

Estados como Yucatán, con una población indígena mayoritaria, enfrentaron dificultades para contratar maestros para las escuelas lejos de las ciudades. En los pueblos, muchas veces los maestros eran de tan mala calidad y se encontraban en tales circunstancias, que mejor no los hubiera. Las soluciones coloniales seguían en práctica: en 1833 el Estado decretó que cada dos años, todos los párrocos tendrían que presentar a las autoridades superiores dos indígenas que supieran hablar, leer, escribir y rezar en castellano. Este decreto se repitió en 1845, y a su vez, no era más que la repetición de una orden del obispo Luis de Piña y Mazo dictada el 18 de febrero de 1784. Aquí, la responsabilidad educativa la ostentaba el clero. La situación no era mucho mejor en el distrito de Mérida, donde se localizaba la capital del departamento. Allí, el encargado avisaba que había usado la fuerza pública para obligar a los padres a mandar a sus hijos a la escuela y ni así habían obedecido. Preferían ser sentenciados a la cárcel que cumplir la orden. En otra zona había ocho pueblos, uno de los cuales tenía una escuela. Hubo un maestro, pero el gobierno lo tuvo que correr por apático e ignorante y no había conseguido un remplazo.[19] En 1845, el gobierno admitió que la educación indígena iba en franco retroceso en comparación con la década anterior. Para dar un ejemplo, diez años antes había una escuela con 200 alumnos indígenas, de los cuales 50 aprendieron a leer, escribir, la doctrina y algo de aritmética. En 1845 no asistía ni la mitad.[20] Desde luego, las oportunidades educativas para los indígenas de este estado empeoraron todavía más, al iniciarse la guerra de castas, una guerra de exterminio de blancos contra indios, que empezó en 1840 y terminó en 1906.

Hacia 1857 el gobierno del estado se declaró insolvente para pagar a los maestros de las escuelas públicas; únicamente lograban algún subsidio mezquino de los ayuntamientos. Se calculaba que el estado contaba con un poco más de 260 000 individuos, la mayoría niños.[21] Casi todos queda-

[18] Caja 1, año 1829, Archivo Histórico de Querétaro.

[19] Sobre todo en el pueblo de Conkal, los padres de familia se habían opuesto terminantemente a permitir la estancia de sus hijos en la escuela. *Memoria leída ante la escelentísima Asamblea del Departamento de Yucatán por el secretario general de gobierno el día 7 de mayo de 1845*, Mérida, Imprenta de Castillo, 1845, p. 14; carpeta 1, pp. 4-5.

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

[21] *Memoria leída ante el H. Congreso del Estado Libre de Yucatán por el secretario de gobierno en 20 de julio de 1857*, Mérida, Tipografía a cargo de Mariano Guzmán, 1857, p. 7.

rían sin letras. Algunos pueblos hacían el esfuerzo de organizar su propio plantel educativo, como fue el caso de tres escuelas que "son sostenidas por los padres de familia y la dotación del preceptor es eventual".[22] Un informe de Soluta, Yucatán, decía que "en todo el partido no hay escuelas municipales, ni particulares... [sólo] miseria y desolación por la guerra de castas".[23]

Las guerras de castas, que estallaron en varias partes de la república, recordaron a la clase gobernante y a los habitantes de las ciudades que la numéricamente poderosa población indígena no estaba tan sumisa como habían creído. En Yucatán, en Juchitán (Oaxaca), en la Sierra Gorda y en otras localidades, las rebeliones campesinas con matices específicamente racistas llenaban de terror a los blancos. Esto les obligó a pensar en un tema largamente ignorado, la instrucción indígena más allá de la enseñanza de la doctrina. Asignaron a las letras un papel sobresaliente en la conservación de la paz social.

> A medida que el hombre cultiva su entendimiento y rectifica su razón, se halla más dispuesto a someterse al dominio saludable de la ley. Una educación sólida produce inclinación al orden, repugnancia a las revueltas, oposición al despotismo y a la anarquía.[24]

Estas palabras sonaban a música celestial para los desesperados legisladores de estados como Veracruz que no encontraban la manera de mantener bajo control a sus alebrestadas poblaciones indígenas rurales hacia mediados del siglo pasado. Desafortunadamente para ellos, no les fue posible instituir el sistema educativo que hubiera evitado todos estos males.

Aparecieron artículos en los periódicos y se nota que el tema fue una inquietud para muchas personas que se dieron cuenta de la necesidad de incorporar al indígena a la vida nacional, antes de que éste acabara con la civilización como la entendían los blancos. Se trató de explicar las causas de su rebelión, y en vez de culpar al gobierno del México independiente y la sociedad contemporánea, se buscó la explicación en argumentos seudohistóricos, como los extravíos de la educación colonial, que confundía el amor al rey con el amor a Dios. El haber mantenido a los indígenas en una minoría de edad legal —decían—, y haberles condicionado a actitudes pasivas y humillantes, les hizo un daño del cual no se reponían. A mediados de siglo, parecía que si se lograba aprovechar la pasividad del indio para imponerle una educación "moderna", aquél se convertiría en la "base de la prosperidad de la nación", es decir, sabría incorporarse a la fuerza de

[22] *Ibid.*, p. 67.
[23] *Ibid.*, p. 78.
[24] *El Zempoalteca*, 6 de febrero de 1849, p. 2.

trabajo "productivo" y facilitar a la clase propietaria la acumulación de riqueza.[25] Un articulista seguía la línea de pensamiento que consideraba a un hombre desprovisto de conocimientos como "un miembro inútil para sí y la sociedad; que sin los medios para progresar es despreciable": la exacta definición del indio.[26] En ese universo mental, donde se procuraba el progreso, México era un país "donde las creencias religiosas son una, el idioma el mismo, los intereses políticos casi análogos" y en consecuencia no presentaba mayor dificultad el imponer un plan de estudios general y uniforme para todo el país.[27] Desde luego, nada era más lejano a la verdad.

Uno de los primeros autores en denunciar esta obviedad fue Ignacio Ramírez, para quien la diversidad cultural de las etnias representaba un gran obstáculo para el progreso nacional. Abogó decididamente a favor de la educación indígena y sus escritos representan un parteaguas en la historia del tema. A partir de Ramírez hay una voz fuerte que recalca el carácter imprescindible "de la instrucción que necesitan los indígenas porque ella es la base de una verdadera educación pública"; la situación era lamentable, según esta descripción suya:

> [...] rompen el alambre telegráfico para ver salir la palabra; en los periódicos no descubren sino viñetas; el ferrocarril y los grandes buques les causan miedo; en las elecciones ven una especie de leva... para contar con ellos como ciudadanos, tenemos necesidad de comenzar por hacerlos hombres.

Pero ¿cómo elevar al nivel aceptado por la sociedad urbana a estos miembros del México rural que no compartían ni el idioma ni el concepto de *civilitas*? Ramírez encontró una salida, aunque imposible de realizar, que le pareció justa. Les dejaría a los indígenas sus trajes, costumbres e idiomas, pero les exigiría participar plenamente en la vida moderna, "en la industria, en la agricultura, en el comercio, en la política y en el teatro de la civilización y del progreso". Para lograr semejante combinación se tenía que reformar el sistema educativo y dejar a un lado temas tradicionales como el catecismo, la poesía, la historia y la metafísica. El secreto era enseñarles lo mismo que a cualquier otro mexicano; las mismas matemáticas, el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad; geología, geografía, astronomía, derecho, física y química, e idiomas modernos. No solamente a los indios se les debía instruir en lo citado; Ramírez se atrevió a decir que hasta

[25] *El Siglo XIX*, 23 de febrero de 1849, citado en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, p. 135.

[26] *Ibid.*, 23 de marzo de 1849, p. 136.

[27] *Ibid.*, 1 de noviembre de 1849, citado en Meneses Morales, *op. cit.*, p. 136.

las mujeres debían estudiar un programa idéntico.[28] Quería "instruir y moralizar a las masas" dentro del mejor espíritu ilustrado, asimilar al indígena al progreso de la nación y sacarle de su aislamiento físico y mental, dejándole, como algo que no hacía daño, los aspectos exteriores de sus costumbres y su lenguaje.[29] Tal vez Ramírez subestimaba el valor del idioma como vehículo para la conservación de la identidad cultural ya que, en el fondo, cambiar esa identidad y volverla mestiza y mexicana era lo que esperaba del indio.

No cabe duda de que hubo un cambio, pero no uno sustancial, en el trato que se dio a la educación indígena desde la independencia hasta la revolución de 1910. La primera inquietud era la de mantener la paz y esperar que el indio se olvidara de las promesas de recuperar la tierra y el poder político que le fueron hechas por los militares y cabecillas que le enrolaron en el ejército o en las tropas rebeldes. Luego hubo un intento serio, pero reducido a pocas localidades, de proveerlo de la doctrina cristiana que era lo mínimo que tenía que saber el ser humano, según el criterio en boga. Las rebeliones de comunidades enteras que solicitaban tierras o el restablecimiento de "religión y fueros", y que desembocaron en la guerra de castas, fueron una violenta llamada de atención a la población citadina, de los millones de seres que les proveían de alimentos sin recibir mucho a cambio. Incorporarlos al aparato productivo, volverlos consumidores, poner sus tierras en el mercado al alcance de agricultores motivados por la ganancia, comprometerlos con el sistema político y convertirlos en "hombres y ciudadanos", describe la tónica de mediados de siglo. Esta misma tendencia se acentuó mucho en el porfiriato, sin convencer totalmente. Quedó la duda en muchas mentes sobre la conveniencia de invertir recursos monetarios y humanos en la educación indígena si, según la teoría del darwinismo social, los indios no eran aptos para la sobrevivencia y consecuentemente estaban condenados biológicamente, o a mezclarse con otras razas o a desaparecer. También hubo razones económicas de peso. Los jornaleros mayas en Yucatán hacían bien su trabajo sin necesidad de letras; los cortadores de caña de tierra caliente no tenían que ser cultos; los gañanes de las haciendas agrícolas sembraban y pizcaban lejos del mundo académico sin aparente daño. Al contrario, darle instrucción al indígena era una pérdida de tiempo. No había lecturas para él, ni oportunidades de utilizar lo aprendido, salvo para propósitos revoltosos que socavaban la autoridad del patrón o del Estado. Para muchos observadores

[28] "Artículo Segundo", en María Teresa Bermúdez de Brauns, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, Secretaría de Educación Pública-El Caballito, 1985, pp. 31-35.

[29] *Ibid.*, p. 11.

del campo mexicano durante el siglo XIX, no parecía conveniente promover la educación indígena más allá de la doctrina cristiana y de los derechos y obligaciones del hombre.

Los argumentos en favor y en contra de esta posición se discutieron largamente. Hasta la fecha, el gobierno no ha atendido a la educación de sus habitantes autóctonos con la misma eficacia que a la población urbana, y seguramente por las mismas razones. Los indígenas habitan zonas lejanas de la sede del poder; no contribuyen mucho al producto interno bruto; es fácil olvidarse de ellos, pues no tienen ni tenían voz. Como en el siglo pasado, hay gran sorpresa cuando reclaman los mismos derechos que el resto de la población; uno de ellos, el acceso a las letras y a la cultura universal.

LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN NACIONAL DEL INDÍGENA EN LA REVOLUCIÓN LIBERAL ECUATORIANA (1895-1912)

GABRIELA OSSENBACH SAUTER

La fragmentación del imperio colonial hispánico en América después de la independencia y la creación de las nuevas repúblicas, supusieron la necesidad no sólo de consolidar nuevas estructuras políticas, sino también de crear verdaderas "naciones". Las nuevas nacionalidades se fundamentaron en un sustrato cultural que en gran parte era común al resto de América en lo que a lengua, religión y tradiciones se refiere, pero contaban además con importantes especificidades regionales que se habían ido gestando a lo largo del periodo colonial. Sobre esa base, la construcción de las nuevas naciones requería ahora, entre otras cosas, la fijación de las fronteras, el consenso entre los grupos de poder y la integración de todos los grupos sociales en el funcionamiento de la sociedad; el acuerdo con la Iglesia y la fijación de las competencias del Estado; la articulación de una economía nacional, y no en última instancia, la creación de elementos de identidad nacional en torno a los cuales se identificaran los individuos y que sirviesen a su vez para legitimar el poder del Estado.

En los países con fuertes contingentes de población aborigen, la integración de los grupos indígenas a la nacionalidad fue, sin embargo, un tema apenas abordado en el siglo XIX. En el caso ecuatoriano, por ejemplo, son muchos los que opinan que todavía hoy se da la "inexistencia de una nación ecuatoriana que sirva de base al Estado ecuatoriano", entre otras razones porque amplios sectores de la población no participan en la vida del cuerpo político. Hurtado define a Ecuador como un "país territorio", antes que un "Estado nación", en el que para muchos sectores dominados la *patria* ha sido una entidad indefinible e inexistente, y continúa siéndolo.[1]

[1] O. Hurtado, *El poder político en el Ecuador*, Barcelona, Ariel, 1981 (4ª ed.), pp. 156-164 y 304 y R. Quintero, "El Estado terrateniente del Ecuador (1809-1895)", en: J. P. Deler e Y. Saint-Geours (comps.), *Estados y naciones en los Andes*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos/Instituto Francés de Estudios Andinos, 1986, vol. 2, pp. 407-409.

En este trabajo pretendemos mostrar las contradicciones que en relación con el indígena y su incorporación a la nacionalidad ecuatoriana aparecen tanto en el discurso político como en la legislación de finales del siglo XIX, refiriéndonos especialmente a la legislación sobre educación.

El liberalismo latinoamericano del siglo XIX adoptó el concepto europeo de Estado nacional en la organización política de las nuevas repúblicas independientes. Este principio supuso desde el comienzo de la vida republicana, asumir la idea de igualdad que subyace, junto a la de libertad, al concepto de nación, incorporándola al discurso político de todo el siglo. Ello implicó a su vez, sobre todo en aquellos países con una importante población indígena como Ecuador, que los códigos legales más importantes prescindieran casi por completo de la realidad multiétnica de la sociedad. En Ecuador

> [...] el Estado-nación aparece como proyecto exclusivo de la población blanco-mestiza dominante. [...] A diferencia del periodo colonial, en el que la legislación española considera a los indios como un sector "diferenciado" de la sociedad, segregado de hecho social y culturalmente, y al que se le niega la capacidad de representación política y de defensa jurídica directa", el liberalismo "pone en un primer plano el principio de igualdad, de los mismos derechos y deberes, de las mismas oportunidades, siendo la nación un 'universo cultural, social y económico homogéneo'; el campesinado al que pertenecen estos indios forma parte de este universo ideal".[2]

Los textos constitucionales ecuatorianos de finales del siglo XIX se introducen con la declaración de que "la Nación Ecuatoriana se compone de todos los ecuatorianos reunidos bajo el imperio de unas mismas leyes".[3]

En efecto, la idea de nación aparece en el pensamiento de la época como una entidad que se superpone a la heterogeneidad de la sociedad, a la que el indígena se debe incorporar a través del mestizaje. La idea de crear una sociedad homogénea está inseparablemente unida a la idea de progreso que también defendió el liberalismo decimonónico: la incorporación del indígena a la nacionalidad contribuiría a su adelanto y al de todo el país. El pensamiento del presidente liberal ecuatoriano Leónidas Plaza, en el que se manifiesta de forma muy definida la doctrina liberal clásica, es un claro ejemplo de esta postura. Así aparece en su mensaje al Congreso de 1904:

[2] R. Santana, *Les Indiens d'Equateur, citoyens dans l'ethnicité?*, París, Ediciones de CNRS, 1992, pp. 15-16.

[3] Artículo 1º de las constituciones de 1884, 1897 y 1906, en R. Borja y Borja, *Las constituciones del Ecuador*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1951, pp. 393, 427 y 463.

> Nuestro pueblo, conjunto de todos los habitantes diseminados en el territorio nacional, es un todo heterogéneo a causa de la diversidad de su origen y tendencias; por lo cual se halla dividido en clases poco menos que antagónicas, cada una de las cuales tiene sus peculiares costumbres y ocupaciones, que no les permiten hallarse en contacto con las otras sino en muy contados casos y circunstancias. Esto retarda notablemente el perfeccionamiento social y el adelantamiento del todo; y, por lo mismo, el empeño de los poderes públicos debe contraerse a procurar la mezcla y asimilación de clases a fin de obtener una unidad compacta; pues, mientras esto no suceda, resultará, además de las diferencias existentes, inconveniente la aplicación de una misma ley a todos, desigual el mismo impulso de la autoridad sobre todos, y clamorosa una misma exigencia del Estado respecto de todos. La libertad no puede descansar sino sobre el fundamento de la igualdad, y donde éste falte, la libertad queda en tierra y suele ser pisoteada.
>
> Por otra parte, la autoridad entre nosotros pesa demasiado sobre el pueblo; no sólo en virtud de vetustas leyes, sino por un espíritu tradicional y un temperamento hereditario, que induce a los hombres que la desempeñan a defender con un celo repugnante sus prerrogativas autoritarias y a negar y desconocer, casi en absoluto, los derechos de la individualidad humana del ciudadano.[4]

Como parte de la misma preocupación del liberalismo por la promoción de la unidad nacional, se formaron instituciones como el sistema público de enseñanza, el cual debía cumplir, entre otras, la función de transmitir un sustrato ideológico de identidad nacional expresado con el concepto de *patria*. Los conservadores, por el contrario, pretendían que esa identidad se alcanzara en torno a los valores de la religión católica, y de ahí que la secularización de la enseñanza y la creación del sistema de instrucción pública fuese en muchos países un tema muy controvertido en la lucha por la consolidación del Estado nacional.[5]

La revolución liberal ecuatoriana y el problema nacional. La cuestión indígena

La revolución liberal ecuatoriana, iniciada en 1895 y dirigida por Eloy Alfaro, tuvo que asumir la tarea de conformar el Estado nacional, con una

[4] "Mensaje del Presidente de la República al Congreso Nacional", del 10 de agosto de 1904, en A. Noboa, *Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes y vicepresidentes de la República, jefes supremos y gobiernos provisorios a las convenciones y congresos nacionales desde el año de 1819 hasta nuestros días*, vol. V, Guayaquil, Imprenta El Tiempo, 1908, p. 213.

[5] Sobre la reforma educativa del liberalismo ecuatoriano y su contribución a la creación de la identidad nacional, véase G. Ossenbach Sauter, "La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1897 y 1912", en: CIREMIA, *École et Église en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Publications de l'Université de Tours, 1988, pp. 405-434.

sociedad fuertemente dividida en dos facciones –liberales y conservadores– y frente a un poder inmenso de la Iglesia sobre el Estado y sobre las conciencias. Aunque durante el régimen del dictador católico Gabriel García Moreno (1861-1875) se habían echado algunas bases para la creación del Estado nacional (construcción de vías de comunicación entre sierra y costa, creación de una economía de exportación, organización de un sistema educativo nacional, etc.), el régimen liberal hubo de resolver el objetivo pendiente de la secularización del Estado y del consenso entre los grupos dirigentes de ambos signos. Bajo el mandato del presidente liberal Leónidas Plaza (1901-1905) se estructuró el Estado laico mediante importantes leyes secularizadoras (matrimonio civil, registro civil, ley de cultos) y la separación entre la Iglesia y el Estado se consumó en la Constitución de 1906. La reforma educativa (el laicismo) formó parte importantísima de ese proceso y, en relación con las reformas en otros países latinoamericanos, se produjo con retraso, en el periodo 1895-1912, precisamente por la pervivencia de los valores católicos en la sociedad y por las enormes resistencias a la secularización.[6]

Ante la magnitud de las fuerzas disgregadoras al inicio de la revolución liberal, el tema de la nación cobró entonces un papel preponderante, mezclándose en el discurso liberal una serie de conceptos como *reconciliación, patria, armonía entre las clases*, etc. Así, por ejemplo, Eloy Alfaro propuso una política de *reconciliación nacional* "de todos los ecuatorianos en el regazo de nuestra madre común, nuestra adorada patria":

> Con la experiencia del pasado y con las lecciones del porvenir, debemos establecer en lo venidero una política humanitaria de tolerancia y justicia que condene los excesos, reprima los abusos y concilie todos los ánimos, a fin de que una reforma prudente y moralizadora le dé a la república largos años de paz y de ventura.[7]

Además de proponer en principio un acuerdo de tolerancia a los conservadores y a la Iglesia, así como de decretar una amnistía general en octubre de 1896, estos mensajes tenían un marcado contenido igualitario:

[6] G. Ossenbach Sauter, "Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado nacional (1870-1900): el caso del Ecuador", tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988.

[7] "Alfaro al Pueblo Ecuatoriano", proclama del 25 de junio de 1895, en E. Alfaro, *Obras escogidas*, Guayaquil, Ediciones Viento del Pueblo, 1959, vol. II, p. 282; "Mensaje del presidente de la República al Congreso Extraordinario constituido el 30 de julio de 1899", recogido parcialmente en J. Pérez Concha, *Eloy Alfaro: su vida y su obra*, Guayaquil, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Guayaquil, 1978 (2ª ed.), p. 230. (Este mensaje no aparece recogido en A. Noboa, *Recopilación de mensajes...*)

"Inaugúrase una nueva era en la república, y las reformas bienhechoras deben hacerse extensivas a todas las clases sociales."[8]

En una circular dirigida a los jefes civiles y militares del país, recién iniciada la revolución, el ministro del Interior Luis Felipe Carbó, recomendaba:

> Sírvase, pues, Ud., hacer efectivas las garantías que la Constitución y las leyes acuerdan a todos los ciudadanos, sin distinción alguna, a fin de que la concordia de la familia ecuatoriana sea el preludio de mejores días para la Patria.
>
> Procure Ud. establecer la armonía en todas las clases sociales...[9]

Estas manifestaciones de igualitarismo, sin embargo, apenas aluden a la integración del indígena al conjunto de la nación. La preocupación máxima del liberalismo triunfante fue la concordia política y la búsqueda de la estabilidad, lo cual implicaba, en primer lugar, un acuerdo con la Iglesia. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que en la sierra ecuatoriana la población indígena era ampliamente mayoritaria, y esa región, a su vez, era, con gran diferencia, la más poblada (hacia 1900 vivía en la sierra aproximadamte 75% de la población total del país).[10] En relación con el indígena, nos encontramos con cierto discurso político que lo coloca en condiciones de inferioridad y lo considera como sujeto de protección, a pesar de que los textos constitucionales hablaban ya entonces de la igualdad de todos los ecuatorianos.

La forma jurídica de la "protección" fue el tratamiento que se aplicó al indígena en la Constitución de 1830, año en que Ecuador se separó de la

[8] Carta dirigida por Eloy Alfaro al Consejo de Ministros desde Riobamba, el 18 de agosto de 1895. Hay otras expresiones anecdóticas que muestran este talante igualitario. Véase, a título de ejemplo, el siguiente decreto de Alfaro:

> Considerando
> Que el uso de los tratamientos de Excelencia y Usía, es incompatible con las instituciones democráticas.
> Decreto:
> Artículo Único.- Quedan abolidos los tratamientos de Excelentísimo y Usía, en lo Político, lo Civil y Militar...
> Dado en Guayaquil, a diecinueve de junio de 1895."

Vid. E. Alfaro, *Obras escogidas...*, vol. II, pp. 280-281 y 298.

[9] "Circular del Ministerio de lo Interior a los señores Jefes Civiles y Militares", Guayaquil, junio 27 de 1895, en E. de Janon Alcivar, *El viejo luchador. Su vida heroica y su magna obra*, Quito, Empresa Editora "Abecedario Ilustrado", 1948, vol. I, p. 298.

[10] E. Ayala Mora, *Resumen de historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1993, p. 125. En la región de la costa apenas existían indígenas puros, en las provincias de Manabí y Esmeraldas. Las regiones amazónicas tuvieron a lo largo del siglo XIX una relación prácticamente nula con la sierra.

Gran Colombia: "Artículo 68. Este Congreso constituyente nombra a los venerables curas párrocos por tutores y padres naturales de los indígenas, excitando su ministerio de caridad en favor de esta clase inocente, abyecta y miserable."[11]

Las constituciones liberales de 1897 y 1906, aun decretando la igualdad ciudadana, siguieron consagrando ese principio de inferioridad, utilizando significativamente el concepto de "raza" para definir al indígena: "Los poderes públicos deben protección a la raza india, en orden a su mejoramiento en la vida social."[12]

Lo más relevante, sin embargo, es el hecho de que a lo largo del siglo XIX existieron además instituciones especiales para los indígenas, que determinaron su sujeción a las grandes haciendas, el pago de tributos y la utilización de su mano de obra por métodos distintos a los del trabajo asalariado.[13] El nuevo derecho republicano contradijo aquí la idea de igualdad que aparecía en los textos constitucionales y otros códigos legales, y sirvió más bien para que desaparecieran algunas disposiciones protectoras del indio de la legislación colonial. Algunas voces liberales pusieron en evidencia esta realidad, como lo hizo el ministro de Finanzas Francisco Pablo Icaza, en 1856: "La conciencia de nuestro mal proceder nos ha obligado a disfrazar el antiguo tributo con el nombre de contribución: hemos gritado después viva la república y hemos ocupado, ufanos y satisfechos de nuestra obra, el lugar de nuestros conquistadores."[14]

Según Gerardo Fuentealba, la "igualdad ciudadana" o extensión de la "ciudadanía" a los indígenas, reflejaba la voluntad de romper con el orden del pasado, sentando nuevas bases para la "movilidad" y la "integración social", necesarias para impulsar la consecución del Estado nacional ecuatoriano. Estas iniciativas no empezaron a plasmarse sino hasta la década de los sesenta bajo la administración de García Moreno. Hasta entonces la situación indígena y de sus comunidades no era del todo desfavorable, pues vivían una suerte de "paz indiana" en la que pervivían los espacios étnicos

[11] *Constitución del Estado del Ecuador*, 23 de septiembre de 1830, en R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, pp. 120-121.

[12] Artículo 138 de la *Constitución de 1897* y artículo 128 de la *Constitución de 1906*. *Vid.* R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, *op. cit.*, pp. 458 y 498.

[13] Es preciso clarificar el concepto de "hacienda" aquí utilizado, que se define, siguiendo a O. Hurtado, como "unidad de producción agrícola que usa mano de obra dependiente y que explota la tierra y el trabajo de manera tradicional. Necesariamente la hacienda no se equipara al latifundio. Por ejemplo, las plantaciones no entran dentro del concepto de hacienda anotado. En cambio sí las medianas propiedades, si en ellas se dan las características indicadas". *Vid.* O. Hurtado, *El poder político...*, *op. cit.*, pp. 57-58 (nota 2).

[14] Citado en R. Quintero, "El carácter de la estructura institucional de representación política en el Estado ecuatoriano del siglo XIX", en R. Agoglia (ed.), *Historiografía ecuatoriana*, Quito, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, 1985, p. 278.

("república de indios"), dentro de cuyos límites el sector indígena desarrollaba una relativa autonomía de funcionamiento. A principios del siglo XIX, 54% de los indígenas vivían en las comunidades y no estaban sujetos a las haciendas, manteniendo ciertos derechos y exenciones.[15]

Por el contrario, el proceso de "conversión ciudadana" del indígena en las últimas décadas del siglo XIX , así como el desarrollo de la economía de la hacienda y del poder terrateniente a lo largo del siglo, hicieron que el agro y las comunidades se subordinaran a la hegemonía de la hacienda, convirtiéndose una gran mayoría de los indígenas en campesinos no propietarios. De esa forma, se produjo la paradoja, como afirma R. Quintero, de que la población indígena más bien no entró a formar parte de la nación: no estaba inserta en las superestructuras del Estado, sino en "aparatos estatales precapitalistas comunales, de las haciendas, y de la Iglesia", manteniéndose prácticamente ajena a la economía monetaria. El indio, según G. Rubio Orbe, sólo ha podido tener un sentido parroquial o de pequeñas áreas de la realidad.[16]

Las principales instituciones que afectaron al indígena a lo largo del siglo XIX fueron la *contribución personal indígena*, el *concertaje* o arrendamiento de servicios, la *protecturía* y el llamado *trabajo subsidiario*. Además, los indios eran reclutados para las guerras[17] y estaban igualmente sujetos al

[15] G. Fuentealba, "La sociedad indígena en las primeras décadas de la República: continuidades coloniales y cambios republicanos", en E. Ayala Mora (ed.), *Nueva historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional/Grijalbo, 1990, vol. 8, pp. 50-51.

[16] R. Quintero, "El carácter de la estructura...", pp. 281-282; G. Rubio Orbe, *Los indios ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indigenistas*, Quito, Corporación Editora Nacional/Centro de Ediciones Culturales de Imbabura, 1987, p. 57.

Ciertas características del "sistema hacienda" se encuentran de forma similar en el feudalismo europeo, si bien existen diferencias considerables, entre otras cosas por el hecho de que el latifundista ecuatoriano tenía el título jurídico de propiedad sobre la tierra y ejercía la posesión efectiva, delegando con frecuencia su autoridad en otras personas (administradores, mayordomos, capataces). El poder de los propietarios de la tierra pudo así "privatizar" el carácter de la dominación política e impedir la expresión soberana del Estado. *Cf.* O. Hurtado, *El poder político...*, *op. cit.*, p. 170 y R. Quintero, "El Estado terrateniente del Ecuador...", pp. 409-411. Además de las instituciones indígenas, la esclavitud de la población negra no fue abolida sino hasta 1852. Según O. Hurtado, la mano de obra esclava tuvo, sin embargo, poca importancia durante el siglo XIX, iniciándose a partir de 1821 el proceso de manumisión. Para 1852, cuando el Congreso sancionó la abolición de la esclavitud, se calcularon en 2 300 los esclavos en todo el país. O. Hurtado, *El poder político...*, *op. cit.*, pp. 63-64; P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, *Historia social del Ecuador*, Quito, Talleres Gráficos Nacionales, 1964, vol. I, sobre todo pp. 307-351.

[17] En 1889 el presidente Antonio Flores, celebrando el periodo de paz que estaba viviendo el país bajo su mandato, afirmaba: "ni ha habido que pedir a los labradores, a los artesanos, al pueblo inocente, el horrible tributo de sangre para que vayan a derramarla fuera de sus hogares, lejos de sus esposas e hijos". Desde la Constitución de 1878 se había reconocido como una de las garantías individuales la prohibición de hacer reclutamientos

pago de los diezmos de la Iglesia, tributo que se transformó a partir de 1890 en *contribución territorial.*[18]

La principal de estas instituciones fue sin duda la del concertaje, mediante el cual los indígenas que carecían de tierra se comprometían a trabajar para un hacendado todo el año o la mayor parte de él. Esta obligatoriedad se extendía a la familia del campesino indio, que debía colaborar en ciertas faenas agrícolas y prestar servicios domésticos periódicos. A cambio recibía un anticipo en dinero, granos o animales, una porción de tierra para el sustento de su familia, una cuota de granos y prendas de vestir. Podía usar el agua, cortar leña y paja, y disponer de un sitio para pastar sus animales. Si bien estaba previsto el pago de un jornal, los daños causados en las propiedades, la muerte de animales entregados a su cuidado y las necesidades de su familia le hacían caer en el endeudamiento con el propio patrón. Anualmente se realizaban las cuentas y se acreditaban los días de trabajo a la deuda. Si moría, su familia continuaba en el terreno otorgado y su mujer y sus hijos asumían la obligación de desquitar la deuda. En 1831 se dio una legislación que impedía a los indios conciertos escapar de las haciendas y migrar a la costa. La condena de prisión por deudas prevista en el Código Civil contribuyó a agravar las condiciones opresivas del concertaje: el patrón que consideraba que su concierto no cumplía con sus funciones, recurría a las autoridades para que lo redujeran a prisión hasta que

---

forzosos. *Vid.* "El presidente del ecuador a los ecuatorianos", Quito, 8 de febrero de 1889, en *Informe del Ministerio de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1890*, Quito, Imprenta del Gobierno, s.f., documento II. *Vid.* igualmente los artículos 5, 17, 22, 26 y 5º de las constituciones de 1878, 1884, 1897 y 1906, respectivamente, en R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, *op. cit.*, pp. 359, 396, 431 y 469.

[18] La contribución personal indígena debía ser pagada por el solo hecho de pertenecer a la raza aborigen. Mientras estuvo vigente llegó a representar hasta 35% de los impuestos recaudados por el Estado y constituyó en la sierra, la más importante contribución, solamente superada en el país por la aduana.

La protecturía de indios preveía que para la defensa de sus derechos o para la celebración de contratos, los indígenas debían hacerlo a través de un protector que les representara judicialmente. En caso de litigio, la declaración del amo sobre el monto del salario, acerca de su pago y de los adelantos, debía ser aceptada por los jueces, y no la palabra del trabajador.

El trabajo subsidiario debía ser prestado por todos los habitantes de las parroquias durante cuatro días al año en las obras públicas. Podía ser sustituido por una contribución fijada por cada persona activa. Esta tributación hizo posible el gran incremento vial en el periodo de García Moreno.

Sobre estas instituciones, véanse O. Hurtado, *El poder político...*, pp. 60-62 y 77; R. Quintero, "El carácter de la estructura institucional...", pp. 277-278; P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, *Historia social del Ecuador...*, vol. I, pp. 92-93. Sobre las transformaciones de estas instituciones a causa del proceso de "conversión ciudadana" del indígena a lo largo del siglo XIX, *vid.* G. Fuentealba M., "La sociedad indígena en las primeras décadas...", pp. 43-77.

cancelara su deuda. El geógrafo alemán T. Wolf observaba en 1892 que el concertaje era en la sierra ecuatoriana "el yugo de una verdadera esclavitud (aunque se evita ese nombre)".[19]

En la sierra centro-norte el concertaje era la relación productiva abrumadoramente dominante, aunque las comunidades indígenas poseían aún tierra cultivable. En la sierra sur la concentración de tierras y la vigencia del concertaje tenían menores proporciones. Además de los conciertos, existían otras relaciones de trabajo que afectaban al indígena ("arrimados", "aparceros"). En la región costeña, el latifundio se fue extendiendo a lo largo del siglo XIX, diversificándose el carácter de las relaciones productivas en torno a las sembradurías y plantaciones. El concertaje fue allí menos importante y empezaron a aparecer trabajadores libres (jornaleros), que constituyeron las primeras manifestaciones de producción capitalista.[20]

Todas las instituciones que afectaban de forma exclusiva al indígena fueron desapareciendo muy lentamente a lo largo del siglo: las protecturías fueron abolidas en 1854 y el tributo indígena, en 1857. Con el triunfo de la revolución liberal se produjeron inmediatamente declaraciones y disposiciones encaminadas a mejorar las condiciones de vida del indígena, utilizándose un lenguaje humanitario por un lado, y patriótico en tanto se quería recompensar al indígena por los servicios prestados en las luchas que consiguieron el triunfo liberal. Numerosos decretos que preveían mejoras para los indios se inician con considerandos como los siguientes:

> A U.U. les consta la desgraciada condición de los indios del interior y los importantes servicios que han prestado y siguen prestando al Ejército [...]
>
> Que en la campaña por la honra nacional, los indios han prestado grandes servicios al Ejército Libertador demostrando así que están dispuestos a adoptar las prácticas de la civilización moderna.[21]

[19] T. Wolf, *Geografía y geología del Ecuador* (publicada por orden del Supremo Gobierno de la República, Leipzig, 1892), Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1975, pp. 578 y 581.

[20] E. Ayala Mora, *Estudios sobre historia ecuatoriana*, Quito, Tehis/Iadap, 1993, pp. 119-120. Sobre el funcionamiento del concertaje en las haciendas serranas, véase el interesante estudio de P. de la Torre Arauz, *Patrones y conciertos. Una hacienda serrana, 1905-1929*, Quito, Corporación Editora Nacional/Ediciones Abya-Yala, 1989.

[21] Carta dirigida por Eloy Alfaro al Consejo de Ministros desde Riobamba, el 18 de agosto de 1895, en E. Alfaro, *Obras escogidas...*, vol. II, p. 298; decreto del Consejo de Ministros del 18 de agosto de 1895, en P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, "Recopilación de leyes sociales indígenas de 1830 a 1918", vol. 3 de su *Historia social del Ecuador...*, *op. cit.*, p. 723. En su mensaje a la Convención Nacional de 1896 Eloy Alfaro hizo un relato de la participación de los indios en las luchas revolucionarias de 1895, señalando que "recibí muchas insinuaciones de soldados que eran peones, en el sentido que esperaban de mí, un decreto que los redimiera de su condición de esclavos". *Vid.* A. Noboa, *Recopilación de mensajes...*, vol. IV, p. 225.

En el mismo año de la revolución liberal se exoneró a los indios del trabajo subsidiario y de la contribución territorial eclesiástica, y en 1899 se expidió un decreto que contenía una serie de medidas para evitar abusos en los contratos de concertaje. Con estas y otras disposiciones se privó también a la Iglesia de importantes medios para mantener su tradicional tutela sobre los indios. Sin embargo, el problema de la igualdad de los indígenas no fue resueltamente abordado y las disposiciones legales se fundamentaron en consideraciones como "la desgraciada condición de la raza indígena debe ser aliviada por los poderes públicos" o "es un deber del gobierno proteger de una manera especial a la parte más desvalida y menesterosa de nuestra sociedad, la clase indígena".[22] En términos generales, en la cuestión indígena el tono que impera en el discurso político de los primeros años del liberalismo es el del sentimiento humanitario y paternalista:

> Desde mi llegada a Alausí he venido oyendo quejas incesantes y revelaciones conmovedoras acerca de la suerte tristísima de la raza primitiva y de la crueldad con que generalmente se le trata. Y ha llegado a sorprenderme, en toda su repugnante desnudez, esta novedad tradicional, de que los antiguos pobladores del Nuevo Mundo sean en esta región lo mismo que fueron en los tiempos de Pizarro; y de que la raza negra, importada de África tenga mejores derechos, universalmente reconocidos, que los humildes pobladores de los Andes.
>
> Es necesario que tan monstruosa excepción desaparezca, que la república sea consecuente consigo misma y que nuestra civilización no tenga anchurosos aspectos de barbarie. Así, mientras nuestros legisladores elaboren leyes prácticas en favor de nuestros aflijidos parias, leyes que los levanten de la abyección en que yacen a la dignidad de hombres libres, en posesión de todos los derechos propios de los seres racionales, quiero que imparta órdenes severas a todas las autoridades que le están subordinadas para que el infeliz indio sea tratado como lo exigen los sentimientos humanitarios de la civilización moderna y se persiga y castigue rigurosamente a los que, abusando de su autoridad,

[22] Véanse especialmente el decreto de 18 de agosto de 1895 (exoneración de contribución territorial y trabajo subsidiario; creación de escuelas especiales), que es respuesta a la carta de Eloy Alfaro al Consejo de Ministros de ese mismo día, y los decretos de 28 de diciembre de 1895 (abolición del trabajo subsidiario), de 9 de abril de 1896 (protección de los indígenas en los procesos civiles y en casos de arrestos por deudas de costas judiciales procedentes de juicios civiles), de 25 de febrero de 1898 (exoneración de todo tipo de contribuciones territoriales) y de 12 de abril de 1899 (medidas para evitar los abusos en los contratos de concertaje). En P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, "Recopilación de leyes sociales indígenas...", pp. 723-726, 728-732. La carta de Eloy Alfaro mencionada y algunos de los decretos citados se incluyen también en E. Alfaro, *Obras escogidas...*, vol. II, pp. 86, 298, 324-325 y 333-334, y en E. de Janon Alcivar, *El viejo luchador...*, vol. I, p. 334.

maltratan de cualquier modo a ésos nuestros hermanos, desheredados e injustamente vilipendiados.[23]

La raza indígena, la oriunda y dueña del territorio antes de la conquista española, continúa también en su mayor parte sometida a la más oprobiosa esclavitud, a título de peones. Triste y bochornoso me es declararlo; los benéficos rayos del sol de la Independencia, no han penetrado en las chozas de esos infelices, convertidos en parias por obra de la codicia que ha atropellado a la moral cristiana...

Y como no sólo son culpables los que esclavizan sino también los que sancionamos con la indiferencia, ese delito de lesa humanidad, contra una clase desvalida, cada uno de nosotros cargue con la parte de responsabilidad que le corresponde y ponga el hombro a la reparación que reclama la propia conciencia de personas racionales y honradas.[24]

Estas manifestaciones, sin embargo, no implicaron la igualdad de derechos de los indígenas, pues la institución del concertaje no fue abolida durante la revolución liberal, ni se cuestionó la tradicional vinculación del indígena a la hacienda. Ello quedó patente desde las primeras recomendaciones de Eloy Alfaro al Congreso Constituyente de 1896, en las cuales, al referirse al problema indígena, consideró que la desgraciada condición del indígena "entraña una amenaza para la tranquilidad pública, el día en que un nuevo Espartaco se pusiera a la cabeza de ellos para reivindicar su libertad" y afirmó que "más vale prevenir el mal que remediarlo":

He tenido el propósito de reunir en Guayaquil a los dueños de haciendas para que escogiten los medios de llegar a un resultado satisfactorio tanto para el patrón como para el infeliz concierto...

A vuestra sabiduría toca conciliar el derecho a la libertad que tiene esa clase desvalida, con el apoyo que requiere la agricultura y servicio doméstico, pues si no debemos consentir la esclavitud, tampoco debemos tolerar la vagancia, ni menos que falte a los patrones la protección debida en contratos humanitarios y honrados con los peones y jornaleros.[25]

En las palabras de Alfaro, las medidas tomadas respecto a los indios en los primeros años de la revolución liberal tenían como fin "aliviar" de sus pesadas cargas a los campesinos y "prestar algunas garantías" al indio infeliz, pero no abolieron el concertaje como institución. Alfaro se refirió a "la libertad que debe reinar en los contratos bilaterales, en los que el

[23] Circular de Eloy Alfaro a los gobernadores de las provincias, fechada en Quito el 8 de octubre de 1895, en E. Alfaro, *Obras escogidas...*, vol. II, p. 312.

[24] "Mensaje del Jefe Supremo de la República a la Convención Nacional", de 10 de octubre de 1896, en A. Noboa, *Recopilación de mensajes...*, vol. IV, p. 226.

[25] *Ibid.*, pp. 225-226. Parte de este discurso se repite en el mensaje de Alfaro de 1899, en *ibid*, p. 427.

interés individual debe ser la única regla de conducta para los contratantes",[26] y las constituciones garantizaron que "ni los artesanos y jornaleros serán obligados, en ningún caso, a trabajar sino en virtud de contrato",[27] pero ello no abolió el llamado "contrato de arrendamiento de servicios" o concertaje. La Constitución de 1906 aludió expresamente, y con ello sancionó, al concertaje en su Artículo 128: "Los poderes públicos... tomarán especialmente las medidas más eficaces y conducentes para impedir los abusos del concertaje."[28]

También la Constitución de 1906 prohibía la prisión por deudas "salvo los casos previstos por la ley",[29] pero esta institución no se suprimió del Código Civil sino hasta 1918. Su abolición, sin embargo, tampoco significó la desaparición del concertaje, pues además de ser incumplida, todos los otros elementos del contrato de arrendamiento de servicios permanecieron inalterados.[30]

La educación y la integración nacional del indígena

Educación y derechos políticos

En primer lugar abordaremos la relación entre la educación y los derechos políticos como medio para la integración nacional. Nos centraremos para ello en el análisis de las implicaciones generales entre el analfabetismo, el derecho de ciudadanía y la participación política. Hemos de fijarnos en los criterios para la representación política establecidos por las constituciones liberales (1897 y 1906), que no variaron en absoluto respecto a los de la anterior Constitución de 1884: el gobierno se declara como popular, electivo y representativo mediante votación directa y secreta, decretándose la libertad de sufragio pero restringiendo el número de electores a aquellos que ejercen los derechos de ciudadanía, es decir: "se requiere la edad de

[26] "Mensaje del presidente de la República al Congreso Constitucional", de 14 de agosto de 1899, en *ibidem*, pp. 426-427.

[27] Artículo 23 de la Constitución de 1897 y artículos 12 y 26 de la Constitución de 1906. Esta disposición estaba también contenida en el artículo 18 de la Constitución de 1884. *Vid.* R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, pp. 396, 431 y 470.

[28] Artículo 128 de la Constitución de 1906, *ibid.*, p. 498.

[29] Artículos 5 y 26 de la Constitución de 1906, en R. Borja y Borja, *Las constituciones del Ecuador*, p. 469.

[30] *Vid.* O. Hurtado, *El poder político...*, p. 62. Hurtado señala que el concertaje fue eliminado de la legislación ecuatoriana –y no completamente– apenas en 1964, al expedirse la Ley de Reforma Agraria, en la que se dispuso la entrega de los terrenos arrendados a los campesinos y se les liberó de las obligaciones que les ataban a la hacienda.

diez y ocho años [*sic*] [veintiún años en la Constitución de 1906] y *saber leer y escribir*".[31]

Así pues, aunque en 1861 se había suprimido el censo de fortuna para los electores y en 1884 se abolió el requisito económico para ser elegido legislador o presidente, se restringió el acceso a la política por criterios de *cultura*.[32] El Estado, sin embargo, garantizaba por su parte la gratuidad de la enseñanza primaria, estableciendo su obligatoriedad y determinando los criterios para la creación de escuelas urbanas y rurales según el número de habitantes, y en las pequeñas poblaciones, según la lejanía respecto al centro de las parroquias rurales. Asimismo, se obligó a los dueños de predios rurales a sostener escuelas mixtas para los hijos de sus dependientes o jornaleros, y se establecieron escuelas para obreros.[33] La legislación, pues, garantizaba el acceso a la cultura, que era el requisito para ejercer el derecho de ciudadanía.

No obstante, las altas tasas de analfabetismo determinaron que un porcentaje elevadísimo de ecuatorianos se mantuviera incapacitado para ejercer el voto. Además de esta restricción hay que añadir el habitual fraude electoral y el condicionamiento del voto por las estructuras sociales que impedían la participación política efectiva y libre del pueblo (clientelismo, caciquismo).[34] Según datos elaborados por R. Quintero para los años de 1888 y 1894,[35] cuando ya había sido eliminado el sufragio censitario, el porcentaje de votantes sobre la población total era muy reducido:

[31] Artículos 8 y 13 de las constituciones de 1897 y 1906, respectivamente. El artículo 9 de la Constitución de 1884 añadía a los requisitos para la ciudadanía el de ser varón. *Vid.* R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, pp. 395, 429 y 465. Sobre los criterios para la representación política véanse:

Constitución de 1884, artículos 4, 30, 38 y 39.

Constitución de 1897, artículos 4, 35, 40 y 41.

Constitución de 1906, artículos 4, 13, 26, 30 y 31.

[32] Sobre el sufragio censitario en el Ecuador, *vid.* R. Quintero, "El carácter de la estructura...", pp. 269-275 y O. Hurtado, *El poder político...*, pp. 159-160. Hurtado afirma en la p. 160 que fue la Constitución de 1869 la que eliminó la disposición de que todo candidato a legislador o presidente debía poseer bienes o rentas. Esta afirmación no es correcta, ya que este requisito se mantuvo todavía en las constituciones de 1869 (artículos 21 y 53) y 1878 (artículos 27, 32 y 69).

[33] Sobre la gratuidad, la obligatoriedad y los criterios para fundar escuelas primarias, véanse el artículo 36 de la Constitución de 1897 y el artículo 16 de la Constitución de 1906 (R. Borja y Borja, *Las constituciones...*, pp. 432, 466 y 467), así como los artículos 10, 11 y 34 de la Ley de Instrucción Pública de 1897, y los artículos 3, 44, 47, 79-91 y 112 de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, arreglada de acuerdo con el decreto legislativo de 21 de octubre de 1912.

[34] Sobre el caciquismo y otros fenómenos similares en Ecuador durante el siglo XIX, *vid.* O. Hurtado, *El poder político...*, pp. 66-70.

[35] *Vid.* R. Quintero, "El carácter de la estructura...", pp. 271-273.

	Sierra	*Costa*	*Oriente*	*Total*
1888	3%	4%	0%	3%
1894	3%	6%	0%	3.3%

En cuanto a la incidencia del analfabetismo en la participación política, se estima que en el siglo XIX probablemente más de 90% de la población era analfabeta, y en las primeras décadas de este siglo una cifra superior a 60%.[36] Todavía en 1950 el analfabetismo entre la población de 10 y más años era de 43.7%, desglosado de la siguiente forma:[37] 45.85 en la sierra, 39.99 en la costa, 57.65% en oriente.

Es necesario destacar que la restricción del derecho de ciudadanía a los ecuatorianos que supieran leer y escribir se mantuvo incluso en la Constitución de 1945. No fue sino hasta la Constitución de 1978 que desapareció esta cláusula, estipulándose que "el voto es universal, igual, directo y secreto, obligatorio para los que sepan leer y escribir y facultativo para los analfabetos".[38]

La importancia de la instrucción pública fue resaltada en los primeros documentos políticos de la revolución liberal, si bien destaca en ellos más el afán de progreso y adelanto material y moral del país, que la idea de la educación como instrumento para la participación política de todas las clases sociales:

> Es un deber ineludible de todo gobierno, propender, por cuantos medios estén a su alcance, al fomento de la instrucción, base esencialísima del adelanto y progreso de los pueblos.[39]
>
> Los pueblos tienen épocas en las cuales un esfuerzo interior impulsa hacia adelante. Avancemos, pues, procurando desarrollar sus elementos morales y materiales, en especial la Instrucción Pública, antorcha que iluminando el camino que debe recorrerse, hará a los pueblos grandes, unidos y felices, para el presente y para el porvenir.[40]

[36] O. Hurtado, *El poder político...*, p. 160.

[37] Datos de analfabetismo tomados de G. Rubio Orbe, "La alfabetización", en *Revista Ecuatoriana de Educación*, núm. 52 (1963), pp. 19-20.

[38] *Vid.* L.O. Calle Vargas, *La Constitución de 1978 y el proceso de reestructuración jurídica del Estado 1976-1978*, Guayaquil, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Guayaquil, 1978, pp. 129 y 143 (artículos 12 y 33 de la Constitución de 1978) y pp. 224-225.

[39] Decreto de Eloy Alfaro creando becas para estudiantes pobres en los colegios de Guayaquil, dado en esa misma ciudad el 26 de diciembre de 1895, en E. Alfaro, *Obras escogidas...*, vol. II, p. 322.

[40] Manifiesto de Eloy Alfaro que acompañaba a la convocatoria a la Convención Nacional que se reuniría en Guayaquil el 9 de octubre de 1896, fechado en esa misma ciudad el 14 de septiembre de 1896, en E. de Janon Alcivar, *El viejo luchador...*, vol. I, p. 389.

El acceso del indígena al derecho de ciudadanía mediante la educación sólo lo hemos encontrado mencionado de forma inequívoca en el decreto de 18 de agosto de 1895, que ordenaba el establecimiento de escuelas especiales para la educación de los indios, "a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía".[41]

En todo caso, el precario estado de la educación del indígena le convertiría, en caso de no ser analfabeto, a lo sumo en un elector manipulable por el gamonal.

Las escuelas prediales

Desde el gobierno de García Moreno, que tanto impulso dio a la instrucción pública, se pensó en la necesidad de crear escuelas especiales para los indígenas, creándose en 1871 la primera Escuela Normal para maestros indios, de efímera existencia. También Juan León Mera, como presidente del Senado, había propuesto en 1886 las llamadas "escuelas matinales" para los niños indios, las cuales debían establecerse en cada parcialidad o hacienda donde pudiesen concurrir más de diez niños. Estas escuelas debían promoverse y financiarse desde los municipios.[42]

Hay en estas propuestas, antecedentes de las escuelas prediales creadas por el liberalismo, una concepción de que la escuela del indio debía tener planes de estudio e incluso horarios especiales, ajustados a sus peculiaridades y necesidades. La revolución liberal también reconoció la necesidad de una instrucción que estuviese de acuerdo con las condiciones y la situación del indígena, y así lo dispuso en el mencionado decreto de agosto de 1895, asunto sobre el que volvería a insistirse en 1912, estableciéndose un servicio especial para la enseñanza del indígena y creándose un curso especial en el Instituto Normal de Varones de Quito para preparar a los maestros dedicados a dicha enseñanza.[43]

Lo más significativo y contradictorio del liberalismo, sin embargo, fue la vinculación de la enseñanza del indígena a la institución del concertaje, ya que se asignó a los propietarios de las haciendas el deber de velar por la

[41] Decreto del Consejo de Ministros del 18 de agosto de 1895, en P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, "Recopilación de leyes sociales indígenas...", p. 723.

[42] *Vid.* J. Tobar Donoso, *El indio en el Ecuador independiente*, Quito, Ediciones de la PUCE, 1992, pp. 182-186 y 194-199.

[43] Decreto del 9 de agosto de 1912 de Francisco Andrade Marín, presidente de la Cámara de Diputados, en P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, "Recopilación de leyes sociales indígenas...", pp. 735-736. Sobre el tema véase también E. M. Fell, "La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 155, Madrid, 1993, pp. 372-380.

asistencia de los niños indígenas a las escuelas, y en caso de no existir una escuela cercana, el patrón debía establecerla gratuitamente en su propiedad. Así quedó estipulado en un decreto de 12 de abril de 1899, el más extenso y comprensivo de los dictados en el primer periodo de Eloy Alfaro, que se expidió con el fin de evitar el hecho de "que por abuso de algunos propietarios, el contrato de arrendamiento de servicios o concertaje se ha convertido en verdadera esclavitud":

> Artículo 9. En todo fundo en que hubiere más de veinte indios adscritos a él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente, a la escuela más inmediata, los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo le establecerá gratuitamente en el mismo fundo.
>
> Artículo 10. Siendo forzosa la enseñanza primaria, según la ley de instrucción pública hasta la edad de catorce años, no podrá ningún menor otorgar documentos de concierto antes de haber cumplido dicha edad, ni aún con intervención de guardador legítimo.[44]

Estas medidas quedaron sancionadas a partir de 1906 en la nueva legislación educativa, creándose las llamadas escuelas "prediales":

> Artículo 47. Los directores de estudios cuidarán de que el dueño de todo predio rural en que puedan reunirse veinte o más niños, de los dependientes o jornaleros del predio, sostenga una escuela mixta de tercera clase para los alumnos de uno y otro sexo.
>
> Artículo 48. El Consejo Superior reglamentará la enseñanza predial, de que se habla en este artículo.[45]

Debemos distinguir en este sentido la idea de crear escuelas *distintas* para los indígenas por sus peculiaridades culturales, y el hecho de que el Estado, aun ejerciendo ciertos controles públicos a la enseñanza indígena, cediera el papel de organizar esta educación a los hacendados, decayendo así en cierta medida de sus funciones y otorgando a la hacienda la condición de agente subsidiario del Estado.

La bibliografía que trata sobre la legislación y la condición indígena a lo largo del siglo XIX y los primeros años del XX, apenas si trata el tema de las escuelas prediales. Por el contrario, se ocupa sobre todo de los problemas de los servicios personales y los derechos de propiedad del indio. Ello obedece, sin lugar a dudas, a que realmente se hizo muy poco en este sentido tanto por parte del Estado como por parte de los hacendados,

[44] Decreto de 12 de abril de 1899, de Eloy Alfaro, en P. Peñaherrera de Costales y A. Costales Samaniego, "Recopilación de leyes sociales indígenas...", pp. 730-732.

[45] Ley Orgánica de Instrucción Pública, arreglada de acuerdo con el decreto legislativo de 21 de octubre de 1912, p. 14.

existiendo seguramente pocas fuentes para su estudio. En una interesante investigación sobre una hacienda serrana en el periodo 1905-1929 encontramos una elocuente, pero breve descripción de una de aquellas escuelas prediales:

> La escuela de la hacienda comenzó a funcionar a partir de 1927, pese a que en 1910 (error) se había decretado la creación de escuelas en los predios rústicos. Tenía un profesor que era asignado por la Colecturía de la Dirección de Estudios. Su salario para el año de 1928 era de 30 sucres pagados por la Colecturía; en 1929, el terrateniente debía pagar el sueldo que ascendió a 35 sucres. Dicho profesor residía en el fundo y tenía ciertos privilegios a más de su correspondiente salario, como por ejemplo la asignación de un litro diario de leche. El terrateniente proveía, periódicamente, a la escuela de los materiales necesarios para su funcionamiento, el mismo que estaba supervisado por un visitador escolar sobre todo cuando se realizaba el examen de rendimiento de los alumnos.[46]

El año escolar finalizaba con un examen oral, que se describe en los documentos de la hacienda en los siguientes términos:

> 2 de julio: En esta fecha con asistencia del señor don Antonio Barahona (patrón) el visitador escolar N. J. Toscano y algunas madres de familia que concurrieron al acto, el señor don Alfonso Molina, durante el tiempo de dos horas comprendidas de una a tres de la tarde, examinó a cada uno de los alumnos de la escuela predial de esta hacienda que todos los ocho meses de estudio han pasado bajo la dirección del preceptor jubilado, señor Eloy Larrea. El final calificativo resultó pésimo porque casi ninguno de los niños ascendió a otro grado. El mentado Antonio Barahona agasajó a los 28 niños por su rendido examen escolar obsequiándoles a 0,5 centavos a cada uno.[47]

El bajo rendimiento de esta escuela influyó para que por el año de 1932 se suspendiera su funcionamiento.

No contamos con cifras referidas a escuelas prediales en el periodo liberal hasta 1912. Los primeros datos que hemos obtenido son de 1928. Es significativo el hecho de que el número de escuelas prediales se incluye siempre dentro de las cifras correspondientes a las escuelas particulares:

1928: 83 escuelas prediales
1931: 76 escuelas prediales

[46] *Vid.* P. de la Torre Arauz, *Patrones y conciertos. Una hacienda serrana...*, pp. 20-21. Son muy escasas las referencias a las escuelas prediales en la obra recientemente publicada de J. Tobar Donoso (obra póstuma), *El indio en el Ecuador independiente...*

[47] Citado en P. de la Torre Arauz, *Patrones y conciertos...*, p. 21, nota 7.

1933: 65 escuelas prediales
1935: 69 escuelas prediales[48]

Junto a estas escuelas prediales particulares, establecidas en las haciendas, la población indígena de las comunidades sólo contaba con la escasa educación que el Estado ofrecía en el medio rural, a la cual, por otra parte, los indios oponían una importante resistencia. Son elocuentes al respecto las observaciones que años después de la revolución liberal hiciera el mexicano Moisés Sáenz, quien en 1931 viajó a Ecuador comisionado por la Secretaría de Educación Pública de su país:

> ...conocida la distribución de la población indígena del Ecuador, los naturales no pueden disfrutar sino de aquellas escuelas establecidas en los lugares de población menos importantes, en las parroquias rurales y en las parcialidades[...] Las escuelas que actualmente funcionan en el Ecuador apenas si llegan al indio: primero, porque la mayor parte de ellas está establecida en las ciudades y en los pueblos grandes donde no viven los indios; segundo, porque en ese mismo caso, habiendo indios en la población, éstos por lo común no asisten a la escuela, siendo el plantel de hecho únicamente para los mestizos y, tercero, porque en las parcialidades indígenas hay muy pocas escuelas[...] es un hecho que en aquellos pueblos o parroquias adonde podrían asistir niños de las dos razas, únicamente concurren los no indígenas[...] Las escuelas prediales que por su ubicación serían las que afectaran al importante sector de la población indígena que radica en las haciendas, son tan pocas que apenas podría decirse que el indio, en lo general, se beneficia con ellas. Ya se ha dicho, por otra parte, que las escuelas particulares sostenidas o regentadas por los religiosos, tampoco han llegado al indígena.[49]

Todas estas apreciaciones de Sáenz sobre las escuelas rurales y prediales ecuatorianas contrastan con la buena impresión que le mereció la enseñanza oficial en el medio urbano, donde la clase media mestiza se favoreció enormemente con la extensión de la enseñanza promovida por la revolución liberal.[50]

A MODO DE CONCLUSIÓN

La integración del indígena a la nacionalidad ecuatoriana en el periodo de la revolución liberal fue, como hemos visto, prácticamente nula, existiendo en el propio discurso político y en la legislación de la época importantes

[48] Fuente: G. Ossenbach Sauter, *Formación de los sistemas educativos nacionales...*, p. 318; M. Saenz, *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*, México, SEP, 1933, p. 143.

[49] M. Sáenz, *Sobre el indio ecuatoriano...*, pp. 144-145.

[50] *Ibidem*, pp. 148-154.

ambigüedades y contradicciones. La idea de nación que defendió el liberalismo, sobre todo en el discurso político de Leónidas Plaza, se forjó en oposición a los valores religiosos que defendía el conservadurismo, y la secularización del Estado incluso llegó a plantearse en términos de *soberanía nacional*:

> Los eclesiásticos nos habían conquistado a nombre de Dios y de su Vicario, y como conquistadores han estado ejerciendo las funciones más importantes de la soberanía nacional, las que eran a la vez las más apropiadas para perpetuar su imperio y extender su dominación: ellos han estado ejerciendo la enseñanza y la beneficencia; ellos han dispuesto del hogar y de la propiedad. El poder nacional estaba reducido a lo que el conquistador tenía a bien consentirle, para no destruirlo enteramente y tenerlo a su servicio.[51]

Frente a estos ataques y a la actitud beligerante de los católicos contra el liberalismo, el obispo Federico González Suárez, artífice del consenso que finalmente se consiguió entre ambos grupos, advirtió a los católicos del peligro de su actitud *desnacionalizante* y defendió así un patriotismo que no fuera incompatible con los valores religiosos (la unidad de catolicismo y *ecuatorianidad*).[52] Por eso no es de extrañar que muy pronto surgiera también en boca de la Iglesia católica una idea nacional en la que aparecerían otros elementos, como el indígena. Por primera vez surgiría en los círculos católicos el discurso del igualitarismo y de los derechos de ciudadanía del indígena, reivindicándose la necesidad de difundir la educación entre los indios. A partir de 1913, y sobre todo tras el Congreso Catequístico de 1916, la educación indígena formaría parte esencial de la doctrina social de la Iglesia, reivindicando ésta prerrogativas que el laicismo le había quitado en la enseñanza. Destaca en este sentido el pensamiento del obispo Manuel María Pólit Lasso:

> Señores, una vez por todas empecemos a trabajar por la regeneración social de la raza indígena, por su instrucción religiosa y cívica, por su levantamiento intelectual y moral[...] Compatriotas nuestros son, hijos de una misma patria: aun más hay, y esto debe ser lo esencial y decisivo, hijos de Dios son por el bautismo, hermanos nuestros en Jesucristo[...] Tres cosas necesita el indio ecuatoriano, las que más o menos se ha principiado a procurar, pero lejos están aún de conseguirse plenamente: la instrucción religiosa suficiente, que los

[51] "Mensaje del presidente de la República al Congreso Nacional", de 10 de agosto de 1904, en A. Noboa, *Recopliación de mensajes...*, vol. V, pp. 229-230.

[52] Sobre la defensa del patriotismo hecha por monseñor González Suárez, *vid.* E. Ayala Mora, "Estudio introductorio" a F. González Suárez, *La polémica sobre el Estado laico*, Quito, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, 1980, pp. 11-67.

> purgue de cualquier superstición y vuelva del todo cristianos: el conocimiento del español, la lectura y escritura con rudimentos técnicos de agricultura o industria, que los vuelva ciudadanos; y para muchos de ellos, un salario equitativo, que les permita salir de su abyección material y alzarse por lo menos al nivel de la gente mestiza en habitación, alimento, vestido y demás legítimas necesidades de la vida. Logradas estas tres cosas, los indios entrarán ya socialmente en la nacionalidad ecuatoriana; la conocerán y amarán, defendiéndola, si es preciso, con su sangre; y sobre todo se cumplirá con la justicia social que es justicia divina y dando así gloria a Dios, recompensará Dios a nuestro pueblo con mayores bienes, prometidos a los que buscan su reinado y su justicia.[53]

Hasta qué punto las restricciones que la reforma educativa liberal impuso a la Iglesia después de 1912 pudieron perjudicar al indígena, obstaculizando la enseñanza que la Iglesia podía ofrecerles, sería un tema de interés en el que aquí no podemos entrar.

El tema de la integración nacional del indígena surgiría con fuerza también, alrededor de los años veinte, en el ámbito del pensamiento indigenista, representado en Ecuador sobre todo por Pío Jaramillo Alvarado. Jaramillo habla significativamente de la "nación quiteña" para hacer referencia a un concepto de nación ecuatoriana cuya base la constituye el elemento indígena. Jaramillo, que sería en 1943 el primer director del Instituto Indigenista Ecuatoriano, aboga fundamentalmente por el acceso del indio a la propiedad de la tierra. En materia educativa propone una escuela rural indígena con clara influencia de la revolución mexicana, aunque reconoce que en Ecuador ese tipo de escuela sería combatida por los gamonales por laica y por socialista.[54] La presencia del mexicano Moisés Sáenz en Ecuador en el año 1931 resulta en este sentido especialmente significativa. En la obra ya mencionada de Sáenz, *Sobre el indio ecuatoriano*, que dedica precisamente a Pío Jaramillo Alvarado, Sáenz declara formar

[53] M. M. Pólit Lasso, "Segunda carta pastoral" (1920?), citado en J. Tobar Donoso, *El indio en el Ecuador independiente...*, *op. cit.*, p. 274. Sobre el Congreso Catequístico de 1916 y la obra social de la Iglesia en esos años, *vid, ibidem*, pp. 285 y ss.

[54] La obra de Pío Jaramillo, *El indio ecuatoriano* se publicó por primera vez en 1922. Desde entonces se ha reeditado en numerosas ocasiones, añadiendo nuevos temas y capítulos. Una versión completa puede encontrarse en P. Jaramillo Alvarado, *El indio ecuatoriano. Contribución al estudio de la sociología indo-americana*, 6ª edición completa realizada a base de la versión final publicada por el autor en Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, 1954. Prólogo de G. Rubio Orbe. Quito, Corporación Editora Nacional, 1983, 2 vols. En el volumen 2 de esta obra se incluye un capítulo titulado "La escuela rural", en el cual Jaramillo no hace más que describir la escuela rural mexicana creada por la revolución (pp. 155-160). Otra obra de interés para el tema del nacionalismo es su libro *La nación quiteña. Biografía de una cultura*, Quito, Imprenta Fernández, 1947, en la que habla, por ejemplo, de "Atahualpa, creador de la nacionalidad quiteña" (cap. VII).

parte "de la generación que reconoce al indio como elemento vivo de la nacionalidad" y que "reconoce en la tradición y la actualidad del indio, cualidades valiosas para la composición del perfil nacional, indispensables para la determinación del genio de nuestros países".[55]

Bibliografía

Alfaro, E., *Obras escogidas*, Guayaquil, Ediciones Viento del Pueblo, 1959.

Ayala Mora, E., "Estudio Introductorio" a F. González Suárez, *La polémica sobre el Estado laico*, Quito, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, 1980.

——, *Resumen de historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1993.

——, *Estudios sobre historia ecuatoriana*, Quito, Tehis/Iadap, 1993.

Borja y Borja, R., *Las constituciones del Ecuador*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1951.

Calle Vargas, L.O., *La Constitución de 1978 y el proceso de reestructuración jurídica del Estado 1976-1978*, Guayaquil, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Guayaquil, 1978.

Cisneros Cisneros, C., *Demografía y estadística sobre el indio ecuatoriano*, Quito, Talleres Gráficos Nacionales, 1948.

Fell, E.M., "La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, núm. 155, 1993.

Fuentealba, G., "La sociedad indígena en las primeras décadas de la República: continuidades coloniales y cambios republicanos", en E. Ayala Mora (ed.), *Nueva historia del Ecuador*, Quito, Corporación Editora Nacional/Grijalbo, vol. 8.

Hurtado, O., *El poder político en el Ecuador*, Barcelona, Ariel, 1981 (4ª ed.).

Informe del Ministerio de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Constitucional de 1890, Quito, Imprenta del Gobierno, s.f.

Janon Alcívar, E. de, *El viejo luchador. Su vida heroica y su magna obra*, Quito, Empresa Editora Abecedario Ilustrado, 1948.

Jaramillo Alvarado, P., *El indio ecuatoriano. Contribución al estudio de la sociología indo-americana*, Quito, Corporación Editora Nacional, 1983, 2 vols.

——, *La nación quiteña. Biografía de una cultura*, Quito, Imprenta Fernández, 1947.

Ley de Instrucción Pública, Quito, 30 de junio de 1897.

Ley Orgánica de Instrucción Pública, arreglada de acuerdo con el decreto legislativo de 21 de octubre de 1912, Quito, Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913.

Noboa, A., *Recopilación de mensajes dirigidos por los presidentes y vicepresidentes de la República, jefes supremos y gobiernos provisorios a las convenciones y congresos nacionales desde el año de 1819 hasta nuestros días*, vols. IV y V, Guayaquil, Imprenta El Tiempo, 1907-1908.

Ossenbach Sauter, G., "Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado nacional (1870-1900): el caso del Ecuador", tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1988.

[55] M. Sáenz, *Sobre el indio ecuatoriano...*, p. XIII.

——, "La educación laica en las reformas liberales del Ecuador entre 1897 y 1912", en: CIREMIA, *École et Église en Espagne et en Amérique Latine*, Tours, Publications de l'Université de Tours, 1988.

Peñaherrera de Costales, P. y Costales Samaniego, A., *Historia social del Ecuador*, Quito, Talleres Gráficos Nacionales, 1964, 3 vols.

Pérez Concha, J., *Eloy Alfaro: su vida y su obra*, Guayaquil, Departamento de Publicaciones de la Universidad de Guayaquil, 1978 (2ª ed.).

Quintero, R. "El Estado terrateniente del Ecuador (1809-1895)", en J.P. Deler, Y. Saint-Geours (comps.), *Estados y naciones en los Andes*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos/Instituto Francés de Estudios Andinos, 1986, vol. 2.

——, "El carácter de la estructura institucional de representación política en el Estado ecuatoriano del siglo XIX", en R. Agoglia (ed.), *Historiografía ecuatoriana*, Quito, Banco Central del Ecuador/Corporación Editora Nacional, 1985.

Rubio Orbe, G., "La alfabetización", *Revista Ecuatoriana de Educación*, núm. 52, 1963.

——, *Los indios ecuatorianos. Evolución histórica y políticas indigenistas*, Quito, Corporación Editora Nacional/Centro de Ediciones Culturales de Imbabura, 1987.

Sáenz, M., *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*, México, SEP, 1933.

Santana, R., *Les Indiens d'Equateur, citoyens dans l'ethnicité?*, Paris, Editions du CNRS, 1992.

Tobar Donoso, J., *El indio en el Ecuador independiente*, Quito, Ediciones de la PUCE, 1992.

——, "La Instrucción Pública de 1830 a 1930", en J. Gonzalo Orellana (ed.), *Resumen histórico del Ecuador 1830-1930-1947*, Quito, Ed. Fray Jodoco Ricke, 1948, tomo I.

Torre Aráuz, P. de la, *Patrones y conciertos. Una hacienda serrana, 1905-1929*, Quito, Corporación Editora Nacional/Ediciones Abya-Yala, 1989.

Uzcátegui, E., *La educación ecuatoriana en el siglo del liberalismo*, Quito, Editorial Voluntad, 1981.

Wolf, T., *Geografía y geología del Ecuador (publicada por orden del Supremo Gobierno de la República, Leipzig, 1892), Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1975.*

ESCUELAS EN PUEBLOS, HACIENDAS Y RANCHERÍAS MEXIQUENSES, 1876-1910

MÍLADA BAZANT
El Colegio Mexiquense

Uno de los temas poco estudiados durante el porfiriato ha sido aquél de la educación rural. Se ha dicho con frecuencia que durante esta época las ciudades acapararon los mejores maestros y centros de instrucción y el campo se mantuvo ajeno a los beneficios y adelantos educativos. En efecto, a las zonas urbanas llegaron las mejoras materiales del régimen; la construcción de vías férreas, nuevos edificios públicos y privados, plazas y parques, calles y alumbrado cambiaron por completo la fisonomía de las poblaciones, antes aisladas y abandonadas y ahora partícipes del sonado progreso porfiriano. Todo ello acentuó las diferencias tradicionales entre las ciudades y el campo provocando, a la larga, la primera revolución social del siglo XX.

Es importante señalar que durante el porfiriato la población mexicana era eminentemente rural. La mayoría vivía en haciendas, rancherías o agrupaciones de 100 a 500 habitantes y el promedio nacional en 1910 era de 153. El Distrito Federal, la mayor concentración urbana de la república, tenía 470 000 habitantes en ese año, pero el promedio por ciudad era entre 7 000 y 8 000 personas. Educar, entonces, en forma masiva era prácticamente imposible si consideramos las insuficientes vías de comunicación (el ferrocarril llegaba sólo a algunas ciudades), la diversidad de lenguas y etnias y la escasez de recursos estatales y municipales. La educación fue considerada como el medio más eficaz para lograr una sociedad democrática, justa y progresista. Se pensó que el primer deber del gobierno era educar al pueblo a través de una instrucción primaria laica, gratuita y obligatoria para todos, ya que ésta preparaba al mayor número de buenos ciudadanos. Los educadores del porfiriato tenían la convicción de que la escuela regeneraría la sociedad desde el punto de vista político, económico y moral.

Algunos estados de la república le dieron prioridad a la educación rural a pesar de que ésta generaba más gasto y esfuerzo sobre todo para el profesorado y casi todos sostuvieron que mientras no se integrara la

población indígena a través de un sistema escolar bien reglamentado, México no saldría de su atraso. La educación rural fue vista como el medio más práctico para lograr la igualdad e integrar al indio a la sociedad –como una panacea que por sí misma mitigaría las desigualdades sociales y cambiaría la suerte y el destino nacionales.

En el contexto nacional, el Estado de México ocupó un lugar predominante. Por su cercanía al Distrito Federal participó de una manera directa con lo que acontecía en el centro social, político, económico y cultural del país. Su Instituto Científico y Literario figuró entre los centros de educación superior más prestigiosos del país, y sus escuelas –Normal y de Artes y Oficios– preparaban maestros, técnicos, obreros y artesanos cuyos servicios eran requeridos en la enseñanza y en la incipiente industria estatal.

Desde la década de los setenta del siglo pasado, las autoridades del Estado de México mostraron un interés particular en fundar escuelas en los pueblos y las haciendas. En 1872 el gobernador Alberto García estableció escuelas de primeras letras en todos los pueblos, haciendas y rancherías siempre que pudieran sostenerlas por sí mismas, y añadía: "El gobierno cuidará que estén convenientemente servidas y dotadas". Para estimular la creación de este tipo de escuelas se eximía de cualquier contribución a los vecinos de pueblos, haciendas y rancherías que cubriesen los gastos de aquéllas.[1] Cuatro años después, el gobernador informaba que ya había gran número de ellas en rancherías y haciendas.[2]

En cuanto al pago de los maestros el artículo 5º del decreto mencionado establecía que se recaudaría de los "fondos de instrucción pública que existieren sobrantes en las tesorerías respectivas... y los rezagos que por su cuenta puedan cobrarse, serán distribuidos proporcionalmente por los ayuntamientos de cada municipalidad o municipio al pago de los sueldos que se adeude a los preceptores."

Es difícil pensar en la posibilidad de que hubiera "sobrantes en las tesorerías", pues precisamente uno de los grandes problemas a los que se enfrentó la educación fue la escasez de recursos municipales.[3]

En mayo de 1874 se promulgó la Ley de Instrucción Pública que establecía la enseñanza primaria obligatoria y gratuita. Cada cabecera de distrito, municipalidad o municipio debía contar con una escuela para niños y otra para niñas. Se dispuso que 20 alumnos era número suficiente para fundar una escuela, aunque se pensó que si se alcanzaba esa cuota podían fundarse escuelas mixtas siempre y cuando los niños no tuvieran más de diez años. Las poblaciones con más de 8 000 habitantes debían abrir

[1] *Archivo Histórico del Estado de Méxicco* (AHEM) C *4815, 1872, V 2, E006*
[2] *Memoria del Estado de México*, 1878, p. 71.
[3] AHEM, C 4815, 1872, V 2, E 22.

establecimientos escolares de primera y segunda clases teniendo las primeras un elenco de materias más completo.[4]

Se consideraba ya la necesidad de adecuar la enseñanza elemental a las necesidades reales de la población. Para facilitar el cumplimiento de la ley se fundaban escuelas de tres clases; las dos primeras para zonas urbanas y la última para comunidades rurales.

Con el fin de aplicar el precepto de la obligatoriedad se prescribió la imposición de multas y el encarcelamiento de los padres que no mandaran a sus hijos a la escuela; las mismas penas se aplicaban a maestros de talleres, administradores o mayordomos en el campo; a quienes dirigían el trabajo en las minas y a quienes empleaban servidumbre, que contrataran a menores en edad escolar.[5]

Uno de los problemas más graves a los que se enfrentó el gobierno fue precisamente el de la falta de asistencia de los alumnos a la escuela. Sólo 30% de los niños en edad escolar se inscribía y de éstos desertaba aproximadamente la mitad. Era más importante para los padres que los niños ayudaran en el trabajo de campo; el mayor porcentaje de faltas coincidía precisamente con la época de siembra y cosecha.

Con el triunfo de la revuelta de Tuxtepec mediante la cual el general Porfirio Díaz se rebeló contra el presidente Sebastián Lerdo de Tejada, el general porfirista Juan Mirafuentes ocupó la gubernatura en el Estado de México. Tanto él como su sucesor, José Zubieta, continuaron con la política liberal de su ilustre antecesor. Gracias a la paz y a la estabilidad económica del porfiriato, Toluca empezó a adquirir un aire moderno. El ferrocarril agilizó el comercio con otros estados y la capital de la república. Por otra parte, se empezaron a construir jardines, plazas y monumentos así como edificios públicos y privados.

En el campo de la educación, el gobernador Zubieta logró conformar uno de los sistemas educativos más completos en el país. Construyó las bases del sistema que posteriormente desarrollaría con toda plenitud José Vicente Villada. Para percatarse de la situación real de la educación en el estado, Zubieta realizó un viaje por todas las ciudades y pueblos para conocer "a fondo en todos los lugares qué y cómo se enseña".[6] Uno de los primeros logros fue la creación de la Junta Superior de Instrucción Pública cuyas atribuciones eran cuidar y vigilar el funcionamiento de las escuelas

[4] AHEM, C 4815, 1874, V 2, E 14. La ley sobreestimó el número de habitantes en el estado ya que en esa época sólo Toluca y Tenancingo tenían más de 8 000; el promedio por ciudad era de 1 000 a 2 000 habitantes. En 1877 había en todo el país 146 ciudades de las cuales aproximadamente 110 tenían entre 8 y 30 000 habitantes. González Navarro, 1956, pp. 10-11; 1985, p. 37.

[5] AHEM, C 4815, 1874, V 2, E 14.

[6] "La ley", 10 de junio de 1881.

así como señalar y proponer todo aquello que, bajo su criterio, debía hacerse para el mejoramiento de la instrucción pública estatal. Se creaba, asimismo, un cuerpo de inspectores y subinspectores quienes debían rendir un informe mensual minucioso sobre el estado general de las escuelas que se hubiesen visitado, e incluir, desde la conducta observada de los preceptores, hasta el porcentaje de asistencia de los alumnos, así como los textos empleados por los mismos. De manera coordinada, se fundaban las juntas auxiliares en cada uno de los distritos que trabajaban en coordinación con la Junta Superior.[7]

Después de un año de fundación, la Junta Superior administraba prácticamente la instrucción pública en la entidad pero la falta de recursos hacía imposible llevar a cabo todas las reformas que se habían planteado, salvo en las escuelas de la capital incluyendo su afamado Instituto Científico y Literario.

La época de José Vicente Villada en el Estado de México, que abarca de 1889 a 1904, es característica por su dinamismo y su afán de progreso en todos los niveles. Se dedicó a sanear y centralizar las finanzas públicas, ya que su antecesor había entregado la administración estatal endeudada. Sin aumentar los impuestos, logró desde su tercer periodo, un superávit gracias a una prudente y cauta política de egresos.[8] La capital del estado adquirió, gracias a la unidad de estilo que se le imprimió a sus edificaciones, el sobrenombre de "Toluca la Bella" y en todo el Estado de México se seguía el ejemplo progresista marcado por la capital.

Una de las grandes prioridades de Villada, fue el desarrollo expansivo de la educación. Uno de los primeros asuntos tratados fue el de la centralización educativa, se suprimieron las juntas de instrucción pública, y el poder ejecutivo tomó la dirección de la enseñanza primaria, destinándole la tercera parte del presupuesto estatal. Además, el gobernador decretó que las escuelas no dependerían ya de los municipios sino directamente del gobierno estatal. Cuando las escuelas dependían de los ayuntamientos podían, supuestamente, estar mejor vigiladas. Sin embargo, en ocasiones se alteraba el programa oficial, se promovían o removían maestros según el criterio, a veces ilegítimo, del director, y sobre todo, padecían constantemente la escasez de fondos.

De ahí en adelante, al depender del gobierno estatal, iban a mejorar tanto económica como administrativamente. Esta medida la adoptaron el gobierno federal y los estatales, de tal forma que para fines de siglo casi todos los estados habían nacionalizado sus escuelas.

[7] *Reglamento*, 1881, pp. 1-29.
[8] Herrejón, 1985, p. 152.

Otro de sus objetivos fue el de alcanzar la uniformidad, característica fundamental planteada en el Congreso Nacional de Instrucción Pública llevado a cabo en la capital de la república a fines de 1889; todos los estados formularon sus leyes y decretos educativos con aquel propósito. La Ley de Instrucción Pública Primaria promulgada en 1891, establecía la educación primaria gratuita y laica y además obligatoria para todos los niños y niñas de cinco a catorce años. Dicha ley fue perfeccionada con la de 1898, vigente hasta fines del porfiriato. De acuerdo con ella, la primaria se dividía en elemental y superior, y era obligatoria solamente la primera. De esta manera se adecuaba la ley a las posibilidades de la población pues era más factible ir a la escuela durante cuatro años que hasta seis. Por otra parte, las escuelas quedaban clasificadas en tres órdenes: de organización perfecta o de primera clase; de organización económica o de segunda clase y de organización rudimental o de tercera clase. Estas graduaciones se establecían en razón del número de profesores que servían en cada escuela, según la cifra de educandos que concurrían a ella, y según la importancia social del centro de la población a que pertenecía. Para cada una de estas categorías, se establecía un programa detallado que se reducía en escala descendente.[9]

Las escuelas de primera clase se encontraban en la capital del estado y demás cabeceras de distrito; las de segunda, en las cabeceras de municipalidad, y las de tercera en las demás localidades. Estas últimas podían ser mixtas, es decir, los niños irían en la mañana y las niñas en la tarde. El artículo 29 estipulaba, además, que

> Toda persona o corporación que tenga a su cargo alguna empresa agrícola, industrial o fabril en que empleare niños en edad escolar que no haya terminado su instrucción obligatoria, debe sostener una escuela primaria elemental de tercera clase cuando menos, dejando a los expresados niños tres horas como mínimo durante el día, para que puedan cumplir con el precepto de la enseñanza obligatoria.

El artículo 81 añadía que los jefes de negociación tenían el deber de proporcionar local competente, material de enseñanza, menaje y útiles para sus escuelas, así como las dotaciones de los profesores, pero se les eximía del pago de la contribución personal, facultándolos a la vez para recogerla de sus empleados y operarios, con cuyo producto se atenderá al sostenimiento de las escuelas. Por otra parte, el gobierno exigía una escuela si había 60 niños; en caso de haber más, se fundarían dos. Los hacendados no podían "inmiscuirse en el régimen pedagógico de ellas, emplear a los pro-

[9] *Informes*, 1911, t. II, p. 382.

fesores en otras labores que las de su escuela ni exigirles que enseñaran otras materias que las que señalaba el programa oficial"; quedaban sujetas a la inspección del gobierno. Las jefaturas políticas debían rendir un informe anual al gobierno sobre las haciendas que, a su juicio, debían establecer escuelas.[10] Por desgracia, no se ha encontrado ninguno de estos informes, aunque hay múltiples referencias sobre escuelas en haciendas y rancherías, ya que el gobierno también supervisaba la labor educativa llevada a cabo en ellas. Al observar las listas de textos y útiles de las escuelas tanto de los pueblos como de las haciendas son, salvo pequeñas diferencias, los mismos.[11]

Según cifras oficiales, en 1902 había en el estado más de 400 escuelas rurales ubicadas en poblaciones de 100 a 200 habitantes.[12] Sin embargo, al analizar algunos expedientes de pueblos y haciendas así como el presupuesto del estado en materia de instrucción pública (el gobierno pagaba a muchos maestros de las escuelas en las haciendas), observamos que en 1897 había 680 escuelas en pueblos, 86 en haciendas, 11 en ranchos y 75 en rancherías (ver anexo 1). En esa época sólo había nueve ciudades en el Estado de México (una ciudad tenía en promedio 2 000 habitantes y una villa 1 000) (ver anexo 2). Los pueblos en dicha entidad tenían una población mayor que las haciendas y rancherías (*grosso modo* 500 contra 300).[13] El número de escuelas en haciendas, ranchos y rancherías, expuesto en el anexo 1, es necesariamente incompleto ya que si las haciendas mantenían totalmente la escuela (pago del maestro, útiles, etc.), no estaría en el documento oficial arriba señalado. Además, en las estadísticas gubernamentales, las escuelas en las haciendas no aparecen clasificadas como mixtas a pesar de que lo eran; supuestamente, éstas se ubicaban sólo en las zonas rurales; sin embargo, había varias en Toluca, como la Carmen Romero Rubio de Díaz en el centro de la ciudad, pero también en algunos barrios,[14] lo que muestra que las escuelas mixtas no eran exclusivas de los pueblos. El gobierno actuaba, aun en las ciudades, a favor de su población indígena.[15]

[10] *Informes*, 1911, t. II, pp. 393, 395 y 449.

[11] *Véase*, por ejemplo AHEM, Valle de Bravo, caja 1, exp. 42; Educación Pública. Chalco, 1908-1909, VI, E.19, 28 fs.

[12] En total había 994 escuelas, *Gaceta del Gobierno*, 12 de marzo de 1902; 20 de diciembre de 1902.

[13] Aunque había haciendas que tenían hasta 1 700 habitantes como la de Mayorazgo, y pueblos con 200, como Cabecera, ambos en la municipalidad de San Felipe del Progreso, *Memoria*, Estado de México, 1889-1893, p. 65.

[14] *Gaceta del Gobierno*, 24 de diciembre de 1898, 24 de noviembre de 1908 y 15 de diciembre de 1909.

[15] En esa época no estaba muy clara la distinción entre educación rural e indígena; sin embargo, a través de la lectura de este artículo se podrá apreciar que hubo proyectos específicos para la población indígena.

El Estado de México era de los más densamente poblados de la república y había distritos como Jilotepec e Ixtlahuaca donde los indígenas abarcaban casi el total. Las autoridades mexiquenses consideraron indispensable "intervenir enérgica y eficazmente en la educación de las masas para que salgan cuanto antes de la ignorancia y de la indolencia a que los ha atado una maldición atávica." Además, el indio tenía que educarse para no ser un obstáculo para el progreso:

> Si el indio permanece indiferente a la causa pública, si no toma participio en la gran obra de nuestro progreso y engrandecimiento, se convertirá en un obstáculo, y el resto de los mexicanos tendremos sobre nuestros hombros una carga bien pesada[...] Consideramos los asuntos que se refieren a la raza indígena, no sólo importante para su grupo, sino para todos los mexicanos...

Por tanto, "Los elementos que se deben proporcionar a la raza indígena para ilustrarse y mejorarse tienen que ser mucho mayores de los que hasta hoy ha tenido a su disposición".[16]

De acuerdo con la ley, para que se fundara una escuela mixta se necesitaban cuando menos 20 alumnos, aunque la ley de 1898 elevó el número a 50; las niñas sumarían la tercera parte cuando menos. Cuando excedía este número, se fundaría otra y así quedaba una para niños y otra para niñas.[17] También ocurrió lo contrario; por falta de asistencia, de dos escuelas se hacía una; tal fue el caso en San Francisco, municipio de Texcaltitlán. O también se hacía mixta para que las niñas del pueblo se beneficiaran de la educación ya que era costumbre que éstas faltaran más a la escuela. En la de San Lorenzo Tepantitlán, municipio de Toluca, por ejemplo, se veía con apatía la enseñanza de la mujer; las niñas inscritas en la escuela habían acudido sólo durante un mes en todo el año. Otra queja provenía de la escuela Progreso para niñas, en la ciudad de Toluca, donde había muy poca asistencia a pesar de que se encontraba en "un vecindario muy numeroso".[18] Varias escuelas de haciendas fueron clausuradas debido a la falta de asistencia, a pesar de la resistencia de los padres de familia.[19]

[16] *Gaceta del Gobierno*, 1 y 5 de marzo, 9 de abril, 28 de mayo de 1902, 5 de diciembre de 1903.

[17] Hubo varios casos así. Véase *Gaceta del Gobierno*, 12 de agosto de 1908.

[18] AHEM, Educación Pública, Sultepec, 1906-1908 V. 2, E 46, 2 fs; *Gaceta del Gobierno*, 10 de diciembre 1898, 19 de diciembre de 1903 y 13 de julio de 1904.

[19] Como el caso de la escuela de la ranchería de Mimbres, municipalidad de Otzolotepec, distrito de Lerma, donde los vecinos le imploran al gobierno que vuelva a abrir la escuela porque es imposible que los manden a otra por las distancias tan grandes y "los peligros a que se someten los niños como caminos barrancosos, asolados y en tiempo de aguas las corrientes hacen muy peligroso el tránsito". AHEM, Educación Pública, Lerma, 1906-1907, V. 1, E 8;

Otra medida que adoptó el gobierno en 1901 para escolarizar las localidades rurales más pequeñas fue la de habilitar maestros ambulantes. Las zonas a su servicio comprendían varias poblaciones sin escuela permanente, estableciéndose por cuatro meses en cada una hasta que, cubierta la última, se volvía otra vez a la primera. Este sistema funcionó adecuadamente mientras gobernó Villada, pero después decayó notablemente hasta desaparecer en el periodo de Fernando González (1904-1910),[20] quien gobernó sin el espíritu progresista de su antecesor.

Como era común durante esa época, no sólo en el Estado de México sino que en todo el país, los particulares fundaban escuelas que debían adoptar conforme los programas oficiales. Era frecuente que se emprendiera conjuntamente un proyecto educativo, o bien que los particulares cedieran un local y pidieran al gobierno que les facilitara maestros y útiles escolares. Los vecinos del pueblo de Chimalpa, municipio de Chalco, construyeron un local para su escuela y sólo pedían "a la autoridad progresista y digna en todo al bien para el interés público un profesor competente y útiles de enseñanza". El secretario general de gobierno contestó que estaba de acuerdo en la petición, siempre y cuando se juntaran 20 alumnos. Algunos vecinos de Huexoculco, Chalco, juntaron 325 pesos, valor de una casa para la escuela y oficinas municipales del pueblo. En el pueblo de Santa María Pipioltepec, Valle de Bravo, la señora Dolores Fierro donó un local y los vecinos pagaron las obras de reparación.[21]

Las autoridades del gobierno del Estado de México pensaron, con razón, que las escuelas mixtas facilitarían el adelanto de la instrucción pública en la entidad. A principios de siglo, el gobierno agradecía el apoyo de los hacendados y de los hombres de negocios por haber logrado "conciliar el trabajo de los niños indígenas con su asistencia a los colegios y hacer que la escuela sea para ellos un planeta habitable".[22] Anteriormente, los pueblos se empeñaban en mantener una escuela para cada uno de los dos sexos, y dada la escasez de recursos, los locales estaban en pésimas condiciones, y era más difícil mantener dos maestros. Otra de las ventajas de las escuelas mixtas era el horario de medio día; de esta manera niños y niñas podían ayudar a sus padres en las labores domésticas.[23] Hemos mencionado que las escuelas urbanas de primera y segunda clase tenían un horario de mañana y tarde y esto hacía más difícil la asistencia. Por otra parte, para

---

Educación Pública, Temascaltepec, 1905-1906, V.1, exp. 17; Educación Pública, Tenancingo, 1905, exp. 10, 1906, 7, V.2, exp. 53; Educación Pública, Lerma, 1908, V. 2, exp. 29.

[20] 150 años, 1974, p. 142; *Gaceta del Gobierno*, 9 de octubre de 1901.

[21] AHEM, Educación Pública,1907-1909, V.1, E 18, 23 fs.; C. 585. 4, exp. 16 (1892); caja 2, exp. 77.

[22] *Gaceta del Gobierno*, 9 de abril de 1902.

[23] *Ibid.*, 21 de junio de 1890.

facilitar la asistencia a las escuelas, el gobierno decretó que los niños podían inscribirse en cualquier época del año escolar dando preferencia, desde luego, a la fecha anterior a la apertura de clases.[24]

La información sobre el funcionamiento de las escuelas durante la época sobre todo de Villada, se debe al buen cumplimiento de la ley de instrucción pública. Su artículo 79 establecía un reglamento de exámenes verdaderamente riguroso. Parecía que se trataba más bien de exámenes doctorales. Los parciales se llevaban a cabo al fin de cada año escolar: eran orales, públicos, se invitaba a los padres de familia y eran presididos por un jurado compuesto por tres personas "competentes e imparciales". Terminado el examen de cada grupo, que debía durar de 20 a 30 minutos, el jurado procedía a calificar colectivamente al grupo y decidía, de acuerdo con el director de la escuela, quiénes eran los alumnos en aptitud de pasar al curso siguiente. Los que hubieren obtenido mala nota en los ramos de instrucción cívica, idioma patrio o aritmética no podían pasar al curso siguiente, aun cuando las demás calificaciones fueran buenas. El examen más difícil era el general del cuarto año (por medio del cual se terminaba la primaria elemental), cuando los alumnos se examinaban en grupos de tres. Tanto en los exámenes parciales como en los generales se otorgaban dos premios: una medalla de plata y una de bronce, ambas acompañadas con un diploma.[25] El presidente del jurado remitía un informe sobre el grado de aprovechamiento de los alumnos (número de aprobados y reprobados), la disciplina y la moralidad, el buen o mal desempeño de los maestros, y el respeto, admiración y cariño que demostraban tener los alumnos hacia el preceptor. También juzgaba sobre la calificación y eficiencia del cuerpo docente, e informaba si se carecía de libros, pizarrones, etcétera, y en fin, sobre todo lo observado en el día del examen. Como éste era el más importante del año, maestros y alumnos se preparaban para asistir con toda solemnidad. En las escuelas del distrito de Chalco los alumnos debían presentarse al "acto público" con cuatro planas de escritura con letra "cursiva chica, con tinta negra, sin adornos y rechinantes" que era el orgullo de padres y maestros. Esto era costeado por los padres de familia quienes debían pagar un real por la impresión de las hojas. Otra de las cuestiones por las cuales una escuela hacía alarde sobre la otra era la oratoria. En esa época era muy importante fomentarla, así que en cada examen público dos o tres alumnos se aprendían de memoria algún discurso. Sin embargo, se hacía hincapié en que ninguno debía tener más de 40 líneas o que ningún educando debía pronunciar más de dos o tres discursos,

[24] Ley de Instrucción Pública, en *Informes*, 1911, t .II, p. 403.
[25] *Ibid.*, pp. 403-407.

porque el esfuerzo podía costarles la vida. Se mencionaba el caso de un niño muerto en México a causa de un abuso de la memoria.[26]

En resumen, las escuelas cumplían la ley con todo rigor. Aún las mixtas se sometían a la disciplina y a la presión de un jurado que sólo una vez al año juzgaba el grado de adelanto de una escuela.

Al observar un buen número de estos informes se puede decir que en general el funcionamiento de las escuelas mexiquenses era bueno considerando la pobreza de las localidades, la poca costumbre que tenían los padres de familia para mandar a sus hijos a la escuela, la escasez de maestros, etcétera.[27] Para 1902 las escuelas rurales en el estado se consideraban ejemplo a seguir en la república.[28]

[26] *Actas Academistas de Ozumba*, 1890, p. 9.

[27] Los informes de los presidentes de jurado se publicaban en el periódico oficial del estado, *Gaceta del Gobierno* en noviembre y diciembre de cada año. Para este estudio se consultaron los años 1880-1882, 1890-1892 y 1898-1908. Éste es un ejemplo de los informes mencionados:

"Toluca, octubre 21 de 1901. Ciudadano secretario general del superior gobierno del Estado Presente.- Honrado por esa superioridad con el nombramiento de sinodal presidente del jurado que examinó a los alumnos que concurren a la Escuela Oficial del pueblo de San Buenaventura, de esta municipalidad, y cuyo acto tuvo lugar en uno de los salones de la Escuela 'Felipe Sánchez Solís' los días 17 y 18 del que cursa, me es altamente satisfactorio informar a ese superior gobierno, sujetándome en todo a lo que previene el Reglamento de exámenes vigente en su artículo 48. Por el acta que tengo el honor de remitir a usted, bien se puede juzgar el resultado que obtuvieron los niños en las pruebas escolares a que fueron sometidos, el que si no fue satisfactorio, sí, hasta donde las circunstancias lo permitieron, llenó su objeto; pues las calificaciones a que se hicieron acreedores por los conocimientos que demostraron, hacen suponer que el ciudadano Sabino Millán, tiene aptitudes y es competente para desempeñar una escuela de 3a. clase; por la misma causa y por el hecho de que los alumnos presentaron su programa completo, creo que el mencionado señor se dedicó con empeño a cumplir con las labores de su delicado encargo, no obstante las dificultades con que se tropieza en los pueblos donde aún no se le da la importancia que merece la instrucción. Según la conducta que observaron los alumnos durante el examen, éstos profesan estimación a su maestro y le guardan el respeto y consideraciones debidas. Habiendo revisado escrupulosamente los libros de Administración escolar, noté, salvo algunos detalles de poca importancia, que fueron llevados conforme a la ley. La disciplina y moralidad fueron atendidas escrupulosamente, así lo acredita el orden y corrección con que se presentaron los niños. Por lo que toca al aprovechamiento general de los diversos cursos, puedo afirmar que se ha seguido en la enseñanza una marcha educativa. El resultado de los exámenes de autogimnasia y coros escolares, prueba que conforme lo previene la ley, no se ha desatendido la educación física. Refiriéndome al personal que adecuadamente sirve la escuela ya referida, es suficiente, puesto que la asistencia diaria por término medio sólo es de 62 alumnos. Para terminar, ruego a usted señor secretario se sirva dispensar los errores en que haya incurrido y aceptar mi reconocimiento por la honra con que se sirvió distinguirme, protestándole las seguridades de mi mayor respeto. Independencia y Libertad. Rafael M. Navas."

[28] *Gaceta del Gobierno*, 5 de marzo de 1902. Se criticaba, por ejemplo, lo que había hecho el gobierno de Chihuahua al establecer las escuelas para los tarahumaras en manos del clero.

El punto clave de la educación era y sigue siendo los maestros. Durante la década de los ochenta del siglo pasado, se crearon en todo el país las escuelas normales pero nunca formaron el número de maestros que requería la nación. Las autoridades estatales tuvieron que conformarse con maestros empíricos. En 1890, por ejemplo, había 955 maestros en el Estado de México, de los cuales sólo 62 eran titulados.[29] Dicha entidad resolvió el problema de la falta de preceptores titulados aplicando un examen a los interesados.[30] Este examen "de reconocimiento" se verificaba ante las autoridades políticas del lugar en donde el aspirante iba a ejercer el magisterio. Veamos un ejemplo. El interesado, en este caso, Melchor García, quien aspiraba a ocupar el puesto de maestro en la escuela de tercera clase del pueblo de San Miguel en la municipalidad de Amatepec, distrito de Sultepec, principiaba por dar una clase a un grupo de niñas de primer año "empleando en su lección el modo simultáneo, el modo objetivo con los cuatro puntos de metodología: escordio, exposición, resumen y comprobación, durante veinte minutos". Después, el jurado le hizo varias preguntas sobre las diferentes materias que asignaba el programa de estudios de tercera clase vigente en el estado, así como sobre la manera de llevar los libros de inscripción y asistencia. Después de una hora y media de réplica, el jurado decidió que el interesado había aprobado el examen.[31] Posteriormente, se aplicaba un examen médico. En otros casos, el aspirante simplemente lo reprobaba.[32] No debe pensarse que por la escasez de maestros el examen era un simple trámite, así como tampoco, que una vez ejerciendo la profesión podía conservar su puesto por tiempo indefinido. La prueba de fuego para los maestros mexiquenses era, como lo hemos señalado anteriormente, el día del examen anual. Si los alumnos reprobaban se destituía al profesor.[33] A pesar de que la carrera tenía prestigio en esa época, y por su demanda los maestros hubieran podido exigir mejores sueldos, ocurrió todo lo contrario. Muchos de ellos caminaban hasta cuatro horas para ir a la escuela y era más una vocación que una obligación dar clases. Cuando los inspectores entregaron su primer informe de las supuestas 1 050 escuelas mexiquenses que visitaron, afirmaron que muchas "se encontraban abandonadas por los profesores porque no se les pagaba mucho,

[29] *Memoria*, Estado de México, 1889-1893, p. 203.

[30] Artículo 40 de la Ley de Instrucción Pública en *Informes*, 1911, t. II. p. 397.

[31] AHEM, Educación Pública, Sultepec, 1906-1909, V.2, exp. 44.

[32] Como el caso de Tomasa Lozada quien aspiraba a cubrir la plaza de la escuela mixta de San Juan Tehuiztitla, municipalidad de Atlautla, distrito de Chalco; AHEM, Educación Pública, Chalco, 1910, V.5, exp. 102, 31 fs.

[33] AHEM, Valle de Bravo, caja 1, exp. 16, 42.

habiendo algunos de ellos a quienes se les debía hasta un año y algo más de haberes vencidos".[34]

Uno de los grandes objetivos para los gobiernos progresistas del Estado de México era no sólo educar a niños indígenas sino formar maestros indígenas. Esto tenía la ventaja de que facilitaría la comunicación, sobre todo lingüística,[35] entre alumnos y maestros. Con este objetivo en mente, en 1890 se creó el título de profesor(a) de instrucción primaria de tercera clase en dos años (el de primera clase duraba cinco y el de segunda tres; los egresados enseñaban en escuelas urbanas). Se pedía que cada distrito mandara un alumno de 12 a 15 años de edad que

> [...] posea una ligera instrucción elemental. El gobierno del Estado de México se propone por ese medio, formar preceptores indios que puedan ser bien aceptados y comprendidos por los de su misma raza que hablen el mismo idioma, facilitándose así la propaganda de la instrucción primaria entre ellos.[36]

Cada distrito tenía la obligación de aportar una "cuota insignificante de cinco pesos" mensuales distribuida entre los municipios.[37] Los alumnos destacados podían continuar sus estudios para obtener el título de profesores en escuela urbana.[38] El Estado de México tenía en esa época 15 distritos, así que supuestamente cada año se formaban 15 maestros para escuelas rurales. En 1899, el director de la Escuela Normal para Profesores informaba que los alumnos indígenas habían obtenido buen éxito en sus exámenes y que en general su conducta había sido buena.[39] En la práctica se recibían anualmente cuatro o cinco maestros de cada sexo, número insignificante ante una demanda tan enorme. Considerando esto, el gobierno estatal concedió becas de gracia:

> Debido a que el número de estudiantes normalistas es muy reducido y conviniendo impulsar la formación de pedagogos científicos que satisfagan las aspiraciones del gobierno, en el sentido de elevar lo más aceleradamente posible el nivel intelectual de la masa popular mediante la difusión de la

[34] *Gaceta del Gobierno*, 26 de febrero de 1902. Los maestros ganaban de 26 a 48 centavos diarios en 1897 y de 48 a 60 centavos en 1907. *Colección de Decretos*, 1897, pp. 470-540; *Gaceta del Gobierno* 5, 12, 15, 19, 22 y 26 de junio de 1907. Estos sueldos eran comparables al de un peón quien ganaba entre el mínimo, 25 centavos diarios hasta poco menos de un peso. Béjar y Casanova, 1970, p. 169.

[35] En muchas escuelas los alumnos no entendían bien el español, véase, por ejemplo, los informes en la *Gaceta del Gobierno*, 6 de noviembre de 1901.

[36] AHEM, caja 93, exp. 4243.

[37] *Gaceta del Gobierno*, 8 de enero de 1890.

[38] *Ibid.*, 21 de junio de 1890.

[39] AHUAEM, caja 115, exp. 5076, p. 18.

> enseñanza se decretó que se aumentaran las becas de gracia de 32 que habían en 1907 a 40 para 1908 además de las sostenidas por los fondos municipales de los distritos que en este año eran 32.[40]

El Estado de México era de los pocos que tenían más profesores que profesoras a pesar de que sus leyes favorecían el crecimiento en el número de las últimas. En las escuelas mixtas sólo debían enseñar mujeres pues no era adecuado confiar la educación de las niñas a maestros; aunque por carencia de ellas, se resolvería de la siguiente manera:

> [...] Como no es fácil encontrar el número de profesoras bastante para cubrir todas las escuelas mixtas, esta falta se suplirá con profesores, quienes por este exceso de trabajo, percibirán, además del sueldo que les asigna el presupuesto, una gratificación equitativa. Para evitar los inconvenientes que resultarían de confiar la educación de las niñas a un profesor, el gobierno ha prevenido a los inspectores que éste sea casado, y que su mujer concurra a las lecciones que dé a las niñas, por cuyo trabajo se le gratificará debidamente.[41]

En la práctica, esto se llevó a cabo al pie de la letra. En algunas ocasiones, cuando los pueblos se quedaban sin maestra, pedían al secretario general de gobierno permiso para emplear a un maestro y éste contestaba invariablemente que tenía que ser del sexo femenino. Los vecinos del pueblo de Huexoculco, distrito de Chalco, por ejemplo, decidieron que la maestra era "inepta e inútil" y no encontrando otra que cubriera la plaza vacante, sugirieron incorporar al ciudadano Pomposo Suárez, quien "tenía vocación para ejercer el magisterio". La asistencia de la escuela mixta mencionada era sobre todo del sexo masculino y los vecinos del pueblo "no tenían ningún inconveniente de confiar a nuestras hijas, cualquiera que sea su edad escolar, por no haber recibido ni la mínima queja" del mencionado profesor Suárez. El gobierno estatal contestó que si los vecinos del pueblo mencionado deseaban como profesor al señor Suárez, tendría que enseñar en una escuela para niños; así que sugería que los vecinos sostuvieran otra escuela para niñas. Finalmente, los vecinos del pueblo decidieron sostener las dos escuelas.[42]

En otras ocasiones más dramáticas, el gobierno accedía a que la escuela mixta fuese servida por un profesor, siempre y cuando las autoridades locales y los vecinos del lugar mostraran un interés muy particular. En marzo de 1907 el gobierno estatal negó el permiso al jefe político de Sultepec para reabrir la escuela de San Miguel Totomaloya. Dicha escuela

[40] *Gaceta de Gobierno*, 7 de marzo de 1908.

[41] *Idem.*

[42] AHEM, Educación Pública, Chalco, 1908-1909, V.1, exp. 20, 19 fs.

se encontraba clausurada desde febrero de 1897 sin que las autoridades ni los vecinos del pueblo hubiesen hecho nada para su restablecimiento. Debido a ello, y

> [...] al corto número que arroja el censo escolar de aquel punto, se tendría como resultado lo que en varias partes de ese Distrito ha sucedido, que no es de ningún éxito el restablecimiento de la escuela, pues la experiencia ha demostrado que del número de niños que forman un censo escolar, sólo llegan a inscribirse la mitad o cuando más las dos terceras partes y de éstos concurren al plantel en la misma proporción, viniéndose en conclusión a tener una asistencia media de alumnos, tan pequeña que no amerita que se ponga al servicio un plantel del cual no se recogen ningunos frutos.

Al año siguiente, el presidente municipal del pueblo escribió que cedía un local de su propiedad a la escuela, que ya había encontrado maestro cuyo examen había sido aprobado por unanimidad y como era del sexo masculino, también pedía permiso para que las niñas asistieran. Además, "teniendo verdadero interés por la educación de la juventud del referido lugar que con tristeza se ve vagar por las calles" suplicaba al gobierno le permitiera abrir la escuela. El secretario general de gobierno contestó que se reabriera pero que el nombramiento del maestro sería en calidad de interino.[43]

La centralización de la educación tenía la ventaja de controlar y uniformar la educación. Al recibir cada uno de estos informes y peticiones sobre las escuelas del estado, el gobierno se enteraba de la situación que privaba en aquéllas, y ejercería criterios semejantes a problemas similares. Sin embargo, el papeleo doblaba el tiempo de resolución y dificultaba la tarea educativa. Hubiera sido más fácil que cada jefe político o cada presidente municipal resolviera los problemas educativos de su localidad, bajo alguna instancia de carácter educativo estatal, como por ejemplo, los inspectores.

Desde la época de Zubieta surgió la necesidad de crear un cuerpo sistematizado de inspectores. Su obligación consistía en visitar continuamente y "por sorpresa" los establecimientos oficiales de educación primaria que hubiera bajo su jurisdicción y en cada uno vigilar la conducta de los preceptores y sus aptitudes, los métodos de enseñanza que utilizaban y los adelantos obtenidos por los alumnos. También debían observar la manera en que se invertían los fondos de instrucción pública y de inmediato dar parte sobre cualquier abuso que se observara.[44]

Una de las funciones de los cuatro inspectores que controlaban la educación en el Estado de México, era la de visitar las academias pedagó-

[43] *Ibid.*, p. 44

[44] AHEM, C. 4815, 1874, V.2, exp. 14, 39 fs, p.11.

gicas. Dichas academias se establecieron con el fin de facilitar la comunicación de las ideas y la discusión de los principios pedagógicos entre los profesores de las escuelas primarias, dándoles así un medio de ampliar y uniformar sus conocimientos. Otro de los fines era estudiar experimentalmente, y discutir el valor de los diversos procedimientos metodológicos con el doble propósito de procurar el progreso y la uniformidad de los métodos de enseñanza que se perseguían en las escuelas primarias. Eran socios de las academias todos los profesores, profesoras y ayudantes de las escuelas primarias oficiales. Dichos organismos debían celebrar sesiones todos los sábados en la cabecera municipal de cada municipalidad y los maestros tenían la obligación de asistir a ellas.[45] De acuerdo a la ley se establecieron 123 academias que era el número de municipios en que están divididos los 15 distritos del Estado de México. Las academias municipales reconocían como centro consultivo la de la capital del estado, que además de tener las atribuciones normales de las academias, fungía como cuerpo consultivo del gobernador en materia de instrucción pública.

Ejemplos sobre el funcionamiento de dichas academias son las que operaron en los municipios de Cuautzingo, Ozumba y Amecameca del distrito de Chalco. Se reunieron todos los sábados durante los años de 1885, 1886 y 1890.[46] Al analizar dichos documentos se puede observar que sólo una gran vocación, obligación y necesidad debió motivar a los maestros mexiquenses a acudir a las reuniones sabatinas. Muchos de ellos debían caminar durante horas (andar a caballo era un lujo). Se exigía la puntualidad a los miembros así como la obligación de vestirse con pantalones, ya que la mayoría de los preceptores usaba sólo calzones. Otros requerimientos de las juntas era no fumar, no insultar y no hablar de temas ajenos a la educación. Cualquier falta podía ser sometida a la consideración del gobernador. Como un mismo maestro(a) debía enseñar a niños de varias edades, aplicaba el modo de enseñanza mixto, que era una mezcla del lancasteriano y el simultáneo.[47] En teoría, el lancasteriano estaba obsoleto en esta época y sin embargo en una de las actas de dichas academias se exhorta a que los preceptores compren por 50 centavos un "sistema lancasteriano" que les permita aplicar una buena pedagogía. El presidente

[45] "Reglamento Academias", 1894, pp. 3 y 4.

[46] Así como en otros distritos. Hasta la fecha sólo hemos encontrado menciones de otras academias pero no en documentos específicos sobre ellas como en el caso de Chalco. Una causa bien justificada para destituir a un maestro eran las faltas que podía tener a las academias. También, cuando un maestro no impartía su clase adecuadamente se debía a que llevaba poco tiempo asistiendo a su respectiva academia.

[47] El lancasteriano consistía en dividir a los niños según sus conocimientos en grupos a quienes les enseñaba un monitor o alumno de un grado superior; el simultáneo clasificaba a los alumnos en grupos homogéneos; mientras el maestro enseñaba a cada grupo aislado, otros trabajaban en silencio.

de estas academias, Clemente Neve, dejaba en completa libertad a los maestros para que cada uno aplicara el método que mejor le pareciera. Según estas sesiones sabatinas, y muy acorde con los lineamientos educativos que marcaba la época, los profesores aplicaron el método llamado lecciones de cosas o enseñanza intuitiva u objetiva que venía a sustituir al dogmático y memorístico de épocas anteriores. El método de Pestalozzi como también se le llamó, consistía en observar los objetos para llegar a su conocimiento. Así la aritmética se enseñaba a través de ábaco, canicas o frijoles; la geometría y la botánica por medio de excursiones escolares para contemplar un río, un bosque y de sembrar plantas y flores para observar su proceso de germinación.

Entre las materias más importantes estaba la moral, que bajo ningún concepto debía confundirse con la religión. Los maestros que enseñasen religión serían castigados con una multa de 25 a 200 pesos y destituidos de sus cargos en caso de reincidencia. Uno de los inspectores encontró en una escuela el *Catecismo* de Ripalda y la *Historia sagrada* de Fleury, libros utilizados todavía hoy en día; los mandó recoger, y la preceptora del establecimiento fue suspendida quince días sin goce de sueldo. Se decía que el cura del pueblo era el "principal responsable y autor único del estado antisocial y fanático del indio".[48]

Otro de los asuntos importantes en esa época era la higiene. Los maestros debían conservar las condiciones higiénicas mínimas del inmueble escolar, tales como ventilación del local y aseo. No se admitía a los niños con sarna ni se permitía que uno usara el sombrero del otro para no contagiarse la tiña. El gobierno consideraba que la educación era el medio más eficaz para corregir los hábitos de "incuria y desaseo":

> [...] el ciudadano gobernador se ha servido disponer que todos los profesores de las escuelas primarias, pero principalmente los encargados de la enseñanza en los planteles rurales cuyos alumnos en su mayoría pertenecen a la raza indígena, procuren con especial cuidado instruir a éstos desde su más tierna edad en los principios más importantes de la higiene pública y privada...[49]

El objetivo de las academias se cumplió ampliamente en el distrito de Chalco y es posible que en otros también.

En conclusión, podríamos decir que los gobiernos porfiristas del Estado de México, sobre todo el de José Vicente Villada, mostraron un interés muy particular en escolarizar las zonas rurales. Las escuelas rurales (o rudimentales) de tercera clase y mixtas, superaron con mucho a las urbanas (850 de aproximadamente 1 000), hecho que muestra una marcada

[48] *Gaceta del Gobierno*, 1 de marzo de 1902.

[49] *Ibid.*, 2 de abril de 1904.

predilección por la educación popular. Los maestros indígenas y los profesores ambulantes tuvieron la misión de facilitar la instrucción de los indígenas a través de un mayor acercamiento etnolingüístico. Las academias pedagógicas tuvieron el objetivo de que profesores titulados y empíricos perfeccionaran sus conocimientos, intercambiaran opiniones y enriquecieran así sus experiencias pedagógicas en cada uno de los municipios del Estado de México.

Las escuelas en pueblos y haciendas, hasta este momento desconocidas (las primeras porque oficialmente fueron catalogadas como urbanas a pesar de que se encontraban en pueblos), señalan que el camino que había que recorrer para educar en forma masiva era largo, penoso y muchas veces estéril. El problema para educar no sólo consistía en fundar escuelas sino en convencer a la gente de que asistiera a ellas. No se tenía la costumbre y era más provechoso para los padres de familia que los hijos ayudaran en trabajos domésticos y de campo. La utilidad de la escuela resultaba secundaria cuando las condiciones de vida eran tan apremiantes. El poder de convencimiento no podía durar dos o tres años, sino décadas. Debido a la deserción escolar, lo común era que las escuelas funcionaran durante breves periodos (el gobierno tuvo que conformarse con que los niños aprendieran medianamente a escribir, leer y contar, y se consideró que eso era suficiente para ganarse la vida). Por ello, no es posible medir el desarrollo educativo de esa época con parámetros actuales. El índice de alfabetización apenas aumentó (de 13% en 1895 a 16% en 1910)[50] pero se sentaron las bases legales y materiales sobre las cuales se sostuvo la educación mexiquense.

La fundación de nuevas escuelas, el aumento de maestros y alumnos, la introducción de la pedagogía moderna, fueron cambiando poco a poco actitudes rutinarias entre la población. La época de paz permitió que pudieran llevarse a cabo planes educativos a largo plazo. Sin embargo, el mayor obstáculo que había que enfrentar eran los indígenas. Sólo incorporándolos a la civilización mediante la educación, México saldría de su atraso y podía ser partícipe del mundo de las naciones civilizadas y modernas.

Gracias al afán imperioso de educar a la población, el gobierno pagó el sueldo de muchos maestros y útiles escolares de las escuelas de las haciendas cuando era realmente obligación de los hacendados solventarlos. Los particulares se comprometieron en la lucha contra la ignorancia pero su esfuerzo no fue ni la sombra de la obligación que sintió el gobierno para instruir a un pueblo casi totalmente analfabeto.

[50] Exactamente de 13.61 en 1895 a 16.36% en 1910; Moisés González Navarro, 1956, p. 123.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHEM: Archivo Histórico del Estado de México.
AHUAEM: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Bibliografía

Actas academistas de los pedagogos municipales de Ozumba, presidente por la ley, el profesor Clemente Antonio Neve, 1890.

Béjar, Raúl y Francisco Casanova. *Historia de la industrialización del Estado de México*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1970.

Colección decretos expedidos por el Décimo Séptimo Congreso Constitucional y por el Ejecutivo del Estado libre y soberano de México, t. XXV, Toluca, Oficina Litográfica del Gobierno, 1897.

González Navarro, Moisés, *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía, 1956.

——, "La vida social" y "El Porfiriato" en *Historia Moderna de México*, México, Editorial Hermes, 1985.

Herrejón, Carlos. *Historia del Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1985.

Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y territorios, México, Imprenta de A. Carranza e hijos, 3 vols, 1911.

Libro de Actas de la Academia Pedagógica de la municipalidad de Amecameca a cargo del preceptor con privilegio Clemente Antonio Neve, según la ley del Estado de México cuyos trabajos se verificaron desde enero hasta diciembre de 1886, 1886.

Libro de Actas de la Academia de preceptores que según la ley preside el director del plantel Netzahualcóyotl, profesor con privilegio del porder ejecutivo Clemente Antonio Neve, principia el 2 de mayo de 1885, 1885.

Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador Juan N. Mirafuentes correspondiente al primer año de su administración, Toluca, Imprenta del Instituto Literario dirigida por Pedro Martín, 1878.

Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado de México por el gobernador interino José Zubieta, correspondiente al periodo corrido del 16 de marzo de 1886 en que tomó posesión del gobierno a igual mes de 1887, en cumplimiento de la fracción V artículo 71 de la Constitución del Estado, Toluca, Imprenta del Instituto y de Pedro Martínez, 1887.

Memoria de la administración pública del Estado de México presentada a la XV Legislatura por el gobernador constitucional Gral. José Vicente Villada, Toluca, Imprenta y Litografía y Encuadernación de la Escuela de Artes y Oficios, 1889-1893.

Reglamento interior de las Academias Pedagógicas del Estado de México con exclusión de la de la municipalidad de Toluca, Toluca, Tipografía del Gobierno en la Escuela de Artes, 1894.

Reglamento para la Instrucción Pública Primaria en el Estado de México, Toluca, Imprenta del Instituto y de Pedro Martínez, 1881.

150 años de educación en el Estado de México, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1874.

Periódicos

La Ley
Gaceta de Gobierno

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

LA CREACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA INDÍGENA A RAÍZ DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

CLAUDE FELL
Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III

En el proyecto de creación de una Secretaría de Educación Pública con jurisdicción federal, presentado en octubre de 1920 por José Vasconcelos, para entonces rector de la Universidad de México, se mencionaba brevemente la implantación de "escuelas especiales de indios en todas las regiones pobladas por indígenas y en las cuales se enseñará el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura".[1] Es que para el futuro ministro de Educación del presidente Obregón, el indio no es un "problema" en México o, por lo menos, el tratamiento de la cuestión india no dista de todo lo que toca al mundo campesino. Además, si en un artículo olvidado de 1914 Vasconcelos reconocía la urgencia de poner remedio a la situación de los indios, añadía en seguida que el "antiespañolismo" primario de ciertos indigenistas no era sino una manera apenas velada de arrojar a México en brazos de Estados Unidos y de debilitar a su país frente a su poderoso vecino.[2] Vasconcelos milita a favor de la escuela única, abierta a todos, sin distinción de raza ni de color de piel: hay que "castellanizar" al indio. En su conferencia de Washington pronunciada en 1922, de vuelta de un largo periplo por el sur del continente americano, Vasconcelos precisa su posición de manera particularmente nítida:

> [...] recientemente se ha escrito mucho acerca de la mejor manera de educar a los indios de pura raza, siendo numerosos los partidarios de la creación de escuelas especiales de indios; pero siempre he sido enemigo de esta medida porque fatalmente conduce al sistema llamado de la *reservación*, que divide la

[1] *Proyecto de ley para la creación de una Secretaría Educación Federal, presentado por el ejecutivo de la Unión a la XXIX Legislatura*, México, Universidad Nacional, 1920, p. 12.

[2] J. Vasconcelos, "El antiespañolismo de Cráter", en *Sírvase Ud. leer estas opiniones sobre las obras: "Piedad para el indio", "Madero" y "La parra, la perra y la porra"*, México, Editorial Azteca, 1914.

> población en castas y colores de piel, y nosotros deseamos educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado/En realidad creo que debe seguirse, para educar al indio, el método venerable de los grandes educadores españoles que, como Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía, adaptaron al indio a la civilización europea, creando de esta suerte nuevos países y nuevas razas, en lugar de borrar a los naturales o de reducirlos al aislamiento.[3]

El ministro de Educación considera que existe un problema general, el de la repartición desigual de los conocimientos en función de la situación económica y social de unos y otros. Abolir tales disparidades, poner fin a tal injusticia: es ése el objetivo prioritario que debe fijarse la SEP. En esta perspectiva, Vasconcelos ha de multiplicar las arengas a los maestros, a los artistas, a los escritores: "Sólo el contacto íntimo de los trabajadores con los intelectuales —escribe Vasconcelos en 1921— puede dar lugar a un renacimiento espiritual que ponga nuestra edad por encima de todas las otras". Pero esa mentalidad nueva no nacerá de algunos "saludos de simpatía" intercambiados en la vida cotidiana: un esfuerzo de comprensión es necesario por ambas partes. Los intelectuales tendrán que convencerse de la "santidad del trabajo", y los trabajadores deberán impregnarse de "la luz que emana de las ideas". Más allá de los prejuicios tradicionales y ya superados, los sindicatos obreros y las organizaciones de maestros deben apoyarse mutuamente para progresar juntos.[4]

En 1923, Vasconcelos redactará una carta con motivo de la celebración del primero de mayo, destinada a ser leída en las escuelas primarias. Se trata de un verdadero himno al trabajo, que permite a los hombres, según el ministro de Educación, mejorar su condición social y les da la posibilidad de "dominar y ordenar los apetitos"; pero la función de la labor humana es, ante todo, de orden espiritual:

> En el orden de las ideas, también es el trabajo el agente que perfecciona y fortalece el espíritu. Instrumento de civilización por excelencia, el trabajo no puede culminar en la mera acumulación de bienes materiales, ni debe ser instrumento para que el hombre esclavice y explote a sus semejantes: vida modesta, pero cómoda, y tiempo para imaginar cosas bellas, eso es lo que debe dar a cada hombre la sociedad en que vive, y eso sólo se conquista mediante el trabajo asiduo, inteligentemente ordenado.[5]

[3] J. Vasconcelos, "Conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington", México, s. e., 1922, p. 10.

[4] J. Vasconcelos, "Carta abierta a los obreros de Jalisco", en *Boletín de la Universidad*, I, 3; enero de 1921, pp. 289-290.

[5] "Carta del licenciado José Vasconcelos leída en las escuelas primarias el día primero de mayo" en *Boletín de la SEP*, I, 4, primer semestre de 1923, p. 14.

El complemento de este discurso, de inspiración muy tolstoiana, se encuentra en la invitación a los intelectuales y maestros a inscribirse como "misioneros", publicada en diciembre de 1922.[6] Según el secretario, la participación de los "maestros misioneros" en la "santa cruzada contra la ignorancia" organizada por la SEP aportará enseñanzas útiles para el país entero. Ante todo, se trata de comenzar a borrar las distancias y el antagonismo tradicional entre el campo y la ciudad:

> Ya es tiempo de demostrar a los campos que la ciudad no solamente incuba la explotación y el desdén, sino que puede engendrar abnegación y virtudes. La ambición del secretario es hacer que los hombres jóvenes de la república recobren el impulso que animaba a los misioneros españoles en tiempos de la conquista, y que les acercaba a la población indígena; pero Vasconcelos no quiere dejarse llevar por la añoranza del pasado, quiere enfatizar la actualidad social y política de la acción que han de realizar los "maestros misioneros".

Los jóvenes reclutados serán garantes de esa paz civil de la cual México se ha visto privado con demasiada frecuencia; serán el fermento social que permita erradicar esas dos plagas nacionales que Vasconcelos no se cansa de denunciar: el caudillismo y el militarismo. Los jóvenes "misioneros" se convertirán en "soldados del ideal" y su vocación será el sacrificio;

> sacrificio no sólo por las comodidades que váis a abandonar, sino por la profesión de humildad que deberéis hacer para entender mejor las necesidades de vuestros alumnos; sacrificio porque tendréis que adiestrar las manos en el trabajo que aumenta el bienestar de vuestros instantes, y porque habréis de adoptar formas sencillas para transmitir vuestras enseñanzas.

El acercamiento al mundo del trabajo que Vasconcelos desea y la difusión del saber, de la moral social y del idealismo en los sectores populares implican, en este país que todavía se divide en una enorme masa de analfabetos y un grupo reducido de hombres ilustrados, congregados en su mayoría en las ciudades, la participación indispensable de los intelectuales mexicanos en esta tarea de "regeneración" nacional fundamentada sobre la cultura y la enseñanza. Pero también exigen una "reconversión", una conversión espiritual y pedagógica, que comenzará con un contacto prolongado y sincero con las realidades locales.

Por eso, el mismo Vasconcelos recorre el país de punta a punta, para ponerse en contacto con esa realidad regional que sus predecesores, encerrados en sus oficinas de la capital, con demasiada frecuencia habían

[6] "Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros", en *El Heraldo*, 20 de diciembre de 1922.

ignorado, y de la que siente que hay que compenetrarse si es que se quiere instaurar en el país una educación realmente popular. Todos sus viajes están marcados por la voluntad de vincular los problemas educativos nacionales con las grandes cuestiones que agitan a México: la reforma agraria, las secuelas del zapatismo, las relaciones entre el poder central y las autoridades locales, las desigualdades sociales, el papel del intelectual en la nación, la repartición del producto nacional, el lugar del ejército entre las instituciones del país, la politización de la universidad, la integración de los indígenas.

En cuanto a este último punto, crear enclaves para concentrar a los indios no resolvería nada. Para Vasconcelos, no existe una vía media entre la "reservación" y la "incorporación" pura y simple; esta última opción es, para él, el primer requisito para la formación del "alma nacional". Otros pensadores –políticos, historiadores, periodistas– van mucho más lejos: el historiador porfirista Emilio Rabasa, en su obra sobre *La evolución histórica de México*, publicada en 1920, opina que México debe preocuparse ante todo por "la estabilidad del gobierno y el desarrollo de la riqueza pública", antes de concentrarse en la condición de los indígenas. Rabasa está en contra de la solución adoptada en Estados Unidos: "aislar [al indio], por una conmiseración real o hipócrita, es condenarlo a la muerte tras una larga agonía". Pero la escuela para indios, en el actual estado de cosas, tampoco es una solución. Los indios no progresarán socialmente si no siguen el ejemplo de los blancos, viviendo en contacto con ellos: "En todos los casos, es la vida en medio de las castas superiores lo que transforma la mentalidad del indio, y sólo después de que adquiere la nueva mentalidad es capaz de aprovechar la instrucción escolar". Rabasa admite que se trata de una empresa a largo plazo, pero que presenta la ventaja de seguir un proceso "natural".[7]

José María Puig Casauranc, el futuro sucesor de José Vasconcelos en la SEP, también rechaza los métodos norteamericanos: " En los Estados Unidos –escribe en un artículo de 1921– el indio es política, social y jurídicamente, un menor de edad, tutoreado por el gobierno". Aparentemente, las reservaciones protegen al indio, y la escuela indígena de Albuquerque, en Nuevo México, suscita admiración, pero no resuelve nada porque no soluciona el atraso en que vegetan los indios. En México, donde el indio ha sido humillado y explotado tan frecuentemente, la escuela común para todos debe permitir abrir una "nueva era para su raza".[8]

[7] E. Rabasa, *La evolución histórica de México* (1920), México, Editorial Porrúa, 2a. ed., 1956, pp. 197, 212 y 216.

[8] J. M. Puig Casauranc, "El indio americano y el de México", en *El Universal*, 10 de enero de 1921.

Frente a quienes, como Vasconcelos y Puig Casauranc, son partidarios de la escuela común, y a quienes, como Rabasa, creen en la virtud pedagógica del ejemplo, se encuentra un grupo de pedagogos, cada vez más numeroso, que pide la creación de una escuela específicamente destinada a la enseñanza de los niños indios. En general, esta petición va acompañada por una descripción dramática de la miseria material y moral que padecen los indios mexicanos, presentados como víctimas tradicionales de la historia y del sistema social del país. En palabras de Lucio Tapia, inspector de educación primaria:

> el indígena mexicano, esclavizado por los encomenderos, oprimido por los amos y patrones, abandonado por los gobiernos, ha degenerado física, intelectual y moralmente, y en estado abyecto y miserable esconde su miseria, sus pasiones, sus vicios, en las escabrosidades de la sierra.[9]

Sólo un número ínfimo de indios ha tenido acceso a las escuelas primarias y con mucha frecuencia su paso por las aulas no modificó en nada su condición social. Para ellos, el resultado de la escolarización ha sido nulo.[10] Por eso los defensores de la "escuela indígena" proponen crear "internados obligatorios" en las regiones de mayor concentración indígena. Se tratará de escuelas "prevocacionales": realizarán, por supuesto, un trabajo de alfabetización pero lo esencial de su acción será proporcionar bases de agricultura, de minería, de actividades industriales. En realidad, serán escuelas "rudimentarias", donde obviamente no existirá el bilingüismo, ni se intentará mejorar las técnicas autóctonas, ni desarrollar el espíritu comunitario.

Sin embargo, la gran novedad del movimiento indigenista que se desarrolla en México a partir de los años 1918-1920 es que comienza a basarse (aunque no sea todavía el caso de todos aquellos que se interesan por los indios) en el trabajo de campo.[11] Sean cuales fueren las conclusiones a las que se llegue a posteriori, se intenta comprender desde adentro la vida de esas sociedades indígenas y se trata de evitar, en la medida de lo

[9] L. Tapia, "Caracteres sociológicos de la raza indígena de México e instituciones docentes que son necesarias para lograr su redención", *Educación* II, 5 de septiembre de 1923, p. 278.

[10] José María Bonilla, "Nuevas orientaciones a la educación nacional", *Educación* I, 2 de octubre de 1922, p. 95. Bonilla habla también de "degeneración física, intelectual y moral de la raza".

[11] Sin duda, hay que ver en este cambio la influencia del antropólogo norteamericano Franz Boas quien, en 1912, viene a dar una serie de cursos a la Escuela de Altos Estudios, a los cuales asiste entre otros, Manuel Gamio. Sobre las transformaciones introducidas por Boas en los métodos antropológicos, ver Gérard Leclerc, *Anthropologie et colonialisme*, París, Fayard, 1972, p. 65.

posible, las construcciones puramente especulativas. Así, poco a poco, se va imponiendo una evidencia: no se puede hablar del "problema indio", para usar la expresión de Emilio Rabasa, si no se ha visto antes vivir a los indios. Uno de los principales arquitectos de esta transformación es Manuel Gamio, desde 1917 director de Antropología, organismo dependiente de la Secretaría de Agricultura. Por ejemplo, una de las tareas prioritarias de la Dirección de Antropología consistirá en conocer el número y la naturaleza de las lenguas indígenas, con el fin de permitir el estudio del idioma y la cultura de cada grupo, pero, sobre todo, para que puedan hacerse traducciones al castellano y hacer de éste la lengua dominante en el intercambio entre las diferentes etnias indígenas, y entre estos grupos y el resto del país. La posición de Gamio es, pues, más matizada y menos aculturante que la de Vasconcelos. Gamio es partidario de conservar las lenguas indígenas, pero se declara en favor de un bilingüismo absoluto a escala nacional.

La diversidad étnica, cultural e histórica de las poblaciones regionales impide que se elabore un programa general de investigación y requiere una coordinación posterior de los diversos estudios locales. Una vez lograda tal coordinación, el gobierno podrá "deducir los medios prácticos y experimentalmente autorizados para satisfacer las necesidades y aspiraciones de las poblaciones que gobierna".[12] Entre los problemas que exigen una solución rápida, la cuestión indígena ocupa un sitio prioritario, por más que muchas personas, en general habitantes de la ciudad, no estén al tanto de la presencia angustiosa de doce millones de indios. Es evidente que en México las disparidades que existen entre la masa indígena, la minoría criolla y los mestizos, son origen "del desequilibrio económico y del malestar social del país, que repetidas veces han originado revoluciones y trastornos públicos". Es necesario que por fin "las leyes y disposiciones del gobierno estén de acuerdo con la realidad de las cosas".[13]

[12] Manuel Gamio, "Los cambios de gobierno en México", en *Ethnos* I, 2 de mayo de 1920, p. 27. Añade en el mismo artículo: "Si se arguye que es humanamente imposible para un gobierno revolucionario estudiar y resolver de golpe los arduos y abstrusos problemas sociales, para establecer posteriormente sistemas políticos adecuados, replicaremos que, en efecto, tal proceder es impracticable, como precisamente lo demuestran la deficiencia y la temporalidad de los sistemas políticos establecidos después de nuestras revoluciones, ya que tales problemas fueron considerados superficial y precipitadamente y se les aplicó con criterio político y no científico. Lo procedente es que, una vez establecido el gobierno, se inicie y fomente, constante y conscientemente, la investigación de aquellos problemas, no importando que la solución de ellos se obtenga durante la actual o las siguientes administraciones".

[13] Manuel Gamio, "El conocimiento de la población mexicana y el problema indígena", en *Ethnos* I, 4, de julio de 1920, p. 77.

Sin embargo, entre la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Antropología, entre Vasconcelos y Gamio, las relaciones no son buenas, y ambos organismos, en vez de coordinar sus actividades, aplican políticas paralelas que se inspiran, sin confesarlo, la una en la otra. La Dirección de Antropología evidentemente resiente la falta de créditos y de medios, y Gamio se ve obligado a defenderla contra las "veleidades anexionistas" de la Universidad de México.[14] Finalmente, se conserva la Dirección de Antropología gracias a una intervención ante los diputados y una explicación de sus objetivos y métodos. También viene del Congreso la iniciativa de crear el Departamento de Educación y de Cultura Indígena, cuya existencia no estaba prevista en el proyecto de ley sobre la creación de la SEP, presentado por Vasconcelos a los diputados en septiembre de 1920, como ya lo hemos dicho. Sin embargo, es inexacto decir, como afirman algunos comentaristas, que dicho proyecto pasaba totalmente por alto el tema de las escuelas indígenas y de las escuelas rurales.[15]

En la sesión del 27 de diciembre de 1921, durante la cual se debatió el presupuesto de la SEP para 1922, numerosos diputados insistieron en la necesidad de desarrollar la educación del pueblo y particularmente de multiplicar las escuelas rurales en cada estado. Algunos de ellos deseaban que se separase la educación rural del Departamento de Enseñanza Primaria: "Se ha confundido lamentablemente la intensidad de la cultura —comenta uno de ellos— con la extensión de la educación pública".[16] El 4 de enero de 1922, los diputados del Partido Liberal Constitucionalista, dirigidos por José Siurob y Juan B. Salazar, vuelven a la carga y proponen esta vez la creación de un "departamento de educación y cultura indígena". Las razones invocadas por Juan B. Salazar, quien presenta el proyecto, remiten a la "regeneración" de los cinco millones y medio de indios que forman parte de la población mexicana.[17] No se trata simplemente de alfabetizar al indio, sino de enseñarle a vivir y a no sentirse la eterna bestia de carga de la sociedad mexicana. Salazar considera que ya ha habido

[14] M. Gamio, "La Dirección de Antropología en peligro de ser desintegrada", *Ethnos* I, 6 de sept.-oct. de 1920, pp. 136-140.

[15] Leonardo Gómez Navas, *Política educativa de México*, México, Editorial Patria, 1968, p. 106.

[16] Se trata de Juan B. Salazar, quien será uno de los promotores de la creación del Departamento de Cultura Indígena. *Boletín de la SEP* I, 1, 1922, p. 31.

[17] Se notará que Manuel Gamio habla de 12 millones. Juan Salazar afirma que obtuvo tal cifra consultando los resultados del censo de 1910. Pero todo el mundo se refiere a dicho censo... y da cifras diferentes. Según la Dirección de Estadística para 1910, las proporciones eran las siguientes: 15 160 369 habitantes, de los cuales 13 143 372 son blancos, 1 960 306 son indios y 56 691 son extranjeros. Como se ve, la noción de mestizo queda excluida de tales resultados; Manuel Gamio, por su parte, considera totalmente inválidas tales cifras. *Cf.* "El censo de la población mexicana desde el punto de vista antropológico", *Ethnos* I, 2 de mayo de 1920, pp. 44-46.

suficientes discusiones teóricas y entusiasmos revolucionarios, y que es hora de ir a la práctica. La creación del nuevo departamento es aprobada por unanimidad.[18]

Vasconcelos acepta esta medida sin gran entusiasmo, ya que piensa que rompe la armonía de su sistema educativo y puede retardar la integración del indio. En marzo de 1922, el ministro comenta prolijamente los objetivos propios de cada departamento de la SEP y no pierde la oportunidad de subrayar que el Departamento de Cultura Indígena (como el de la lucha contra el analfabetismo) sólo tiene una existencia provisional y desaparecerá el día en que "los indios estén en condiciones de asistir a las escuelas ordinarias que funcionarán en todo el país".[19] Para Vasconcelos, esta afirmación aparente de la autonomía de la cultura indígena es francamente intempestiva. La única entidad posible en ese terreno es una cultura nacional, idéntica para todos y accesible a todos.

• Sin embargo, José Vasconcelos cada vez se va interesando más por la acción del Departamento de Cultura Indígena. En 1923, en colaboración con Enrique Corona, prepara una serie de textos sumamente importantes, que muestran que ha comprendido a la vez la gravedad y la complejidad del "problema indígena". La larga gira a caballo que efectúa en abril de 1923 por el estado de Puebla acaba de convencerlo.[20] A raíz de tal viaje, el Departamento de Cultura Indígena publica un "Programa de Redención Indígena" cuyos objetivos son:

1. Proporcionar a los indios tierras que puedan cultivar y donde puedan vivir.
2. Hacer salubre el medio físico en que vivan.
3. Ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos.
4. Proteger su trabajo gracias a leyes especiales.
5. Mejorar sus productos agrícolas e industriales, inculcándoles técnicas más modernas.
6. Proporcionar gratuitamente a las comunidades indígenas aperos, semillas, plantas y ganado.
7. "Civilizarlas" por medio de instituciones educativas apropiadas.
8. Facilitar su integración jurídica estableciendo registros civiles.

[18] *Diario de los Debates*, XXX Legislatura, periodo extraordinario, sesión del 4 de enero de 1922, año I, t. II, núm. 92, p. 15.

[19] J. Vasconcelos, "Exposición" en *Boletín de la SEP* I, 1, 1922, pp. I-III.

[20] "El secretario de Educación Pública y el jefe del Departamento de Cultura Indígena recorriendo la Sierra de Puebla", *Excelsior*, 3 de abril de 1923.

9. Crear en las comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria.

10. Darles como divisa: "tierra, escuela, acción cívica y cultura".[21]

La formación del Departamento de Cultura Indígena sigue el mismo proceso ya adoptado por Vasconcelos al iniciarse la reforma de la escuela primaria o cuando se definió el funcionamiento a escala federal de los principales departamentos de la secretaría. Se promulga un texto para el Distrito Federal, y al cabo de algunos meses de funcionamiento, cuando ya está bien encarrilado, se le da alcance y vocación nacionales. Antes de que los diputados decidiesen la creación del nuevo departamento, la SEP había preparado una serie de reformas destinadas a fomentar el desarrollo de la enseñanza rural. Tales medidas se ven desviadas de su objetivo original y, con el apresuramiento con que había que tomar decisiones tras las opciones definidas por los diputados, pasan a formar la infraestructura del programa del Departamento de Cultura Indígena. Al mismo tiempo, escuela rural y escuela indígena se convierten en sinónimos, y se opera una fusión de las dos entidades. En un primer momento, la acción del departamento se vio seriamente limitada por tales cambios, ya que equivalían a admitir que el indígena sólo podía ser campesino, y que su esfera de integración posible excluía a priori otras actividades en los sectores administrativo, comercial, artesanal, etcétera.[22]

Muy pronto, el Departamento de Cultura Indígena define las grandes líneas de su política y presenta sus medios de acción. Desde las primeras semanas de 1922, se elabora su reglamento y se definen sus principales objetivos: "desanalfabetizar las razas indígenas de la república", enseñarles el castellano e inculcarles "rudimentos de instrucción primaria", así como "proveer a la conservación, desarrollo y perfeccionamiento de sus industrias nativas, especialmente la agrícola". El departamento está dividido en tres servicios: el de los misioneros, el de los profesores residentes y el de estadísticas y archivo.

El maestro misionero —cuyo estatuto había sido definido por un decreto de José Vasconcelos del 19 de noviembre de 1921—[23] debe estable-

[21] "Éste es el texto del programa de Redención Indígena que servirá de base al Departamento de Cultura Indígena de la SEP y que ha sido aprobado", dos cuartillas mecanografiadas y sin firma en el "Informe del Departamento de Educación y Cultura Indígena respecto a los procedimientos que deben seguirse para hacer eficaz la enseñanza entre los indígenas", 1921-1923. Archivo de la SEP, expediente 1-21-8-84.

[22] Gonzalo Aguirre Beltrán, *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, Sepsetentas, núm. 64, 1973.

[23] "Reglamento a que se sujetarán los maestros ambulantes", *Boletín de la Universidad* III, 7 de diciembre de 1921, pp. 45-48.

cerse en una zona habitada preferentemente por indígenas, donde dirigirá y supervisará periódicamente a los profesores residentes; establecerá los programas escolares; "por medio de pláticas sencillas y accesibles a los educandos, les inspirará espíritu de previsión, de ahorro, de higiene, así como consideraciones sobre los diversos cultivos de la región, con el objeto de que consideren la tierra como fuente de todo bienestar, agregando enseñanzas sobre virtudes cívicas". Las funciones del maestro misionero quedan, pues, claras: enseñar el castellano al indio, con el fin de integrarlo mejor al resto de la nación; inculcarle el apego a la tierra y un espíritu cívico lo bastante fuerte para que intente comprender el funcionamiento de las instituciones nacionales y respetarlas. Por su parte, los misioneros deben enviar periódicamente informes sobre los programas escolares, sobre el número, el sistema de vida, la repartición y las actividades económicas de los indígenas de cada región, y sobre el potencial económico de esas zonas.[24]

El anuncio de la creación del departamento parece haber sido acogido con gran entusiasmo por las comunidades indígenas, muchas de las cuales se ofrecieron a proporcionar gratuitamente los muebles y locales escolares. Por el momento, y dada la relativa escasez de medios de que dispone el departamento, la acción de los misioneros debe limitarse a la divulgación de una enseñanza elemental básica y a la formación de maestros indígenas. Poco a poco, a fuerza de observaciones hechas a partir del trabajo de campo, los responsables del Departamento de Cultura Indígena logran corregir algunos errores iniciales y dar orientaciones más precisas a su acción. En adelante, sólo prevalecerá el título de "maestro misionero"; otros nombres tales como "maestros ambulantes", "profesores conferencistas", etcétera, no se usarán ya. Confundidos por la diversidad de títulos, algunos "misioneros" cometieron el error de considerarse conferencistas; otros, inspectores de educación primaria; muchos limitaron su acción a la redacción de informes sobre la situación que encontraban en sus regiones, sin intentar aportar siquiera algunos remedios o algunas modificaciones benéficas,[25] cuando en realidad la tarea primordial del misionero es, como lo recuerda una circular del 10 de junio de 1922, "enseñar, sin distinción de sexos ni edades, conducir por buen camino lo mismo al indígena que al que no lo es, representarlos en todas partes, moralizarlos, ayudarlos, principalmente en sus mayores desgracias". Cuando los indios no puedan venir hacia el maestro misionero, será éste quien deberá tratar de llegar a ellos.

[24] "Reglamento del Departamento de Educación y Cultura Indígena", *Boletín de la SEP* I, 2, 1922, pp. 68-70.

[25] "Informe el Departamento de Cultura Indígena", *Boletín de la SEP* I, 2 de septiembre de 1922, p. 262.

Es, pues, necesario que aproveche el momento más favorable para prodigar sus enseñanzas, y con frecuencia tal ocasión se presenta inopinadamente, fuera de la escuela propiamente dicha, "lo mismo a la orilla del barbecho, debajo de los árboles, sobre los caminos, que en el interior de la escuela o del hogar": el maestro misionero debe estar en constante disponibilidad, e integrar a sus lecciones el contexto geográfico.

En la realidad, el principal obstáculo que encuentra el Departamento de Cultura Indígena es la falta de personal a la vez capacitado y disponible. Parece que se hizo énfasis en la difusión de la enseñanza primaria, en detrimento de la calidad, y sobre todo, de eventuales prolongaciones culturales y prácticas de tal enseñanza. Durante la sesión del 16 de diciembre de 1922, algunos diputados (en particular los de Yucatán, Chiapas y Michoacán) plantearon directamente a Vasconcelos el problema del número demasiado reducido de misioneros enviados a zonas indígenas. El diputado del estado de Oaxaca, Reyes San Germán, interviene para subrayar que más de dos millones de indígenas están privados por completo de enseñanza primaria y no reciben instrucción alguna. Uno de los representantes de Michoacán, Ignacio Villegas, pinta un panorama lamentable de las actuales condiciones de vida de la gran mayoría de indios y campesinos (todos los diputados se niegan a establecer una distinción), así como el desánimo que se ha apoderado de las masas rurales.[26]

Por otra parte, muchos misioneros señalan en sus informes que un violento antagonismo racial —de origen económico— separa a los indios de los blancos y los mestizos, lo que a menudo les plantea graves problemas. El misionero debe enfrentarse a la desconfianza o incluso simplemente a la incomprensión del indio, que no entiende claramente el propósito de los enviados de la SEP y que está al margen de toda comunicación con el exterior, no sólo por razón de su aislamiento y su dispersión geográfica, sino también por estas tres "llagas" que tan frecuentemente mencionan y denuncian los misioneros: "embriaguez, fanatismo e ignorancia".[27] Los misioneros no siempre encuentran el respaldo necesario por parte de la administración o los políticos locales, e incluso, a veces, una franca hostilidad de la población blanca o mestiza. Así, un misionero en la zona montañosa del estado de Chihuahua pide permiso de ir armado, ya que varias veces ha sido atacado por "individuos que no quieren que las clases indígenas se instruyan, para poder seguir explotándolos".[28] Muchos denuncian casos de brutalidad e incluso de tortura. Los sueldos son miserables, y las

[26] *Diario de los Debates*, sesión del 16 de diciembre de 1922, *Boletín de la SEP* I, 3, pp. 53-61.

[27] "Un ligero estudio de la sierra norte de Puebla", *Boletín de la SEP* I, 4, 1923, p. 18.

[28] *Boletín de la SEP* I, 3, enero de 1923, p. 450.

condiciones de trabajo sumamente penosas; el acarreo de mercancías por los indígenas es costumbre generalizada, y en el caso de los chamulas, por ejemplo, constituye la principal fuente de ingresos. Con frecuencia, los indios reciben por todo salario una ración de alcohol de maíz. En las regiones donde la población está relativamente concentrada y donde ya ha habido un mestizaje amplio, los misioneros también cuestionan la acción "retrógrada" del clero y la abundancia paralizante y nefasta de fiestas religiosas.[29]

Los escasos establecimientos que existen se encuentran a menudo en condiciones materiales cercanas al total abandono. En algunos estados (como en Chiapas por ejemplo), el gobierno local permitió recabar impuestos especiales destinados a la creación y al mantenimiento de las escuelas primarias. Mucha gente, en especial en las ciudades, se rehúsa a pagar esas contribuciones; en cambio, las comunidades indígenas están mucho más vigiladas y en general pagan el impuesto, tanto más cuanto que desearían que se abriesen escuelas. Pero los secretarios de ayuntamiento (casi todos los informes de los misioneros hacen graves acusaciones contra ellos) malversan los fondos otorgados, o bien abren una escuela donde nombran maestro a uno de sus compadres, totalmente desprovisto de competencia pedagógica y hasta de los conocimientos necesarios. Incluso existen poblados en Chiapas donde algunos padres de familia sobornan al secretario para que permita que sus hijos no asistan a las clases, las que consideran completamente inútiles y además los privan de la fuerza de trabajo suplementario que representan los niños.[30] Afortunadamente, no sucede esto en todas las comunidades indígenas, y la SEP recibe numerosas peticiones provenientes de distintos estados de la república, para que emprenda la construcción de escuelas indígenas y envíe maestros capacitados.[31]

Todo esto explica que la acción del Departamento de Cultura Indígena haya sido esencialmente a nivel básico, y que haya sido dirigida a resolver, según el respaldo obtenido de las autoridades regionales y a medida que iban surgiendo, los problemas *locales*. En 1924, se calcula que cerca de 50 000 indígenas han sido alfabetizados, es decir que leen, escriben y cuentan en castellano. El departamento siguió también una política de defensa y protección de las comunidades indígenas. Por ejemplo, en Jaltemba (Nayarit) se retiraron de la circulación y se destruyeron "bonos" y "boletos" por valor de 10 000 pesos, que servían para pagar a los trabajadores de la localidad y que solamente podían ser utilizados en ciertas

[29] *Ibid.*, pp. 459-462.

[30] *Ibid.*, pp. 464-470.

[31] *Cf.*, por ejemplo: "Indígenas de Oaxaca desean instruirse. Ellos mismos ofrecen pagar a los maestros que han de darles educación", *El Heraldo*, 18 de abril de 1923.

tiendas, sistema que recuerda las tristemente célebres "tiendas de raya"; se estipuló que, en adelante, los salarios se pagarían en moneda nacional. En el campo de la higiene, más de 10 000 personas fueron vacunadas contra la viruela. Por último, el departamento creó una sociedad cooperativa con el fin de publicar una revista mensual, *El Indio*, destinada a elevar el nivel cultural del indígena y a coordinar el trabajo de los educadores.[32]

La lentitud de la obra y la relativa modestia de los resultados obtenidos por el Departamento de Cultura Indígena se explican por la novedad del campo al que iba dirigida su acción. Era necesario un gran número de educadores especializados, en su mayoría bilingües, al menos entre los maestros rurales, y ese personal no existía, dado que el sector rural había sido tradicionalmente descuidado por completo. Era necesario entablar contacto con las comunidades aborígenes, muchas de las cuales estaban dispersas o desconfiaban de las autoridades. Dada la estrechez relativa del presupuesto destinado a la educación nacional, hubiera sido necesario operar una verdadera reconversión para dar pleno desarrollo a la enseñanza rural y reorientar la distribución de los subsidios y del personal del centro hacia la periferia.

Las "Casas del Pueblo" fueron creadas para alfabetizar a la población india, pero su objetivo era también fijarla en sus lugares de origen ofreciéndole mejores condiciones de vida, e impedir el éxodo hacia las ciudades y el desarraigo consiguiente en un contexto urbano hostil. Sin embargo, en términos reales, con frecuencia se observa lo contrario; en los estados de Oaxaca y Puebla, por ejemplo, la Casa del Pueblo a menudo fue el origen de cierta movilidad de la población rural. Incluso se dio el caso de que indios tarahumaras alfabetizados se fueran de "braceros" a Estados Unidos.[33] El mismo fenómeno ocurrió entre los maestros rurales: luego de algunos años (o a veces de algunos meses) de trabajo, pedían el traslado a la ciudad. Por último, los misioneros y los maestros rurales, en su preocupación por alfabetizar y hacer progresar a sus alumnos, no siempre manifiestan el respeto y la comprensión hacia las tradiciones y costumbres indias que Vasconcelos les había recomendado en una circular de 1923.[34] No obstante, la Casa del Pueblo, que en realidad no establecía ninguna diferencia entre mestizos e indios, representó un esfuerzo innegable en pro de la

[32] "Informe que rinde el jefe del Departamento de Cultura Indígena al ciudadano secretario de Educación Pública, relativo a las labores desarrolladas en el 2o. semestre de 1923 y 1er semestre de 1924", *Boletín de la SEP* III, 5-6, pp. 595-597. El primer número de la revista *El Indio* aparece en mayo de 1924, y el último en diciembre de 1924.

[33] *El Universal*, 8 de agosto de 1923. Cita el informe de un maestro misionero en San Pedro del Ojito, Chihuahua.

[34] *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1924*. México, SEP, 1924, pp. 215-220.

integración social de comunidades hasta entonces marginadas, "agotadas ya por el paludismo y el hambre elemental",[35] presas de los abusos de los terratenientes y de algunos funcionarios municipales. Los maestros rurales (en 1924 hay 1 146 dispersos por todo el territorio, comparados con sólo 48 misioneros), con frecuencia jóvenes y sin mucha experiencia pedagógica, difundieron, desde modestos locales de madera, de caña o de adobe, los rudimentos de la instrucción primaria en regiones y en comunidades donde ésta nunca antes había penetrado.

[35] Humberto Tejera, *Crónica de la escuela rural mexicana.* México, SEP, 1963, p. 25.

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO (1924-1928)

RENATE MARSISKE

La aparente contradicción en el título del trabajo sólo se puede explicar históricamente, es decir, por la diferente interpretación del concepto de universidad a lo largo del tiempo en México. Para nosotros hoy, una universidad es o debe ser el lugar en donde se genera conocimiento y se transmite en un ambiente de autonomía intelectual. Sin embargo, los primeros años de la Universidad Nacional de México están caracterizados por una indefinición sobre su papel y su tarea: los años de la revolución mexicana apenas permitieron sobrevivir a la nueva institución y entre 1920 y 1929, se caracterizaron por el despliegue de un esfuerzo imponente para organizar la extensión cultural a todos los niveles. Ésta era la tarea que podía justificar la existencia de la universidad en un país con un altísimo nivel de analfabetismo y con un gobierno nacido de una revolución popular. Además, a falta de otras instituciones más adecuadas, la Universidad Nacional parecía la indicada para protagonizar esta tarea. El rector Alfonso Pruneda lo definió de la siguiente manera:

> Dentro de este criterio de renovación material y espiritual que el gobierno de la República se trazó en diciembre de 1925, cupo a la universidad el alto honor y la grave responsabilidad de continuar su trascendental tarea, orientando fundamentalmente sus actividades en pro de un acercamiento mayor entre los intelectuales y las clases laborantes.[1]

También se escucharon voces críticas, aunque muy pocas, de esta concepción de la función de la universidad. Decía Samuel Ramos en este mismo año:

> Declaremos resueltamente que ella (la universidad) no puede tomar a su cargo la educación del pueblo, es decir, de la clase proletaria. Para llegar a la

[1] "Discurso leído por el doctor Alfonso Pruneda..., en la ceremonia de apertura de cursos...", *Boletín de la Universidad Nacional de México* (BUNM), tomo II, núm. 14, febrero de 1926, p. 13.

> universidad tiene que pasar antes por la escuela primaria, que es incumbencia directa del Ministerio de Educación Pública. Una cooperación práctica, que desde el punto de vista sentimental atrae muchos partidarios, no corresponde tampoco a la universidad, que no es una casa de beneficiencia ni un centro de acción social, sino una asociación destinada a la investigación y al estudio. Y es claro que la universidad debe acercarse al pueblo, pero sin dejar de ser universidad. Si se acerca alejándose de sus fines científicos se hace traición a sí misma. Afortunadamente los mayores beneficios que el pueblo puede obtener de ella, es cuando cumple estrictamente con sus propios deberes.[2]

Era una voz completamente disidente en 1926: la organización de la investigación científica no fue función de la Universidad Nacional sino hasta 1929, lo que no impidió que algunos de sus mejores profesores se dedicaran a esta actividad.

En este contexto hay que entender este trabajo, que muestra un ejemplo, quizás el más extremo, del tan nombrado "acercamiento a las clases populares".

La Universidad Nacional de México se inauguró el 22 de septiembre de 1910 como parte importante de los festejos del centenario de la independencia de México.[3] El impulso ferviente para fundar una universidad después de que se cerrara la universidad colonial en 1865, fue de Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública en el gobierno de Porfirio Díaz.[4]

La Ley Constitutiva[5] de la nueva institución es una mezcla de ley general y de estatutos; contiene pronunciamientos básicos y reglamentos detallados. La tarea de la Universidad Nacional "será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional",[6] dice en el artículo primero, y "organizar la extensión universitaria",[7] será tarea del Consejo Universitario. Así quedan definidas las funciones de la nueva universidad: la docencia y la extensión de la cultura.

Para su fundación se habían reunido en una sola institución las escuelas nacionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingenieros, Bellas Artes, Altos

[2] "Discurso pronunciado por el señor profesor Samuel Ramos... con motivo de la entrega de los premios a los vencedores en el concurso... sobre el tema: 'Cómo debe acercarse la Universidad al pueblo'", BUNM, tomo II, núms. 18, 19 y 20, junio, julio, agosto de 1926, p. 56.

[3] Lía García Verástegui, 1982, pp. 47-78; Edmundo O'Gorman, 1960, pp. 145-201; Alfonso de María y Campos, .1975, pp. 49-96; Lourdes Alvarado, 1985, pp. 39-51.

[4] Justo Sierra, "Iniciativa para crear la Universidad. Discurso del señor ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes al presentar a la Cámara de Diputados la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional el 26 de abril de 1910", en Justo Sierra, 1948, p. 420.

[5] "Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México", en *Diario Oficial*, 16 de junio de 1910, p. 670.

[6] *Idem*.

[7] *Ibidem*, p. 672.

Estudios, instituciones en las que se había impartido enseñanza profesional en México en la segunda mitad del siglo XIX, y la Escuela Nacional Preparatoria, la creación más importante del porfiriato en materia de educación.

La Universidad Nacional nació dos meses antes del estallido de la revolución mexicana como cúspide del sistema educativo porfirista, y ello explica muchos de los problemas que tuvo con los siguientes gobiernos revolucionarios.

> Como miembros de las clases media y alta, los estudiantes y profesores universitarios capitalinos eran de los grupos comparativamente beneficiados por el sistema. Por ello es explicable su apoyo al mismo y su rechazo a cualquier intento por modificar radicalmente el *statu quo*.[8]

Hasta 1914 se prolongaron los años de resistencia de los universitarios al movimiento revolucionario; a partir de 1915 se inicia una época de asimilación, y de 1920 en adelante después de que se nombrara a José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional, se puede considerar como el periodo de apoyo al gobierno, aunque las relaciones entre éste y la Universidad Nacional se regularán de manera adecuada con la cuarta Ley Orgánica de la Universidad que se promulgará en 1945.

A pesar de que José Vasconcelos[9] tenía una visión global de los problemas que aquejaba a la educación en México, su interés primordial era la alfabetización[10] del pueblo y la fundación de instituciones que promovieran el desarrollo equilibrado del sistema educativo y sirvieran para coordinar las acciones del gobierno en materia educativa; es decir, la creación de una Secretaría de Educación Pública, ya que su antecesora había desaparecido con la nueva Constitución de 1917. Para el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) y bajo la influencia de Vasconcelos, la política educativa se convirtió en una de las funciones más importantes del gobierno.

En cambio, el gobierno de Calles centró su política en la reconstrucción económica del país y en un mayor control del Estado sobre los diferentes grupos de la sociedad. El intento del gobierno de Calles por lograr la unificación interna se hacía patente en su política agraria y obrera, en su relación con el ejército y las organizaciones sindicales; con los empresarios y los caciques regionales,[11] y por último, en la fundación del Partido

[8] Javier Garciadiego, 1989, p. 142.

[9] Claude Fell, 1989.

[10] R.E. Ruiz, 1967, p.21.

[11] Berta Lerner y Susana Rolsky, 1976, p. 70; Enrique Krauze, 1977; Enrique Krauze, 1987.

Nacional Revolucionario.[12] Calles intensificó el papel del Estado como promotor de instituciones nuevas y como coordinador de la economía nacional. Su política económica trató de reestructurar el sistema presupuestario del gobierno y el sistema financiero en general; de organizar todas las fuerzas productivas del país y de aprovechar sus recursos naturales.

Durante su gobierno se consideró la política educativa[13] como parte de la política económica; aquélla contribuiría como sustento ideológico de la consolidación del Estado revolucionario. Moisés Sáenz utilizó las instituciones educativas creadas por José Vasconcelos, las amplió y creó nuevas, pero su proyecto educativo era diferente. La educación se limitó a ser instrucción que serviría a los mexicanos para desempeñar mejor su trabajo y elevar así su nivel de vida: por ello, puso interés primordial en promover la educación básica en el campo y en las ciudades, y en un segundo término se ocupó de la educación superior. Sin embargo, creó en 1925 el sistema de educación secundaria como un nivel educativo separado, dejando a la Escuela Nacional Preparatoria los últimos dos años de este ciclo escolar (bachillerato).

En el proyecto educativo de Moisés Sáenz se mezclan las experiencias prácticas norteamericanas, las ideas educativas de John Dewey[14] y la influencia de la ética protestante.[15] La idea de Dewey de vincular la escuela con el quehacer práctico, de "aprender haciendo", iba a cambiar los hábitos de los niños y los prepararía para trabajar en una economía capitalista moderna.[16] Por medio de la aplicación de estas nuevas ideas pedagógicas, los mexicanos serían en un futuro ordenados, disciplinados y ahorrativos, aprovecharían su tiempo al máximo, se dedicarían con empeño y disciplina a su trabajo, y su tiempo libre lo dedicarían a "actividades que valen la pena".[17] Moisés Sáenz, como antes Vasconcelos, estaba convencido de que el problema del subdesarrollo residía en el carácter, las actitudes y el comportamiento de los mexicanos, los que se podrían modificar con una adecuada educación.

La escuela rural tenía una importancia especial en este contexto: por un lado había que fundar escuelas en todos los pueblos y rancherías que hasta entonces habían carecido de ellas, y por otro, había que involucrar tanto a los adultos como a los niños en esta tarea educativa. Vasconcelos

[12] Alejandra Lajous, 1981.

[13] Francisco Arce Gurza, 1981; Enrique Krauze, 1977, p. 295; Eva Taboada, 1982, pp. 58-132; David L. Raby, 1974; Guadalupe Monroy Huitrón, 1975.

[14] John Dewey (1859-1952), innovador del pensamiento educativo, creador de la "escuela activa"; de 1894 a 1904 profesor de filosofía de la Universidad de Chicago; de 1904 a 1930 profesor de la Escuela de Educación de la Universidad de Colombia.

[15] Max Weber, 1964, p. 357.

[16] Mary Kay Vaughan, 1982, pp. 294 y ss.

[17] Moisés Sáenz, 1985, p. 28.

había empezado con este proyecto, organizando "misiones culturales" que recorrían el país preparando en poco tiempo maestros rurales en cada población. Moisés Sáenz quien continuó con esta tarea, después de haber visitado algunas escuelas rurales en 1925, decía:

> La escuela rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para los niños únicamente, es también para los jóvenes; lo es igualmente para las madres y para los padres.[18]

En estos centros sociales de la comunidad se enseñaron las materias tradicionales de cualquier escuela básica, pero al mismo tiempo se aprendían pequeños oficios, se organizaron huertas escolares y se prestaba el edificio para fiestas.

> La escuela rural de esos años no era una institución al margen de la vida y sus problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, en las comunidades naturales, enriqueciéndolas con conocimientos, con valores, con técnicas, con formas de organización, con experiencias de otros pueblos, de otros tiempos, de otras latitudes.[19]

Dentro de este proyecto educativo con marcadas preferencias por la educación rural era difícil encontrar un lugar para la universidad. Las relaciones entre el gobierno de Calles y la Universidad Nacional al principio fueron muy tensas. Se calificó a la universidad

> ...como algo exótico en nuestro medio, o como superfluo dentro de nuestra organización educativa y social. Ha habido también quienes creen que la universidad no ha estado contribuyendo, como debiera, a la resolución de los problemas de México y que necesita cambiar completamente de orientación.[20]

Además, la mayoría de los universitarios era partidaria de José Vasconcelos y manifestaba cierto desprecio hacia las ideas pragmáticas del nuevo ideólogo de la educación en México.

Como rector de la Universidad Nacional para este nuevo periodo se nombró el 29 de diciembre de 1924 a Alfonso Pruneda,[21] médico y

[18] *Ibidem*, p. 21.

[19] Engracia Loyo, 1985, p. 9.

[20] J.M. Puig Casauranc, "Mensaje por radio, el 6 de diciembre de 1924", *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. III, núm. 8, enero de 1925, p. 15.

[21] Alfonso Pruneda (1879-1957), médico, notable pianista, nacido en la ciudad de México, estudió en el Colegio Guadalupano, del cual su padre era el director. Obtuvo título

conocido positivista, con experiencia en actividades de extensión cultural, ya que había figurado como rector de la Universidad Popular durante diez años. Parecía el candidato ideal para este puesto, ya que para el nuevo gobierno la Universidad Nacional podía legitimar su existencia sólo por medio de un acercamiento a las clases populares. El nuevo secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, había definido el interés del gobierno de Calles en materia de educación de la siguiente manera:

> [...] sin descuidar la educación universitaria y sin olvidar que el fin supremo de las universidades es "hacer ciencia"[...], decididos a procurar que cada día esta alta institución[...] amplíe su radio de acción incorporándole y restituyéndole las escuelas y las facultades que ahora faltan, y dándole la autonomía y la extensión popular indispensable para la consecusión de sus altos fines; sin descuidar esta importante rama de la educación universitaria, el esfuerzo educativo del actual gobierno, se orientará de preferencia hacia las escuelas urbanas de primera enseñanza, las escuelas obreras y, muy principalmente, la educación rural, comprendiendo en ésta a las grandes masas de campesinos, mestizos e indígenas.[22]

Alfonso Pruneda respondió a estas exigencias con un proyecto de reformas para la universidad, que incluía cambios administrativos, reformas académicas y una inusitada insistencia en la extensión universitaria.

En lo administrativo empezó a centralizar todas las decisiones en las personas del rector y del secretario de la universidad[23] para crear así una institución integrada y que dejara de ser el conjunto de escuelas nacionales que había sido hasta entonces.

También en el ámbito académico se llevó a cabo una reforma durante estos cuatro años: se reglamentaron los exámenes profesionales, se fomentaron nuevas carreras, se implantó un nuevo sistema de reconocimientos, se reformaron los planes de estudio; todo ello con miras a adecuar la universidad a la nueva orientación del gobierno de Calles. Se formaron en todas las escuelas y facultades comisiones para discutir los cambios al plan de estudios vigente que acercara más la universidad al pueblo.

La Ley Orgánica de 1910, vigente hasta 1929, señalaba en su artículo 8, inciso III, como atribución del Consejo Universitario, la de "organizar la

---

de médico en 1902. Ejerció en los hospitales Béistegui y Juárez, fue profesor de medicina; en 1905 fue jefe de la Sección de Educación Secundaria, Preparatoria y Profesional de la Secretaría de Instrucción Pública; de 1910 a 1912 fue jefe de la Sección Universitaria; 1913 director de la Escuela de Altos Estudios de la Universidad Nacional; rector de la Universidad Popular Mexicana, 1913-1922; rector de la Universidad Nacional, 1924-1928.

[22] J.M. Puig Casauranc, "Mensaje por radio..", *op. cit.*, p. 16.

[23] "Asuntos a tratar con el rector, con el secretario general...", *Boletín de la Universidad Nacional* (BUNM), t. II, núm. 1, febrero de 1925, p. 31.

extensión universitaria, mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes".[24] Esto había permitido a José Vasconcelos organizar las campañas de alfabetización desde la universidad e hizo posible que Alfonso Pruneda desarrollara su amplio proyecto de extensión universitaria.[25] El 10 de marzo de 1925 llamó el rector[26] por medio de una circular a los directores de escuelas y facultades, a todos los universitarios, funcionarios, profesores y estudiantes,[27] a participar en la organización de la extensión universitaria.

Nueve días después Alfonso Pruneda nombró a los primeros profesores de extensión universitaria. Las actividades comenzaron inmediatamente con un extenso programa de conferencias de muy diversos temas: "Jesucristo y Tolstoi", "La segunda guerra púnica", "La influencia bienhechora de los ferrocarriles" y "El alcoholismo", para sólo mencionar algunos. En 1925 organizó el jefe de la Sección de Conferencias del Departamento de Extensión Universitaria e Intercambio, Luis Rubio Siliceo, 226 conferencias. Las secciones de este departamento[28] nos dan una idea de las actividades allí planeadas y coordinadas:

—Sección de Conferencias
—Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina
—Sección de Centros de Extensión Universitaria[29]
—Sección de Festivales Populares
—Sección de Radio-conciertos
—Sección Infantil
—Sección de Servicio Social

[24] Ley Constitutiva... *op. cit.*, p. 671.

[25] La extensión universitaria adquirió en estos cuatro años tanta importancia que a partir de la ley orgánica de 1929 figura como una de las tres funciones de la universidad, de igual rango que la docencia y la investigación.

[26] "A los directores de Escuelas...", Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 15, exp. 248.

[27] Los estudiantes participaron con gran entusiasmo en las labores de las diferentes secciones de Extensión Universitaria, a veces a costa de sus estudios regulares, aplicando sus conocimientos recién adquiridos. De esta manera no sólo prestaron un servicio a la población, sino que obtuvieron también un beneficio personal al poder aplicar los conocimientos de su carrera. Renate Marsiske, 1989, p. 191.

[28] AHUNAM, caja 16, exp. 259.

[29] "Centros de Extensión Universitaria", en BUNM, t. II, núms. 18, 19 y 20, junio, julio y agosto de 1926, p. 50.

De mayor importancia eran las conferencias de instrucción cívica llevadas a cabo por estudiantes y maestros en los sindicatos, las oficinas y plazas públicas:

> Elemento de cohesión nacional en etapa de crisis, de desaliento, es el conocimiento de la historia patria. La valoración de los hechos positivos, el entendimiento del proceso nacional, de las responsabilidades individuales y colectivas, de los derechos, estaban involucrados en los programas que los universitarios llamaron de instrucción cívica.[30]

Alfonso Pruneda, como médico, planeó una campaña permanente de educación sanitaria y la llevó a cabo con ayuda de los maestros y alumnos de la Facultad de Medicina, ya que uno de los problemas más agudos de la ciudad de México en la epoca posrevolucionaria era la falta de higiene. La ciudad había acogido a toda la población desplazada durante la revolución y la guerra cristera, sin tener una infraestructura suficiente en lo que se refería a vivienda, agua potable y drenaje. Los estudiantes de la misma facultad y los de Odontología establecieron, además, consultorios médicos gratuitos.[31]

La universidad, sobre todo a través de maestros y alumnos de la Facultad de Química y de la Escuela Superior de Administración Pública,[32] impartió cursos para el mejoramiento de la preparación técnica de los obreros y empleados.

Alumnos y maestros de la Facultad de Ingeniería[33] organizaron equipos para el mejoramiento de la ciudad de México

> ...el levantamiento topográfico de la colonia de la Bolsa, la planificación y nivelación de la Calzada de la Piedad, del canal del desfogue y del canal de derivación [...]. La planificación de la vasta área de la Magdalena Mixhuca fue también obra de extensión universitaria.[34]

La Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina fundó 14 "centros de madres" en diferentes escuelas y allí se llevaron a cabo conferencias sobre temas relacionados con la vida de las mujeres y su quehacer de madres.

[30] Guadalupe Pérez San Vicente, 1979, p. 67.

[31] "Discurso leído por el doctor Alfonso Pruneda..." en BUNM, t. II, núm. 14, febrero de 1926, p. 13.

[32] "Informe General...", en BUNM, t. II, núms. 15, 16, 17, marzo, abril, mayo de 1926, p. 51.

[33] BUNM, t. II, núm. 5-9, junio-octubre de 1925, p. 69.

[34] "Memoria de la Universidad Nacional de México, correspondiente a los años 1924-1928, presentado por el rector a la Secretaría de Educación Pública", AGN, archivo incorporado E. Portes Gil, caja 28, s.c.

Gracias a la labor tan decidida de extensión cultural de Alfonso Pruneda, quien supo incorporar a ella a la gran mayoría de los universitarios, al año ya habían cambiado las relaciones entre la universidad y el gobierno de Calles. El discurso hacia la universidad ya era otro y J.M. Puig Casauranc tuvo que reconocer, en la apertura de cursos de 1926:

> [...] y movido por el mismo sentimiento de responsabilidad y de deber, puedo decir ahora, públicamente, que la Universidad Nacional ha respondido a nuestros deseos y a nuestra confianza con un franco impulso de acercamiento al pueblo... acercamiento que ha de traducirse alguna vez, cuando la juventud de hoy sea la intelectualidad de mañana, o cuando logremos conquistar a la intelectualidad de hoy, en una honrada y leal fusión de todos los trabajadores, los del músculo y los trabajadores de la idea.[35]

El proyecto de Alfonso Pruneda se dirigió, sobre todo, a la población urbana de escasos recursos —obreros y empleados— por la ubicación de la Universidad Nacional en la capital de la república. Ellos eran los beneficiarios de las campañas de alfabetización y de los cursos de todo tipo, que se organizaron desde la Universidad Nacional.

Muy pronto esta situación, cambió y los maestros rurales se empezaron a incorporar como alumnos, a las actividades universitarias: desde 1925 se ampliaron los cursos en la Escuela de Verano para la capacitación de maestros-estudiantes mexicanos, y en 1928 se fundó un Departamento de Educación Rural en la Escuela Normal Superior que era parte de la Facultad de Filosofía y Letras.

La Escuela de Verano[36] fue fundada en 1921 por José Vasconcelos con el fin de ofrecer a los extranjeros, en especial a los norteamericanos que se dedicaron a la enseñanza del castellano, la oportunidad de ampliar sus conocimientos sobre México. Pese a la imagen negativa de México en el extranjero por los hechos relacionados con la Revolución y el comienzo de la guerra cristera, se había incrementado el número de estudiantes extranjeros inscritos.[37] Esto hizo necesario que la escuela ampliara sus instalaciones y se mudara al edificio de Mascarones. Aparte de las clases de idioma y de cultura mexicana se introdujeron materias para explicar la evolución política y socioeconómica del país. Entre los maestros se encontraron los mejores profesores de las facultades de Derecho y Filosofía y Letras, como Carlos Pellicer, Julio Jiménez Rueda, Jesús Silva Herzog, Daniel Cosío

[35] J.M. Puig Casauranc, "Discurso en la apertura de los cursos universitarios, 11 de febrero de 1926", en BUNM, t. II, núm. 14, febrero de 1926, p. 7.

[36] "Escuela de Verano", en BUNM, t. III, núm.9, febrero de 1925, p. 15.

[37] "Departamento de Intercambio Universitario", AHUNAM, fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 16, exp. 259.

Villegas, Pablo González Casanova, Vicente Lombardo Toledano y además el rector Alfonso Pruneda.

La Escuela de Verano parecía el lugar apropiado para organizar cursos de capacitación para maestros rurales en sus vacaciones. Durante el verano de 1925 participaron alrededor de 600 maestros rurales en estos cursos en la Escuela de Verano, que incluían clases obligatorias de educación física[38] con el fin de aprender diferentes tipos de deportes para enseñarlos a sus alumnos en el nuevo año escolar. La preparación de los maestros rurales era una de las tareas prioritarias de la nueva Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional era la institución capaz de participar en esta labor.

Al año siguiente, 1926, se organizaron en la misma escuela, durante el verano, cursos para

1. Inspectores instructores dependientes del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural e Indígena.
2. Directores de escuelas tipo y suburbanas, dependientes del Departamento de Educación Primaria y Normal.
3. Profesores dependientes de los estados.

Las materias teóricas del plan de estudios eran:

1. Principios de educación.
2. Organización de escuelas rurales.
3. Conocimiento de la población indígena.

Y además se enseñaba:

1. Trabajos manuales.
2. Industrias textiles.
3. Cocina y repostería.
4. Corte y confección.
5. Horticultura y floricultura.
6. Conservación de frutas y legumbres.
7. Cultura física.[39]

Este plan de estudios nos dice mucho sobre los fines y las preferencias en la educación rural: no era una enseñanza teórica, sino una enseñanza

[38] "Extracto de la conferencia que el Prof. Moisés Sáenz..." BUNM, t. II, núm. 14, febrero 1926, p. 55.

[39] "Cursos para maestros...", BUNM, t. II, núm. 24, diciembre de 1926, pp. 42-43.

para vivir y mejorar la condición social y económica de la población rural. Por ello era de suma importancia enseñar todas la habilidades domésticas que harían más fácil la vida diaria.

Por otro lado, una gran parte de la población en el campo mexicano era indígena, y para ellos la escuela rural debía ser el mecanismo de incorporación a la nación mexicana; por ello la importancia de la materia "conocimiento de la población indígena". La educación también serviría para nivelar las diferencias entre las razas en el territorio mexicano.

Sin embargo, la universidad podía ofrecer cursos de un nivel mucho más elevado dentro del proyecto de educación rural, ya que aquí sólo se trató de algunos cursos para los maestros rurales durante sus vacaciones de verano y por ello se empezó a discutir la posibilidad de incorporar un curso formal de educación rural[40] al plan de estudios de la Escuela Normal Superior.

La Facultad de Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras,[41] como se llamó en aquel entonces, había sido la más afectada por el nuevo proyecto educativo, ya que en ella, con excepción de la Escuela Normal, se impartían materias que parecían no tener una utilidad inmediata. Por ello, el gobierno había decidido en una de sus primeras acciones referente a la universidad, en diciembre de 1924, clausurar la facultad[42] durante un año por falta de recursos. Sin embargo, se volvió a abrir por las presiones de alumnos y maestros, ofreciendo los últimos dar clases sin remuneración.[43] Finalmente, el 4 de mayo de 1925 inició el año escolar con 1 169 alumnos, 810 en la Escuela Normal Superior, 42 en la Escuela de Graduados y 317 en la de Filosofía y Letras. Los alumnos de la Escuela Normal eran profesores de primaria y secundaria en ejercicio y atendían sobre todo las clases de literatura, filosofía e historia. Prácticamente sin alumnos, resultaron las clases de latín, griego, filología, fonética, literatura inglesa, zoología, botánica y paleontología.

Desde 1927 se había empezado a discutir la posibilidad de formar expertos en educación rural en la facultad. Moisés Saénz, Alfonso Pruneda, Pedro de Alba, el director de la Facultad de Filosofía y Letras y algunos profesores, elaboraron el proyecto del curso de educación rural. El plan de estudios dirigido a expertos en educación rural, aspirantes a la dirección

[40] "Curso de Educación Rural", BUNM, tomo IV, núm. 4, 5 y 6, abril, mayo y junio de 1928, p. 36.

[41] "Decreto constituyendo las Facultades de Ciencias, Graduados, Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras, 1 de octubre de 1924", BUNM, t. II, núm.1, febrero de 1925, p. 37.

[42] "Decreto de desaparecer la Facultad, 23 de diciembre 1924", BUNM, t. II, núm. 1, febrero de 1925, p. 37.

[43] "Acuerdo de servicios gratuitos de los maestros, 13 de enero de 1925", BUNM, t. II, núm. 1, febrero de 1925, p. 37.

de escuelas rurales y a la administración de sistemas de educación rural, parecía ser una especie de posgrado en educación rural.

Para el año escolar 1928, todo estaba listo para recibir a los primeros alumnos de este curso. El presidente de la república había pedido a los gobernadores de los estados que cada entidad pensionara a un alumno-profesor normalista, "con suficiente práctica, decidido a entregarse por entero al trabajo de educación rural".[44] Parecía que la mayoría de los estados había respondido positivamente a este llamado, y así, el 18 de abril de 1928 a las 19:30 horas se inauguró solemnemente en el paraninfo de la Universidad Nacional, el curso de educación rural, con asistencia de altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, presidido por el subsecretario Moisés Sáenz, el rector Alfonso Pruneda y el director de la facultad, Pedro de Alba, quien expresó, según la crónica:

> [...] que la ideología revolucionaria recibía, dentro del campo educativo, su consagración máxima, al dar hospitalidad, la universidad, a los futuros directores de zonas rurales, incorporando a sus cursos los de educación especializada para ellos.[45]

El plan de estudios[46] era muy extenso y organizado como curso intensivo; incluía las siguientes materias:

—Psicología educativa,
—educación rural,
—organización y administración de escuelas rurales,
—técnica de la enseñanza,
—economía y sociología rurales,
—los grandes problemas actuales de México,
—preparación de maestros rurales y mejoramiento de los que están en servicio,
—inspección de escuelas rurales desde el punto de vista de su organización administrativa,
—higiene rural, y
—la filosofía de la educación.

Los mejores maestros en estas materias daban las clases, entre ellos Rafael Ramírez, Jesús Silva Herzog, Alfonso Pruneda y Moisés Sáenz.

[44] "Curso de educación rural", *op. cit.*, p. 36.
[45] *Idem.*
[46] *Ibidem*, p. 37.

En mayo, cuando se cerraron las inscripciones, se habían inscrito 15 alumnos;[47] se nombró a Rafael Ramírez jefe del Departamento de Educación Rural, y Moisés Sáenz, por sus ocupaciones políticas, encomendó su cátedra desde el principio del semestre a Gregorio Torres Quintero.

Parece ser que este proyecto tan ambicioso correspondía más que a necesidades académicas a requerimientos políticos, ya que la cantidad de alumnos no ameritaba de ninguna manera tanto interés, esfuerzo y consideración por parte de las autoridades. El curso de educación rural se convirtió en uno de los proyectos más importantes de la universidad en 1928. Pedro de Alba, en su discurso de inauguración, quizás nos muestra el camino de la explicación:

> el radicalismo de quienes piden la abolición de la escuela citadina para engrandecer a su costa la escuela rural, debe templarse con una concatenación de esfuerzos.
> Así, la universidad, formando un grupo de maestros, que de ella reciban los fundamentos de la filosofía, la economía, las doctrinas fundamentales del derecho, la higiene, técnica de la enseñanza y otras disciplinas, sustentará con su savia a los organismos de educación rural, dispersos en el ámbito del país.[48]

En agosto tenemos otra vez noticias[49] del curso de educación rural: el profesor Edward Ross de la Universidad de Wisconsin, invitado por la Escuela de Verano, dictó nueve conferencias en inglés con traducción al español sobre temas sociológicos a los alumnos de materias rurales de la Facultad de Filosofía y Letras. Del 8 al 27 de octubre del mismo año se interrumpieron las clases para los alumnos del curso, ya que se iban a la región de Texcoco[50] para hacer prácticas de campo relacionadas con la educación rural.

El 20 de noviembre se clausuraron las labores del curso de educación rural y los exámenes se llevaron a cabo en los últimos días del mes;[51] sin embargo, no hay noticias de los resultados.

Para 1928 parecían olvidados los problemas de la universidad con el gobierno, en gran medida por la extensa labor de acercamiento a las clases populares, lo que incluía la organización de los cursos de educación rural en sus diferentes niveles, que llevó a cabo el rector en estos cuatro años.

[47] "Facultad de Filosofía y Letras...Informe mensual, mayo 1928", BUNM, t. IV, núm. 7, julio de 1928, p. 103.

[48] "Curso de Educación Rural", *op. cit.*, p. 37.

[49] "Informe mensual de la Facultad de Filosofía y Letras, agosto 1928", BUNM, tomo IV, núm. 8, agosto de 1928, p. 97.

[50] "Informe mensual, octubre de 1928", AHUNAM, fondo Universidad Nacional, ramo rectoría, caja 28, exp. 370,

[51] *Idem.*

Alfonso Pruneda[52] dejó asentado que la tarea de la universidad se pudo cumplir durante su rectorado gracias a las buenas relaciones de la universidad con el gobierno, a la ayuda de la Secretaría de Educación Pública y al apoyo de directores y estudiantes de la universidad. La Universidad Nacional de México, ante la carencia de otras instituciones educativas más adecuadas, tenía que atender el llamado del gobierno para todo tipo de tareas educativas, basadas en su obligación de organizar la extensión de la cultura pero en realidad ajenas a su función de impartir educación superior. Es con la nueva ley orgánica de 1929 cuando se incluye la organización de la investigación científica como tercera función al quehacer universitario en México, y con ello se sientan las bases para una universidad moderna.

Bibliografía

Alvarado, Lourdes, "Ausencia y presencia de la Universidad de México", en *La Universidad en el Tiempo,* México, UNAM, 1985.

Arce Gurza, Francisco, "En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934", en Josefina Vázquez, *Ensayo sobre la historia de la educación en México,* México, El Colegio de México, 1981.

Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925),* México, UNAM, 1989.

García Verástegui, Lía, *Del proyecto nacional para una universidad en México (1867-1910),* México, UNAM, 1982.

Garciadiego, Javier, "Movimientos estudiantiles durante la Revolución Mexicana", en Renate Marsiske (coord.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología.* México, UNAM, 1989.

Krauze, Enrique, *La reconstrucción económica, Historia de la Revolución Mexicana,* t. 10, México, El Colegio de México, 1977.

——, "La escuela callista", en Enrique Krauze, *La reconstrucción económica. Historia de la Revolución Mexicana,* t. 10, México, El Colegio de México, 1977, p. 295.

——, *Plutarco E. Calles. Reformar desde el origen. Biografía del poder,* t. 7, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

Lajous, Alejandra, *Los orígenes del partido único en México,* México, UNAM, 1981.

Lerner, Berta y Susana Rolsky, *El poder de los presidentes, alcances y perspectivas (1910-1973),* México, Instituto Mexicano de Estudios Políticos, 1976.

Loyo, Engracia, *La casa del pueblo y el maestro mexicano,* México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

Maria y Campos, Alfonso de, *Estudio histórico-jurídico de la Universidad Nacional (1881-1929),* México, UNAM, 1975.

Marsiske, Renate, "Los estudiantes en la Universidad Nacional de México, 1910-1928", en Renate Marsiske (coord.), *Los Estudiantes. Trabajos de historia y sociología.* México, UNAM, 1989.

Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la revolución (1910-1940),* Sep-Setentas, núm. 203, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

[52] "Memoria de la Universidad Nacional", AGN, *op. cit.*

O'Gorman, Edmundo, "Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México, 1910", en Edmundo O'Gorman, *Seis estudios históricos de tema mexicano,* Xalapa, Universidad Veracruzana, 1960.

Pérez San Vicente, Guadalupe, *La extensión universitaria,* t. I, vol. VI, Colección Cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional de México, México, UNAM, 1979.

Raby, David L., *Educación y revolución social en México 1921-1940,* SepSetentas, núm. 141, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

Ruiz, R.E., *México 1910-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo,* México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

Sáenz, Moisés, "Algunos aspectos de la educación en México", en Engracia Loyo, La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, Antología, México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

Sierra, Justo, *Obras completas, Discursos,* t. V, México, UNAM, 1948.

Taboada, Eva, *El proyecto cultural y educativo del Estado mexicano 1920-1940,* tesis de maestría, México, Departamento de Investigación Educativa, Instituto Politécnico Nacional, 1982.

Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México,* SepOchentas, núm. 28, México, Secretaría de Educación Pública, 1982.

Weber, Max, "Azketischer Protestantismus und kapitalistischer Geist", en Max Weber, *Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik,* Stuttgart, Kröner Verlag, 1964.

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA Y SU PAPEL EN EL MEDIO RURAL (1930-1940)

ENGRACIA LOYO BRAVO
El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los años treinta del presente siglo, cambió la fisonomía del mundo rural mexicano. México dejó de ser un país de peones. En este cambio la escuela y las instituciones educativas y sus agentes, misioneros, inspectores y maestros rurales, tuvieron un papel preponderante. En estas páginas pretendo analizar la labor que una de estas instituciones, los internados indígenas, importantes instancias "civilizadoras", desempeñaron en esta transformación. Se estudiará, por un lado, su tarea como denunciantes y combatientes de los principales enemigos del indígena, como agencias de cambio de las comunidades, y como vehículos de su incorporación a la nación; por otro, se analizará la contradicción interna de estas instituciones que en su celo por "civilizar" al indígena, y por liberarlo de las fuerzas que lo oprimían, lo sometieron a una nueva tiranía, la imposición de una cultura ajena.

Para fines de la década, la espina dorsal del mundo rural mexicano, el sistema hacendario, había sido finalmente fracturada. Hasta 1930 poco habían hecho los gobiernos para cumplir con la promesa revolucionaria de la reforma agraria.[1] A principios del cardenismo, en 1934, un poco más de 10 000 hacendados monopolizaban 83.4% de la propiedad agrícola particular, mientras que 600 000 pequeños propietarios se repartían el resto, y en la base de la pirámide social había más de dos millones de peones

[1] Ni Álvaro Obregón ni Plutarco Elías Calles realizaron un reparto de tierras significativo. En 1929, Emilio Portes Gil, el primero de los presidentes del maximato, distribuyó 1 003 124 hectáreas entre 103 645 campesinos, una cifra mayor que la de sus dos predecesores juntos, pero aun así insignificante. Los otros dos presidentes del maximato, sus sucesores inmediatos, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, frenaron la incipiente distribución de tierras.

sin tierra. Según un testigo, la concentración de la tierra había llegado a los niveles más altos de América Latina.[2]

En menos de una década cambió la fisonomía del país. En una acción sin precedentes, el presidente Lázaro Cárdenas, tan sólo en los cuatro primeros años de su gobierno, repartió 15 478 000 hectáreas y convirtió en ejidatarios a 813 000 campesinos. Aun cuando México continuaba siendo eminentemente rural y cerca de 75% de sus habitantes se dedicaba a labores relacionadas con el campo, un buen número de peones, antes esclavizados a la tierra, poseían individual o colectivamente una propiedad. En 1939 Cárdenas se ufanaba de que 1 606 000 ejidatarios eran los amos y señores de 23 600 000 hectáreas.[3]

Tanto el reparto de tierras como la transformación de los peones en ejidatarios implicaron una amplia labor de organización y una constante interacción entre los campesinos y las autoridades gubernamentales. En ambas tareas la escuela rural y las instituciones educativas tuvieron un papel preponderante.

Entre 1930 y 1940 la escuela rural sufrió una lenta metamorfosis. Las metas que la Secretaría de Educación Pública le había impuesto desde su creación en 1921 —enriquecer la vida doméstica de los campesinos, y "civilizar" o imponer un patrón de vida occidental, homogéneo y uniforme a los grupos étnicos— resultaron insuficientes para los cambios que el país experimentaba. Las escuelas, las instituciones educativas en el campo y sus agentes, se convirtieron paulatinamente en un apoyo de las reformas gubernamentales y en un enlace entre el gobierno y el pueblo. Tanto por consigna oficial, como por convicción propia, maestros y autoridades educativas, a manera de espías infiltrados en el medio rural, denunciaron las injusticias, los abusos y la explotación a que estaban sometidos los campesinos mestizos e indígenas. Se convirtieron en sus consejeros y orientadores, les informaron de sus deberes y derechos, y se aliaron con ellos en su lucha por la tierra y en contra de las fuerzas que los oprimían: caciquismo, alcoholismo y fanatismo.

Este aspecto de la escuela rural es conocido y ha sido estudiado por varios investigadores. Sin embargo, el tema está lejos de haberse agotado. La actualidad que conserva, como lo demuestran los recientes acontecimientos del país, hace necesario revisar algunos aspectos y sacar a la luz fuentes insuficientemente exploradas. Si bien el papel radical del maestro en los años treinta ha sido objeto de excelentes trabajos, la trascendencia de su actuación justifica complementar estos estudios con nueva información.[4]

[2] Weyl, 1938, p. 176.

[3] *Idem.*

[4] El más conocido es el de Raby, 1974. Véase también Córdova, 1984.

Por otra parte, la función de algunas instituciones educativas rurales en la liberación del campesino, y sobre todo del indígena, requieren mayor estudio; tal es el caso de los internados indígenas.

Un nuevo rumbo en la educación rural e indígena

En 1920 se inició la reconstrucción del país, profundamente dañado por la guerra civil. Durante los gobiernos de los sonorenses, De la Huerta, Obregón y Calles, la atención concedida a la educación rural parecía compensar la debilidad del reparto de tierras. Para fines de la década se habían creado 6 796 escuelas rurales en el país,

Emilio Portes Gil, primero de los tres presidentes del maximato, acompañó la reforma agraria con un discurso radical en educación y con varias acciones para expandir el sistema escolar, entre ellas la creación de numerosas escuelas de "circuito" para las comunidades campesinas.[5]

Sus sucesores inmediatos en la presidencia se caracterizaron por la tibieza de sus acciones. Sin embargo, no obstante las crisis política y económica por las que atravesaba el país como consecuencia, en buena parte, del *crack* financiero de 1929, Narciso Bassols, el secretario de Educación más destacado del maximato, llevó a cabo una minuciosa labor revisionista que dio un nuevo sesgo a la educación, sobre todo a la rural.

Uno de sus cambios fue trazar una nueva estrategia para incorporar a la nación a los numerosos grupos étnicos, con culturas e idiomas distintos, que hacían del país un verdadero mosaico. Aunque era difícil determinar su número ya que no había siquiera un criterio preciso para definir quiénes eran indígenas, se calculaba que más de cuatro millones poblaban el territorio nacional.[6] De éstos, más de la cuarta parte no hablaba español, y otros tantos empleaban en su vida diaria solamente su lengua materna. Esta población estaba integrada por 80 grupos que formaban 49 familias étnicas con otros tantos idiomas.[7]

La preocupación por estos grupos y por su aislamiento físico y cultural había aumentado con la revolución. Las voces que clamaban por la asimilación de los indios se oían cada vez con más energía. "Forjar el alma

[5] Las "escuelas de circuito" eran pequeñas escuelas costeadas por las comunidades que tomaban como eje y ejemplo una escuela matriz establecida por la SEP. En sólo un par de años se crearon más de 2 000 escuelas de este tipo. Durante su breve gobierno comenzó de manera sistemática la lucha de la escuela rural y de los maestros en contra de la injusta estructura rural.

[6] ¿Qué distinguía realmente a un indígena, sus características lingüísticas, otras expresiones culturales tales como la religión o la vestimenta, instrucción, ocupación, o bien sus rasgos físicos y anatómicos? Véase Manuel Gamio, *Ethnos*, mayo de 1920, pp. 44-46.

[7] Datos proporcionados por el subsecretario de Educación, Moisés Sáenz.

nacional" e incorporar a los indígenas "a la civilización" se convirtió en una de las tareas prioritarias de los gobiernos posrevolucionarios.

Los vehículos de esta asimilación eran la lengua castellana y la cultura occidental. Igual que había sucedido en otros países de Latinoamérica, por ejemplo en Ecuador, las responsabilidades de castellanizar a los indios, trasmitirles nuevos patrones de vida y formarles un concepto de pertenencia a una nación, recayeron por completo en la escuela rural.[8] A pesar de que hubo disidentes que se oponían al etnocidio y al exterminio de las lenguas autóctonas y proponían alternativas biculturales, la política que prevaleció en los años veinte dentro de la SEP fue la de "la incorporación".[9] Si bien se reconocía el valor de las diferentes culturas, en la práctica se hacía caso omiso de ellas. Se buscaba asimilar al indígena a una sociedad formada en moldes occidentales, considerándolo como "un factor normal de la nacionalidad" que debía ser educado en las mismas instituciones que los demás habitantes del territorio.

En el Congreso de Misioneros de 1922, sin embargo, predominó la idea de segregar a los niños:

> [...] el único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que llevan una vida nómada o viven aislados es la reconcentración de ellos puesto que no cabe siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a estos niños en sus hogares por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil que se les reconcentrasen con sus familiares... se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente.[10]

Al error de considerar que los indígenas tenían una cultura inferior, se añadiría el de separarlos de un medio en el que, según el criterio de las autoridades educativas, no podían adquirir siquiera la preparación más rudimentaria para satisfacer sus necesidades básicas, y menos una educación que les permitiera su mejoramiento individual y colectivo. Se suponía que: "Estos niños, una vez educados, deberán hacer sentir su benéfica

[8] Véase al respecto el trabajo de Gabriela Ossenbach, en esta misma obra, quien afirma que en Ecuador "El sistema público de enseñanza debería cumplir la función de crear un sustrato ideológico de identidad nacional."

[9] La más importante de estas voces disidentes fue la del antropólogo Manuel Gamio que proponía alternativas biculturales y un programa de integración nacional basado en el conocimiento científico y en el estudio de las diferentes culturas. Defendía el regionalismo y la heterogeneidad cultural. Desde la Dirección de Antropología puso en marcha un ambicioso proyecto de educación integral en el Valle de Teotihuacán, en el que la enseñanza del español y el desarrollo de la comunidad se llevaron a cabo sin afectar la lengua y la cultura locales.

[10] Primer Congreso de Misioneros de Educación Pública, 18 de septiembre al 6 de octubre de 1922, AHSEP, caja 41-1.

influencia en las tribus a que pertenecen y que tendrá como resultado el que constituyan verdaderas sociedades".[11]

Como el secretario de Educación, José Vasconcelos, y las principales autoridades de la SEP se oponían a que los indios fueran encerrados en "reservaciones" a la manera de Estados Unidos, esta política se puso en práctica hasta después, durante el régimen de Calles. En 1926 se llevó a cabo un experimento que recuerda el decreto panameño de 1906 sobre "civilización" de los indígenas, cuya intención era sacar a un grupo de jóvenes de su comunidad y llevarlos a la ciudad para "educarlos-civilizarlos".[12] En México, más de doscientos jóvenes indios de todas las etnias fueron reclutados y enviados a la capital a la Casa del Estudiante Indígena, institución que funcionaba como internado, aunque los alumnos asistían a las escuelas diurnas de la ciudad. El propósito era desarraigar a los indígenas de un medio desfavorable, "incorporarlos a la civilización" y devolverlos luego al seno de sus comunidades, para que fueran a su vez fermento de "civilización". Este procedimiento no dio los frutos esperados: Aquellos indígenas que lograron, a un precio muy alto, soportar la vida de los internados o adaptarse al ritmo citadino, no volvieron a sus pueblos; el desarraigo sólo producía su pérdida de identidad. La Casa del Estudiante fue transformada en escuela normal. Como había sucedido en otros países de Latinoamérica, como Bolivia, en donde unos años antes hubo que clausurar la escuela normal para indígenas debido a su incapacidad para formar maestros, también esta solución tuvo poco éxito. La evaluación final del proyecto arrojó un saldo negativo: la casa desconectaba al joven indio de su grupo racial y de su medio; traerlo a la capital para "incorporarlo a una civilización" sólo conseguía habituarlo a la vida metropolitana; le ofrecía un ambiente muy distinto del rural, por lo que la preparación que recibía resultaba inadecuada; carecía de terrenos para la enseñanza; los talleres y oficios no eran propiamente los de las comunidades rurales; la casa allanaba toda suerte de dificultades al alumno, no le enseñaba a luchar para llegar al triunfo, incorporaba individuos y no podía actuar sobre conjuntos étnicos o sociales.[13] Este balance, sin embargo, pasaba por alto las penas y vicisitudes de los indios al enfrentarse a un medio hostil y ajeno a sus culturas.

[11] *Idem.*

[12] Sólo que esa institución se fundó por otras razones. Los indígenas rechazaban la intromisión de la escuela en sus comunidades, por lo que era necesario aislar a un grupo. En 1925, sólo un año antes de que en México se pusiera en marcha este experimento, en Panamá se firmó un acuerdo en que la creación de escuelas sería una decisión libre de los distintos pueblos indígenas. Véase el artículo sobre educación kuna en esta misma obra.

[13] *Memoria*, 1933, t. 1, pp. 69-74.

UNA NUEVA ALTERNATIVA: LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Desde principios de la nueva década, la SEP optó por seguir el rumbo contrario: llevar "la civilización" a las comunidades indígenas. A su manera de ver, era imperioso "atender a la incorporación de las tribus indígenas para merecer el dictado de nación civilizada".[14] Con el propósito de lograr "la rehabilitación de los indios" tomándolos en el mismo medio en que se desarrollaba su vida familiar y social se establecieron los internados indígenas o Centros de Educación Indígena. La creación de estos centros fue paralela a la fundación de un experimento similar, Warisata, en Bolivia. Aunque desconozco si hubo algún punto de contacto entre ambos países, las semejanzas entre este centro y los que se crearon en México fueron sorprendentes.[15]

En estos centros se apoyaría "la labor en sus formas de vida familiar y en sus métodos de vida comunal, sin desvincularlos de una ni de otra." El punto de partida sería la vida misma de los indios tomada en su conjunto. El cambio en el criterio de las autoridades parecía notable; se decía que las cualidades étnicas y costumbres "preciosas" de los indios debían fomentarse y aprovecharse: "Educación que arranca de la propia experiencia de la gente y se funda en ella, que en todo instante está referida a la vida familiar y social ordinaria y se conecta estrechamente con la diaria experiencia del grupo tiene que dar frutos valiosos".[16] En realidad la SEP copiaba el modelo de las comunidades e intentaba restituir al proceso educativo su carácter "primitivamente" social: "En las comunidades retrasadas que carecen de escuelas, las comunidades se constituyen ellas mismas en entidades educadoras. Ellas inconscientemente enseñan y adiestran a las generaciones jóvenes hasta integrarlas a la comunidad madura." En el proyecto oficial la acción de los centros abarcaría a las comunidades enteras para educarlas en conjunto. No era el individuo sino los grupos, la familia, el rancho, la aldea, el pueblo, lo que preocupaba a las autoridades. La SEP señalaba que: "Para aquellos núcleos de indios que se encuentran en planos culturalmente bajos y cuyo atraso no sería posible destruir con influencia de la escuela rural", se adoptarían formas educativas menos convencionales que las características de las escuelas ordinarias. Las actividades serían naturales "tal como las presentaba la vida". No se abandonaba la idea del internado,

[14] *Memoria*, 1931, p.11.

[15] Establecer las similitudes entre este centro y los de México resulta una tarea muy interesante que desafortunadamente está fuera de los objetivos de este trabajo, pero sugiero al lector realizar este ejercicio.

[16] *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública*, México, SEP, Talleres Gráficos de la Nación, agosto de 1933, t. 11, pp. 19-23.

sólo que ahora estaría dentro de las mismas comunidades y no en centros urbanos.

Los centros se proyectaron para los indios adolescentes varones y mujeres, de "raza pura", que "usaran habitualmente el idioma de su grupo étnico como medio de expresión y de comunicación." Se consideraba que era en la adolescencia cuando se fijaban "de manera estable y duradera las formas de vida que han de ser definitivas", y se deseaba que los hogares que formaran al término de su educación se constituyeran "de acuerdo con normas de vida satisfactoria". En resumen, los centros funcionarían como internados para los jóvenes, se instalarían en el corazón de las regiones indias y en el propio ambiente para aprovechar las influencias educadoras que irradiaran en las comunidades de toda la comarca; serían mixtos, el aprendizaje sería menos formal, y llevarían a cabo trabajos de extensión. Para que la enseñanza fuera "viva y real", los centros se organizarían sin servidumbre; las ocupaciones y quehaceres domésticos, la crianza de animales, los trabajos agrícolas, las industrias rurales y "en general, toda labor necesaria a la institución", sería planeada y hecha por los alumnos. Ellos debían construir su propio alojamiento, las salas de trabajo, los anexos. Para ingresar no se requería ningún tipo de instrucción elemental previa, ni conocer el idioma castellano. Los centros contarían con una escuela primaria anexa.[17]

La Secretaría de Educación había establecido dos internados piloto, el de San Gabrielito en Guerrero y el de Yoquivo en Chihuahua. Los informes oficiales hechos en 1931, mostraban una verdadera utopía. En ellos todo era positivo: reinaba la más franca armonía entre alumnos y autoridades, las instalaciones eran perfectas; había talleres, maquinaria agrícola, huertos... A los jóvenes se les proporcionaba ropa y buena comida, estudiaban música, hacían deportes. Las autoridades enfatizaban que la enseñanza del alfabeto no era "una urgencia", como no lo fue en ninguno de los internados que se establecieron posteriormente, pero se fomentaba, en cambio, el aprendizaje del castellano.[18] En realidad era prematuro evaluar los frutos de estos primeros internados, y este informe, comparado con otros posteriores, sólo resulta una pintura idílica que muestra el sueño de sus creadores.

En 1933 se crearon, además, los de Tnachic, también en Chihuahua, Caro en el Estado de México, Chamula en Chiapas, Quintiyé en Querétaro, Chacaltongo en Oaxaca, Zongozotla en Puebla, Santa María Ocotlán en Durango, Santa Cruz de Bravo en Yucatán, y Matlapa, en San Luis Potosí.

[17] *Memoria*, 1933, t. II, p. 22.
[18] *Memoria*, 1931, pp. 11-14.

El establecimiento de los internados indígenas tuvo un efecto colateral: los maestros y las autoridades educativas, al entrar en contacto con regiones en las que no había penetrado la escuela y de las que poco se conocía (como la mayoría de las zonas indígenas), quedaron fuertemente impactados por las condiciones de marginación y de explotación de sus habitantes y comenzaron una infatigable labor de denuncia y de defensa. Si bien tradicionalmente en México el maestro había desempeñado este papel de portavoz del pueblo oprimido, en esta década, por las circunstancias que atravesaba el país, la importancia de su actuación fue aumentando hasta convertirlo en uno de los agentes esenciales e indispensables del cambio.

El indigenismo cardenista y los centros de educación indígena

Lázaro Cárdenas inauguró su régimen presidencial con la herencia de un plan sexenal en el que sustentó muchas de sus acciones radicales, y de un artículo tercero constitucional reformado, que entronizaba la educación socialista. Esta reforma fue consecuencia de diversas crisis por las que atravesaba el país, de la radicalización de un sector de la población, de experiencias educativas anteriores, entre ellas la escuela rural con su atención en la acción comunitaria, pero también de la oleada socialista que conmovía al mundo como resultado de la crisis económica de 1929 que afectó severamente a México. Aun cuando no se definía con claridad el concepto "socialista", lo que se hizo explícito era que la educación debería tener un carácter esencialmente popular y estar vinculada a los intereses de los trabajadores urbanos y rurales.

El plan sexenal establecía que la educación rural merecería preferencia sobre cualquier otra rama. Según las autoridades, con esta reforma la escuela rural daba un paso adelante en su acción transformadora de las comunidades. A la par que desecharía conocimientos inútiles, propios de la escuela burguesa, liberaría a los campesinos e indígenas de supersticiones y prejuicios, los enseñaría a organizarse y a defenderse contra la explotación, el engaño y el acaparamiento, y los emanciparía de los latifundistas y de las fuerzas conservadoras.

La expansión de la escuela rural se tradujo en un impulso significativo a la educación indígena. Desde principios de la década se había vislumbrado la necesidad de un cambio en la manera de aproximarse a las etnias. Experiencias educativas como la Casa del Estudiante Indígena, y los escasos frutos de la escuela rural en la incorporación del indígena, hicieron evidente que se marchaba por el camino equivocado. Los indios continuaban aislados, no habían cambiado sus métodos de trabajo, no habían aprendido a hablar el español y mucho menos a leer ni a escribir.

La nueva política iniciada por Bassols con la creación de los centros fue concretándose durante el cardenismo. Ya no se buscaba "incorporar" al indígena, sino "integrarlo"; amalgamar su cultura con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis. La tesis integralista era un movimiento de ida y vuelta: "hacer al indio más mexicano, pero también más indio al mexicano."

Su mejor exponente, Moisés Sáenz, quien por casi diez años había sido subsecretario de Educación Pública, y un apasionado creyente en la incorporación, señalaba la urgencia de un viraje. Gradualmente se había convencido de que era indispensable atender por separado a los indígenas, y revalorar y conservar su cultura, en particular el aspecto de la cultura que definía su pertenencia a la nación, su lengua.

Este cambio fue acompañado por varias acciones a favor de la educación de los indios realizadas por el mismo Cárdenas, entre ellas la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, cuya misión inicial fue una campaña tenaz de defensa del indio de sus explotadores, y el estudio de sus condiciones de vida para poder después desarrollar "un bien meditado plan de rehabilitación económica." También se transformaron métodos y objetivos de las instituciones educativas, se realizaron varios congresos indigenistas, se impulsó la investigación antropológica y se fundaron nuevos Centros de Educación Indígena.

Los centros desempeñaron un papel importante en el esquema indigenista del presidente. Se aprovecharon las inquietudes de los maestros que habían entrado en contacto con las regiones indias y se sistematizaron sus investigaciones. Las "brigadas" de las que formaba parte un maestro, un agrónomo y una trabajadora social, permitirían tener un mejor conocimiento de las comunidades en las que las escuelas iban a ser instaladas. Como ya lo habían hecho sus precursores en este campo —los misioneros— las brigadas investigarían a fondo las condiciones de la región, el medio físico, sus características y su producción; conocerían y se familiarizarían con el idioma de los diferentes grupos étnicos. Pero tenían además nuevas consignas que nacían del momento histórico que vivía el país, cuando las expectativas de un nuevo orden social más justo parecían próximas a volverse realidad. Estas consignas respondían, además, al plan sexenal que demandaba la reforma agraria.

Los enviados de la SEP debían conocer la distribución de la tierra entre los indígenas de la comunidad, la existencia de haciendas, fábricas o negociaciones mineras cercanas; los jornales y sueldos que se pagaban a los trabajadores del campo y a los de las empresas industriales y mineras. Asimismo, debían indagar la dotación ejidal con que contaba la comunidad en donde se pretendía fundar el centro o las comunidades de su influencia, y la forma de explotación de los ejidos. Se les ordenó también dar cuenta

de las diferentes maneras en que eran utilizados "los aborígenes de la región", y proporcionar otros datos que juzgaran importantes sobre los diversos aspectos de sus condiciones económicas, morales y sociales.[19]

Denuncias y enfrentamientos

Las disposiciones de la SEP dieron carta blanca a los integrantes de las brigadas para convertirse en abanderados de una noble causa: denunciar las condiciones de vida y de explotación de los indígenas, y para intervenir, las más de las veces justificadamente, en asuntos que iban más allá de sus tareas tradicionales. De la misma manera, los maestros fundadores de los centros se vincularon estrechamente con los problemas de las comunidades indígenas.

Los emisarios no tardaron en hacer llegar sus alarmantes reportes a la Secretaría de Educación Pública. El siguiente es un caso muy ilustrativo del papel que desempeñaron estos agentes: los estudiosos de la región chiapaneca donde debía establecerse el centro de Ocozingo, indignados por el absoluto abandono de los habitantes del valle de Ocozingo y la región lacandona, en donde jamás se había establecido una escuela e imperaba "como única autoridad la voluntad de los terratenientes", denunciaron vigorosamente

> Los mestizos viven exclusivamente de la explotación del indio i se oponen sistemáticamente a la educación de éste valiéndose de todos los medios a su alcance. El mestizo abriga la creencia de que el indio es un ser inferior, incapaz de poder asimilar los conocimientos i costumbres que se les están impartiendo. Mestizos e indígenas se odian recíprocamente.

La región estaba densamente poblada por indígenas tzotziles separados en pueblos con características distintas; sin embargo, todos enfrentaban los mismos problemas:

> Los indígenas carecen de tierras i a pesar de las gestiones múltiples realizadas ante el Departamento Agrario, nada más ocho núcleos peticionarios recibieron tierras, siendo ésta la causa por la que tengan que estar sometidos a la voluntad de los terratenientes, devengando salarios inferiores al mínimo, i en algunos lugares, sujetos al baldiaje.

[19] AHSEP, ref. 186, exp 2.

En esta región, la promesa revolucionaria de la repartición de tierras había sido traicionada:

> Con excepción de algunos contados lugares donde con mil sacrificios se habían establecido colonias i centros agrarios, sin posesión definitiva, ha ocasionado en el campo grandísimas decepciones, pues se han dado casos en que ingenieros poco escrupulosos los han estafado; o bien en los valles de Ocosingo donde los campesinos han sido arrojados de las tierras que intentaban solicitar, se les niegan tierras de aparcería, se les impide penetrar a las nacionales con el pretexto de la conservación de los bosques, i se persiguen i encarcelan a sus líderes como el caso de Plácido Flores quien permanece, en unión de otros agraristas en las cárceles de Ocosingo, todo esto con el fin de que los campesinos renuncien a sus justos derechos que la Revolución ha conquistado para ellos i vuelvan sumisos y resignados a reconocer el yugo de la servidumbre en que han vivido tantos años.

Las denuncias proseguían:

> El indio es el que aporta todo el contingente del peonaje, con características de esclavitud a las fincas del Soconusco. Sin el trabajo del indio no subsistirían las ciudades y pequeños poblados de mestizos. Éstos se dedican como único medio de subsistencia a la venta de aguardiente, velas, medallas, incienso y otras baratijas que en nada benefician al consumidor. En estas condiciones tenemos como enemigos de la redención del indio a comunidades enteras, a los terratenientes y sus agentes, fabricantes i vendedores de aguardiente, enganchadores i a la mayor parte de los secretarios y agentes municipales quienes son los instrumentos de los explotadores.
>
> Él es quien consume el 90% de la fabulosa cantidad de alcohol que se elabora en esta región... Seguramente que en ninguna parte de la República el indígena consume tanto alcohol... los alcoholeros cuentan con toda clase de garantías i, ni autoridades ni particulares se preocupan ni se preocuparon jamás por librar al indio de esta inicua explotación.

Según los informes, la fundación de las escuelas entre los indígenas causó grandes dificultades pues éstos, mal aconsejados por los mestizos, no las aceptaban:

> Tenemos como enemigos de la redención del indio a comunidades enteras, a los terratenientes i sus agentes. Todas sus escuelas funcionan en los poblados de mestizos a donde el indio no hace concurrir a sus hijos, i como los que viven del trabajo del indio no quieren su educación, son quienes instigan la destrucción de la escuela i el ataque a los maestros.[20]

[20] AHSEP, ref. 191, exp. 8 y ref. 282, exp.12.

Las escuelas, y sobre todo el internado indígena, habían enfrentado una fuerte oposición y además habían sido objeto de una propaganda muy intensa en su contra, y blanco de continuas acusaciones y calumnias de los explotadores, vendedores de aguardiente y autoridades.

El inspector y algunos maestros emprendieron una enérgica campaña en favor del mejor trato del indio. Impidieron que las autoridades municipales lo siguieran empleando en la construcción de caminos, campos de aterrizaje, e instalación de líneas telefónicas y telegráficas, sin retribución alguna. Denunciaron las violaciones a las leyes del trabajo y del salario mínimo, evitando, en parte, que los indígenas continuaran siendo llevados con engaños a las fincas cafetaleras del Soconusco. Combatieron a las malas autoridades:/

> [...] habiendo conseguido quitar a las de Tenango, Cancuc y Tenejapa que hostilizaban las escuelas, las de Amatenango por estar cometiendo robos a los campesinos, i a las de Nicolás Ruiz, por haberse robado los fondos que la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas destinaron para la entubación de agua del mismo poblado.

El inspector se enorgullecía de haber fundado además 17 escuelas rurales y un internado en parajes indígenas, de haber organizado 44 comités antialcohólicos y haber obtenido la supresión de la venta de aguardiente en las comunidades:

> "Para este fin en Cancuc nos valimos de la fuerza federal, i en Amatenango, el pueblo ejerció la acción directa echando por la fuerza a los rematantes de alcoholes."

Las escuelas organizaron también gran número de festivales antialcohólicos y fomentaron los deportes.

Los comités, por su parte, exigieron al gobernador que prohibiera las bebidas embriagantes en los lugares indígenas, decreto que, según el inspector, "continuamente es violado por las mismas autoridades". Varios comités agrarios organizaron a los campesinos en cooperativas de producción y de consumo, los alentaron a pedir tierras y los ayudaron a redactar o darle forma legal a las peticiones.

Un ejemplo más permite ver la similitud entre las condiciones de vida de los indígenas de diversas regiones del país: los estudiosos de la región mixe de Oaxaca denunciaban que tres cacicazgos dominaban la región; que "las personas influyentes" ejercían un verdadero monopolio sobre la fabricación y la venta de aguardiente. Continuamente se violaba el salario mínimo; en los pueblos indígenas apenas se pagaban doce centavos al día. Los maestros pedían a las autoridades de la SEP que intervinieran para prohibir la celebración de fiestas religiosas "pues esa costumbre hace que

los indígenas inviertan sus energías en borracheras interminables". Acusaban al gobernador de falta de interés en la educación de las masas campesinas e indígenas y de despreocuparse de la explotación de las principales riquezas del estado, las maderas finas y el ocote de Tlaxiaco y Putla, o los minerales. Las condiciones de los indígenas de Oaxaca eran lamentables, carecían de tierras de cultivo, varias poblaciones vivían en la incomunicación absoluta y su única fuente de ingresos era el tejido de la palma y del ixtle.

En Oaxaca había peticiones constantes para que se establecieran centros de educación indígena pues eran vistos por los padres de familia como una ayuda para su precaria situación, ya que enviar a sus hijos a uno de estos internados significaba para muchas familias una boca menos que alimentar. Su establecimiento implicaba también la creación de alguna industria y de varios medios para romper el ancestral aislamiento de las comunidades. Por ejemplo, los habitantes de San Fernando Matamoros, Oaxaca, pedían un internado indígena para 22 comunidades zapotecas, convencidos de que implicaba múltiples beneficios para la zona, entre ellos, vías de comunicación. En este caso, sólo existían caminos de herradura, y la carretera de 25 km que comunicaría al internado, daría salida también a 12 pueblos y permitiría el intercambio de sus productos.[21]

El caso de Quiyité, Querétaro, ilustra semejanzas y diferencias entre las comunidades. El inspector y la brigada se encontraron también con una comunidad fanática y completamente sometida a los abusos de las negociaciones agrícolas y ganaderas. Sin embargo, en esta región los padres de familia se oponían al establecimiento del internado, actitud que contrastaba con el entusiasmo de los jóvenes quienes, según las autoridades educativas, querían "romper con las cadenas del atrasado hogar". Los maestros dieron numerosas pláticas sobre el reparto de tierras, bancos de crédito agrícola, la manera de organizarse y obtener la protección de las leyes agrarias. Según el inspector: "Para el pueblo fue algo inusitado nuestra propaganda dado que ahí todavía se obedece a los amos de la hacienda y los hombres viven explotados por los ricos".[22]

Entre los huicholes de Nayarit, el problema era distinto. La mayor amenaza para las comunidades la constituían los bandoleros que acababan con sus cereales y ganado. Contrariamente a lo que sucedía en otras entidades, aquí era el gobernador el que pedía el establecimiento de internados indígenas porque, según informaba al inspector, los huicholes eran "semisalvajes, renuentes a todo progreso y civilización." Se quejaba de que rehuían el trato "con todo ser viviente" y desobedecían todas sus órdenes.

[21] AHSEP, ref. 293, leg. 2, exp. 9-25-9-36.

[22] Silvestre Gómez Hernández al director de Educación Federal, AHSEP, ref. 244, leg. 8.

> Para atraerlos a la civilización se necesitaría establecer cuando menos dos internados en los pueblos indígenas con fuerzas federales permanentes que impusieran respeto más no temor por represalias que quisieran implantarse.

Se estableció uno de estos internados, y se emprendió una "campaña de acercamiento y de desfanatización", es decir, se trató de liberar a la población de lo que los maestros y autoridades educativas consideraban creencias o influencias retardatarias y esclavizantes.[23] Esto se hacía usualmente mediante pláticas, cantos, recitaciones y dramatizaciones pero en algunos casos se llegó a extremos tales como emprender una violenta quema de santos o allanar iglesias y ocuparlas como escuelas o internados.

La penetración de las brigadas dio pie a numerosos conflictos con las autoridades locales, pues sus denuncias con frecuencia iban acompañadas de enérgicas acciones o de una respuesta radical de la SEP. Una de éstas fue la de enviar a las regiones indígenas "inspectores del salario mínimo" que verificaran si a los trabajadores efectivamente se les pagaba el salario indicado por la ley, y que impedían que los indios trabajaran sin sueldo, "enganchados" o con muy baja retribución. Los maestros trataron de evitar también que las autoridades municipales continuaran empleando a los indígenas para trabajos particulares o públicos sin la debida paga e intentaron persuadir a éstos de que no prestaran sus servicios gratuitos a nadie.[24] Varios inspectores, como en el caso de Chiapas, organizaron comités agrarios, cooperativas de consumo y producción y comités antialcohólicos. Los maestros exigieron a las autoridades locales la desaparición de centros de vicio de todas las regiones indígenas donde existían internados. Debido a la violenta reacción de los afectados por estas medidas, que llegaron incluso a agredir físicamente a los maestros, otra de sus peticiones fue que se diera a los internados toda clase de garantías y a los maestros, facilidades para que tuvieran "su correspondiente arma".[25]

LAS REGLAS Y LA PRÁCTICA

En mayo de 1935 fue aprobada la creación de trece nuevos centros. Paralelamente se ampliaron y redefinieron sus "bases", tomando en cuenta que estos planteles funcionarían en regiones geográficas con características distintas. Aun cuando el Departamento de Escuelas Rurales y Primarias

[23] AHSEP, ref. 199, leg. 8.

[24] Véase la similitud con la acción que desarrolló el Centro Escolar Warisata a favor de la comunidad en el artículo de Eve Marie Fell, en esta misma obra.

[25] AHSEP, ref. 273, leg. 4.

Foráneas establecía de un modo general las reglas para la organización de los centros, su interpretación y aplicación quedaba "discrecionalmente" a cargo de los directores e inspectores de las zonas respectivas y de los directores y maestros de los internados.

La idea del trabajo productivo en términos económicos parecía obsesionar a las autoridades. Más que escuelas, los centros de educación indígena serían comunidades de trabajo. Los alumnos no irían a aprender sino a trabajar y a producir, "en la medida de sus fuerzas y posibilidades" pero con sentido económico/Según la secretaria del Cuerpo Técnico de Educación Rural, Elena Torres, no se trataba, "naturalmente de convertir a los niños en peones o de prepararlos para ello", pero los centros se organizarían para producir, pues era una necesidad "imprescindible" vincular cada vez más a los campesinos e indígenas con la tierra, con su región y con la vida rural.[26]

La enseñanza de pequeñas industrias fue prioritaria, ya que la elección del trabajo al salir de las escuelas era "un asunto en el cual se juega (el alumno) su destino personal". Los programas tomaban en cuenta que los indígenas poseían una admirable destreza manual y que "vivían en una economía cerrada que nada tenía que ver con los sistemas modernos de crédito y comercio". Asimismo debían ajustarse a los "métodos primitivos y coloniales de los indígenas" y se complementarían con "monografías sobre la historia de las industrias y los procedimientos modernos de construcción y de manufactura textil y de fabricación de trastos". Sólo se pondrían en marcha programas que estuvieran de acuerdo con las industrias de la región y únicamente se introducirían nuevas industrias si hubiera posibilidad de que tuvieran éxito. No se enseñaría nada sólo por enseñar; todo curso tendría un motivo económico o social: mejorar las condiciones de vida y de trabajo y la capacidad de producción de las comunidades.

Se seleccionaron aquellas industrias que simultáneamente crearían necesidades a los indígenas y les permitirían satisfacer otras. La curtiduría, la herrería, la zapatería (los programas señalaban que el indio no debería hacer vida primitiva, sino de hombre civilizado, no maltratar sus pies, "sentir la necesidad del calzado que será en él señal evidente de civilización y cultura"), y la talabartería, considerada "por sí misma un signo de civilización y cultura de los pueblos", harían su vida "sensiblemente diferente de la de los animales". Los programas que se darían en dos años, afirmarían la acción cultural de los internados indígenas y proporcionarían nuevos medios de vida a las comunidades. Se afirmaba que estimularían y ennoblecerían su impulso creador, les formarían hábitos de cooperación

[26] AHSEP, IV-201.3, IV-2, 1. No se menciona en absoluto si serían o no retribuidos por este trabajo.

y solidaridad, y cultivarían su sentido estético.[27] El planteamiento de estos objetivos puede significar dos cosas: o bien muestra el desconocimiento y la insensibilidad de las autoridades ante las culturas indígenas que se caracterizaban, precisamente, por poseer las cualidades que los centros pretendían crearles; o por el contrario, hace patente su empeño en preservar estos valores de las etnias.

Los internados indígenas eran diferentes entre sí por su situación, su construcción, su funcionamiento y por el programa o plan de trabajo que seguían. Algunos se encontraban en parajes aislados y de difícil acceso a donde se llegaba después de largas horas a caballo, y eran sólo edificaciones inadecuadas e improvisadas; otros estaban situados en centros urbanos de cierta importancia. Unos se alojaban en locales construidos exprofeso y contaban con amplios dormitorios, aulas, bibliotecas, salón de música, todo tipo de anexos y talleres, campos de cultivo y hasta "tanque" (tal era el caso del internado de Los Remedios, en el Valle del Mezquital). Otros ocupaban el casco de alguna antigua hacienda (como el de Tlanequipa, Veracruz), o eran simples campamentos.

Como en el caso de las escuelas rurales, el buen funcionamiento del internado dependía mucho de los maestros, y fundamentalmente del director. Aunque los internados estaban sujetos a la vigilancia del inspector federal, los directores podían manejarlos según su criterio, imprimirles su sello propio, elaborar los programas y los planes de trabajo. Las autoridades de la SEP parecían no estar del todo conscientes de esta responsabilidad pues los requisitos para desempeñar el cargo de director eran totalmente ambiguos e imprecisos y la selección quedaba, a su vez, a juicio de director federal:

> Al escoger el personal docente procure usted que hablen el dialecto(*sic*) de la región, que sean idóneos que sientan entusiasmo y conozcan los problemas, y mejor si fueran de la misma raza evolucionados ya por su cultura, por lo menos el director, pues así su labor sería consciente y eficaz.[28]

Algunos centros eran el alma de las comunidades indígenas vecinas, y de ellos irradiaba todo tipo de enseñanza y de ayuda para la comunidad. Tal parece haber sido el caso del internado de Tlanepaquila, Veracruz. El director se esforzó por que se convirtiera en un verdadero hogar y por que entre los maestros, que eran los "hermanos mayores" y los alumnos, hubiera colaboración y respeto. Un gobierno interno y diversos comités

[27] AHSEP, ref. 274, leg. 4.

[28] Subdirector del Departamento de Escuelas Rurales, al director de Educación Federal, AHSEP, ref. 282, exp. 13.

vigilaban y se responsabilizaban de las actividades del centro, y sobre todo de su proyección hacia la comunidad. Éste promovía entre los pueblos indígenas todo tipo de actividades: eventos deportivos, obras de teatro, títeres, festivales de danza, exhibición de películas. El personal proporcionaba a los vecinos servicios diversos, les daba atención médica y medicinas gratuitamente, facilitaba a las mujeres el uso del molino de nixtamal y a los hombres el de los talleres de herrería y de carpintería. Se impartían regularmente clases de demostración en los mismos terrenos de los internados para mejorar los cultivos y aumentar la producción. El director asegura que:

> Para ejemplo de los vecinos se utilizaban únicamente semillas seleccionadas, fertilizantes de primera y los mejores métodos. Para que los campesinos conocieran, practicando, las mejores formas de cultivo, eran utilizados sus servicios en el internado, y aplicando su conocimiento en el mismo, también se les pagaba.[29]

El internado de Los Remedios en el Valle del Mezquital fue un ejemplo de lo que estas instituciones podían colaborar para que los pueblos indígenas tuvieran una vida más satisfactoria... si contaban con el apoyo adecuado. Gracias al centro se introdujo agua potable en las comunidades vecinas, se realizaron campañas sociales para combatir vicios y enfermedades, se abrieron caminos vecinales y se establecieron líneas telefónicas. Los alumnos organizaban periódicamente ferias regionales donde las comunidades podían vender e intercambiar sus productos.[30]

Por la labor desarrollada a favor de las comunidades, los internados enfrentaron numerosos obstáculos y se ganaron enemigos diversos. La oposición vino no sólo de los hacendados, terratenientes, caciques, curas, ganaderos, alcoholeros y autoridades locales, blanco de sus denuncias y ataques, sino también de las comunidades mismas a las que intentaban servir. Los internados requerían terrenos, tierras de cultivo, agua, anexos y alimentos que no siempre proporcionaban las autoridades, por lo tanto, en repetidas ocasiones la carga recaía sobre las ya agobiadas espaldas de la comunidad. Sin embargo, rara vez involucraron a los padres de familia más allá de pedir su apoyo económico. No se sabe de ningún caso, como ocurrió en Warisata, en donde éstos o los propios alumnos hayan colaborado en el gobierno de la escuela ni en la formulación de los planes de estudio. Como consecuencia, el internado era visto como un elemento amenazador y ajeno a la vida de las etnias y no siempre era bien recibido por los padres, ya que

[29] *Los maestros*, 1987, vol. 3, p. 124.

[30] *La Educación Pública* , SEP, 1 de diciembre de 1934 a 30 noviembre de 1940, t. I, p. 100.

los privaba de mano de obra imprescindible, y rompía con su composición familiar. A menudo estaban en desacuerdo con que sus hijos aprendieran la lengua y las costumbres del hombre blanco a quien veían como su explotador milenario. Los jóvenes, por su parte, se rebelaban contra el encierro, no podían adaptarse a horarios fijos, a reglas y a costumbres ajenas a su manera de vivir.

Por otra parte, los internados no siempre fueron instituciones donde se proporcionaba a los alumnos una vida mejor, ni proyectaban una acción benéfica a la comunidad. Más que centros de educación semejaron prisiones en manos de insensibles carceleros. En su afán por incorporar a los indios a la nación, por "civilizarlos" y hacerlos partícipes de lo que consideraban una cultura superior, las autoridades llegaban a extremos reprobables. Con frecuencia se recurría a la fuerza armada para reclutar a los alumnos. Los mismos directores de los centros pedían que las autoridades civiles y militares de las regiones indígenas colaboraran eficazmente en el reclutamiento de los alumnos indios. Testimonio como el siguiente no era caso raro:

> Me llevaron a la fuerza al igual que todos mis compañeros, teníamos miedo de salir pero nos engañaron con una res que mataron y dieron de comer a la gente que trabajaba en el camino que se construía para llegar hasta Ciénega de Morales. Recuerdo bien que fue un policía que nos llevó por la fuerza, nos dijeron que teníamos que ir por la fuerza que era orden superior del gobierno.[31]

Muchas veces los alumnos permanecían por años en los internados sin volver a ver a su familia, alojados en instalaciones deficientes y antihigiénicas que carecían de luz eléctrica, de agua potable, talleres y anexos. En los internados de Norogachic, Tonachic, Cieneguita y Sisoguichic, Chihuahua, en Chacaltongo, Ayutla, Rincón Chamula, Xichú, Ixtapa, Chiapas, los alumnos se quejaban de que carecían de vestuario, medicinas, equipo y talleres; de que la alimentación era tan escasa que literalmente sufrían de hambre y de que enfermaban con frecuencia. En el de Mezquitic, Jalisco, dormían en el suelo; en el de Caro, Estado de México, andaban descalzos.

Uno de los puntos débiles de los internados era la falta de personal capacitado y sensible. Paradójicamente algunos maestros reproducían en su trato con los indios dentro del internado los mismos abusos que ellos y sus compañeros denunciaban y combatían fuera de él: violación a las costumbres de las étnias, agresividad, explotación. Su comportamiento iba en contra de la política de salvaguardar las culturas indígenas que preconi-

[31] Entrevista a Hermenegildo Galeana, Maurilio Muñiz, 1960.

zaba la SEP. Muchos internos se quejaban de que se les trataba con violencia, se les encerraba, golpeaba, se les hacía trabajar en exceso limpiando y reparando las instalaciones, sembrando, construyendo. El estudio no tenía cabida en muchos internados. Los alumnos resentían particularmente el ser objeto de burla si hablaban en su lengua materna, el que se les prohibiera usar su vestimenta y cortara el pelo. Los recuerdos de un exalumno hablan por sí mismos:

> Lo que más sentíamos al llegar al internado era que nos cortaban el pelo hasta dejarnos pelones. Esto era un insulto para nosotros y pensábamos que era motivo de desgracia para toda nuestra vida. Ellos, los maestros, pensaban que nos hacían un bien, pero nuestros padres y abuelos nos enseñaron que era cosa grave tirar el pelo o quemarlo. La razón de conservarlo era que al morir teníamos que hacer un largo viaje. Al llegar al cielo Dios nos preguntaba primero por nuestros cabellos. Si no lo llevábamos los muertos eran regresados a la tierra para buscarlo, y si no lo encontraban 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 a quemarlo.[32]

Como resultado de todas estas vejaciones, buen número de ellos huía y regresaba a sus hogares dejando los centros desiertos. Los de Amealco, Xichú y Mezquic casi no tenían alumnos; en este último sólo había seis, y de ellos, sólo uno era indígena. Rara vez había mujeres. El centro de Vicam, Sonora, no había podido establecerse por falta de internos.[33] No faltaron los casos de malversión de fondos (el director de Educación Federal desfalcó al internado de Chichimilá, Yucatán), deshonestidad (el centro de Bachajón, Chiapas, se encontraba vacío, y el director y las autoridades locales se distribuían los fondos que la federación suministraba para 60 alumnos);[34] en otros se alteraba el patrón de asistencia e incluso en uno de ellos (el Caro) los hermanos del director raptaron a dos alumnas. Alarmado por la falta de alumnos y la frecuente fuga de éstos, el director de Educación Primaria en los Estados y Territorios, prohibió las medidas de violencia para reclutarlos y exhortó a los maestros a emprender una verdadera campaña de convencimiento para conseguir los cien alumnos que eran necesarios para justificar el funcionamiento de cada internado. Recomendaba que se convenciera a las mujeres de asistir pues "era más fundamental la transformación de la mujer que del hombre, ya que cuando la mujer ha evolucionado y tiene un concepto más amplio de su papel en la vida, ella

[32] Muñiz, 1960.
[33] AHSEP, ref. 273, leg. 4.
[34] *Los maestros*, vol. 3, p. 137.

se encarga de que sus hijos se eduquen." Conminaba a las autoridades a corregir "toda aspereza, todo acto que choque con la naturaleza simplista del indígena y tener para él un trato adecuado, de igualdad social, sin el menor signo de inferioridad."[35]

El primero de enero de 1938 los centros pasaron a depender del recién creado Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Para entonces había treinta de ellos distribuidos por grupos étnicos: cinco entre la población náhuatl, dos entre los otomíes, uno entre los zapotecas, uno en la región mixe, uno más en la totonaca, cuatro entre los tarahumaras, tres en la mixteca, tres entre los tzotziles, uno entre los purépechas, uno en la región huichol, uno entre los cora, uno en la región maya, uno en la chichimeca, otro en la huasteca y otro en la mazahua.

El fin del cardenismo llevó a los internados por otros caminos. Se convirtieron en centros de capacitación económica y estuvieron de nuevo sujetos a los cambios de la política indigenista.

No obstante sus múltiples deficiencias y carencias, los centros colaboraron de manera importante a obtener conocimientos sobre las comunidades indígenas. Los informes de sus instaladores sobre la condición de semiesclavitud de muchos grupos indígenas, y sobre el despojo de que eran víctimas, influyeron en el aceleramiento del reparto agrario. Tal fue sin duda el caso de la distribución de tierras en la zona cafetalera de Soconusco en Chiapas, región donde las denuncias se hicieron oír con gran fuerza.

Los maestros que entraron en contacto con las zonas indígenas delataron su precaria situación, despertaron a muchos grupos étnicos a la toma de conciencia de sus derechos, colaboraron a poner coto a los desmanes y abusos de sus milenarios explotadores, e impulsaron a muchas comunidades a romper con su aislamiento. En otros casos ayudaron a los indios a obtener tierra, y con frecuencia orientaron a los nuevos propietarios en su manejo.

Incluso los errores cometidos en los centros contribuyeron a formar una nueva actitud respecto a las etnias. El rechazo de los indios a la imposición de patrones ajenos a su cultura fueron una voz de alarma y señalaron la necesidad de poner en práctica una educación bilingüe, bicultural. Los maestros, a su vez, aprendieron a reconocer y a apreciar valores diferentes.

Los continuos informes y denuncias de inspectores dieron también otros frutos: los congresos indigenistas celebrados durante el cardenismo, en especial el Primer Congreso Indigenista Interamericano, fueron un foro abierto de reconocimiento de los derechos de las etnias en todo el continente, sobre todo, el de poseer una cultura propia e inalienable.

[35] AHSEP, ref. 274, exp. 8.

Siglas y referencias

AHSEP: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Bibliografía

Córdova, Arnaldo, "Los maestros rurales en el cardenismo", en *La Revolución y el Estado en México,*. Era, México, 1984.

La Educación Pública en México, México, SEP, 1º de dic. 1934-30 de nov. 1940, t. I.

Los maestros y la cultura nacional, México, SEP, vol., 3, 1987.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública. México, SEP, 1931.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. México, SEP, Talleres Gráficos de la Nación, t. I y II, 1933.

Muñiz, Maurilio, "Notas de Campo" (manuscrito), 1960.

Raby, David, *Educación y Revolución en México*, México, SEP, Colección SepSetentas, 1974.

Weyl, Nathaniel y Silvia, *The Reconquest of Mexico.The years of Lázaro Cárdenas*, Londres, 1938.

ENTRE LA TEORÍA EDUCATIVA Y LA PRÁCTICA INDIGENISTA. LA EXPERIENCIA EN CHIAPAS Y LA TARAHUMARA (1940-1970)

CECILIA GREAVES L.*

INTRODUCCIÓN

La revolución de 1910 había planteado la necesidad urgente de una reforma social; se exigían tierras y escuelas para una población sumida en la miseria y el abandono. Ambas demandas fueron recogidas en la Constitución de 1917 y puestas en práctica por los gobiernos posrevolucionarios. Desde los inicios de los años veinte empezó el reparto agrario al mismo tiempo que el gobierno se afanaba por extender el beneficio de la enseñanza a todos los rincones del país, tarea ardua y compleja si se considera que a principios de siglo la educación había quedado concentrada casi exclusivamente en una minoría de la población. A partir de entonces, un plan azaroso se llevó a cabo; cientos de escuelas empezaron a funcionar en zonas donde nunca antes había existido servicio educativo alguno, dirigidas en su gran mayoría por jóvenes maestros con escasos conocimientos pero movidos por un espíritu entusiasta e idealista. Su trabajo, no obstante las carencias, introdujo cambios en comunidades donde las condiciones socioculturales les eran favorables, pero en aquéllas en las que el monolingüismo indígena predominaba, sus resultados no podían ser de ninguna manera alentadores. La heterogeneidad lingüística de la población se presentaba constantemente como una barrera infranqueable para su labor, situación que se agudizaba aún más por el aislamiento físico de las comunidades, el arraigo de sus tradiciones y costumbres y el grave rezago económico.[1]

El movimiento revolucionario de 1910 había reconocido la diversidad y heterogeneidad cultural de la población, había revalorado el legado indígena y sin embargo, los gobiernos emanados de la revolución formula-

* El Colegio de México

[1] Para 1940 se calculaba que más de 50 lenguas y cientos de variantes locales eran hablados por dos y medio millones de personas de las cuales, la mitad era monolingüe.

ron una política cultural integracionista que negaba esa pluralidad. Esta postura a todas luces contradictoria, basada en el concepto decimonónico de un Estado-nación homogéneo, planteaba la necesidad urgente de incorporar al indígena a la nacionalidad mexicana en un esfuerzo por homogeneizar étnica y culturalmente a la sociedad mexicana. Por ello, quienes ocuparon el poder al término de la lucha armada, concentraron sus esfuerzos para lograr la estabilidad política y reducir aquellas diferencias internas entre los mexicanos que pudieran poner en entredicho la unidad nacional y por consiguiente, debilitar al país.

La idea de que la educación formal, sistemática, lograría romper el atraso de siglos y alcanzar la tan anhelada integración del México indígena al contexto nacional, permeó durante tres décadas —de los años veinte a los cuarenta— el pensamiento de las autoridades educativas del país. Diversos proyectos y programas se pusieron en marcha reflejando el interés que en el campo indigenista mostraban dirigentes y educadores. Inicialmente, estos proyectos estuvieron orientados hacia la castellanización de los indígenas considerando que la lengua sería el método natural de transformación de la cultura e integración de la sociedad. Por ello, desde los años veinte, el maestro rural recibió la consigna de enseñar la lengua nacional a los indígenas monolingües a través del método directo, es decir, utilizando únicamente el idioma oficial. Esta política obedecía a dos objetivos fundamentales: por una parte, desarraigar las lenguas indígenas por considerarlas como un obstáculo insuperable para lograr la homogeneidad cultural y por otra, proporcionar al indígena la oportunidad de ingresar al sistema educativo nacional y adquirir los conocimientos fundamentales con los que podría —en opinión de dirigentes políticos y educadores—, lograr su mejoramiento social y económico.

Pero en la práctica esta medida pronto mostró su ineficacia. El maestro que no conocía el lenguaje ni las costumbres locales, llevaba a cabo una azarosa labor que no parecía hacer mella en las comunidades indígenas. La deficiente asistencia, la temprana deserción y la escasa retención de los conocimientos eran características de las áreas rurales. Obviamente las finalidades de la educación oficial y las de los pueblos indígenas eran contradictorias. El sistema educativo nacional buscaba transmitir patrones de conducta, técnicas y valores de la cultura occidental, mientras que las sociedades indígenas, en la mayoría de los casos, no sentían la necesidad de integrarse al contexto nacional y trataban de conservar sus formas de vida tradicionales que muchas veces no eran compatibles con el modelo impuesto por el Estado. De ahí que la educación formal impartida en las escuelas oficiales, al ignorar los intereses y valores de las culturas autóctonas, no tuviera para ellos significado alguno, por el contrario, la consideraban como una imposición más de los grupos dominantes.

De la castellanización directa a la aceptación del bilingüismo corrió una larga historia de fracasos, resistencias entre educadores y educandos así como una fecunda polémica entre indigenistas, componentes que finalmente obligaron a recurrir a nuevas alternativas. El presente trabajo es un estudio acerca de los cambios operados en la política indigenista a partir de los años cuarenta, orientados a lograr una mayor integración de la población indígena al contexto nacional. La aplicación de esta nueva política es analizada a través de dos comunidades étnicas con grandes semejanzas y diferencias a la vez. La lucha constante entre tradición y modernidad, la aceptación de innovaciones, los progresos experimentados en varios aspectos de la vida comunal, quedan como testimonio de esta ardua y compleja empresa, cuya efectividad es puesta en tela de juicio al finalizar la década de los años sesenta.

Hacia una política de integración

El fracaso de la política de incorporación, evidente a finales de los años treinta, había dado lugar a largas controversias entre educadores y científicos sociales. No se cuestionaban las metas finales de la acción indigenista pero sí las estrategias para alcanzar aquéllas.

El indigenismo fue cobrando fuerza como política de Estado durante el gobierno del presidente Cárdenas (1934-1940). Fruto de ello fue la celebración, en Pátzcuaro, Michoacán, del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940) en el que se aprobaron las bases que marcaron la pauta de la nueva política indigenista en México. El congreso partió de la premisa de respetar la dignidad del indio, su sensibilidad e intereses morales así como sus manifestaciones típicas de cultura: costumbres, creencias, hábitos, lenguas y expresiones artísticas.[2] Con esta nueva orientación, la teoría de la incorporación quedaba definitivamente rechazada; ahora antropólogos y científicos latinoamericanos estaban a favor del reconocimiento del valor de las culturas indígenas. Esta nueva política indigenista se fundamentaba en un enfoque integral, es decir, ya no se consideraría a la educación como el eje central de la acción hacia los grupos étnicos sino que se convertiría tan sólo en uno de los aspectos de un amplio programa de reforma social.[3] Con base en este planteamiento, el congreso apoyó la idea de alfabetizar a los grupos indígenas en su lengua materna

[2] Aguirre Beltrán, 1983, p. 317.

[3] Ya desde 1917 Manuel Gamio había llevado a la práctica un proyecto de educación integral entre los indígenas en San Juan Teotihuacán cuyos principios se convertirían más tarde en rectores del indigenismo.

antes de pasar a la enseñanza del castellano, medida totalmente contraria a la postura oficial de aquel entonces, pero que ya había sido experimentada con éxito en la zona tarasca.[4] Finalmente, esta reunión dio pie a la creación del Instituto Indigenista Interamericano con sede en México y promovió la creación en los diversos países de América Latina, de instituciones indigenistas nacionales con el propósito de resolver los graves problemas que aquejaban a los grupos étnicos del continente americano.

Poner en práctica las resoluciones del congreso de Pátzcuaro era una obra ardua y compleja que Cárdenas dejaba en manos de sus sucesores. Pero quienes asumieron el poder en las dos siguientes décadas mostraron poco interés por el indigenismo. Influidos por la crítica situación económica y social heredada del cardenismo, así como por las presiones del exterior derivadas de la segunda guerra mundial, los gobernantes concentraron su atención en fortalecer la unidad nacional e impulsar el crecimiento industrial, por lo que los problemas concernientes al indígena quedaron olvidados. Como reflejo de este viraje conservador, el proyecto educativo para los grupos étnicos fue apegándose cada vez más a los patrones urbanos; muchas autoridades educativas temían el pluralismo cultural que implicaba el reconocimiento de las lenguas indígenas. De ahí que la Secretaría de Educación Pública continuara aferrada a sistemas tradicionales, sin incrementar los servicios hacia aquel sector de la población ni mejorar teórica y prácticamente los métodos de trabajo. Las escuelas rurales, estatales y federales, continuaron funcionando en zonas indígenas utilizando los mismos procedimientos de décadas atrás, igual que los internados, ahora convertidos en Centros de Capacitación Indígena donde se impartían del cuarto al sexto grados de educación primaria.

El indigenismo pudo recuperar terreno gracias a la constante labor de los científicos sociales, antropólogos y educadores, quienes no escatimaron esfuerzos por lograr la creación de un organismo permanente, ajeno a los vaivenes de la política, que pudiera ejercer una acción continua y eficaz entre los grupos indígenas. Fue por ello que en el invierno de 1948, el gobierno del presidente Miguel Alemán aprobó la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) cuya dirección recayó en uno de los más destacados antropólogos mexicanos, Alfonso Caso, cumpliéndose así el compromiso contraído en Pátzcuaro por el gobierno mexicano.

[4] El proyecto tarasco estuvo a cargo de Mauricio Swadesh y en el corto tiempo en que gozó del apoyo oficial logró importantes resultados. Ver Gonzalo Aguirre Beltrán. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza; la experiencia de México.*(1983); Shirley Brice Heath, *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación* (1972), e Ignacio M. del Castillo, "La alfabetización en lenguas indígenas; el proyecto tarasco", *América Indígena,* abril de 1945.

En la práctica, este organismo retomó los planteamientos aprobados por el congreso de Pátzcuaro y por vez primera, la política de integración fue aplicada en los Centros Coordinadores que el INI estableció entre los diversos grupos étnicos. El enfoque que se adoptó fue de carácter regional, abandonando los programas centrados en la comunidad que habían caracterizado las décadas anteriores. Inicialmente, las actividades se encaminaron a la investigación etnográfica de los grupos indígenas del país, de sus problemas económicos, políticos y sociales para de ahí elaborar un esquema genérico que debía adaptarse a cada uno de ellos descartando en todo momento cualquier injerencia en los aspectos de carácter político y religioso. Sin embargo, se mantuvo la misma postura rectora del Estado y los indígenas no llegaron a participar en la estructuración de estos planes; su intervención se redujo simplemente a la aprobación de los programas y a su contribución directa cuando era necesario.

Primeras experiencias: Chiapas y la Tarahumara

Para analizar la aplicación y los resultados de la nueva política indigenista hemos tomado como referencia los dos primeros Centros Coordinadores; uno instalado en el sur del país, en la región de los Altos de Chiapas (1951) y otro en el norte, en la Sierra Tarahumara (1952). Ambas regiones, habitadas por un elevado porcentaje de población indígena,[5] se caracterizaban por su extrema pobreza, baja aculturación, su pequeña diversificación ocupacional y su resistencia al cambio derivada en gran medida del maltrato y explotación a la que habían estado sujetos por el grupo ladino. En Chiapas predominaba una pluralidad lingüística y cultural mientras que en la sierra de Chihuahua, el grupo tarahumara había logrado conservar, no obstante su dispersión y aislamiento, formas de organización social, política y religiosa de tiempos ancestrales por lo que existía entre ellos una conciencia de grupo manifestada a través de sus creencias, costumbres, tradiciones y lengua.

La labor educativa iniciada por el gobierno a partir de los años veinte había llegado tardíamente a la zona chiapaneca. Solamente en algunos pueblos indios funcionaban unas cuantas escuelas rurales federales a las que se podían añadir otras establecidas con anterioridad por el gobierno del estado o por las autoridades municipales, las cuales no ofrecían mayor oportunidad que la de los dos o tres primeros años de educación elemental. Junto con estas escuelas se establecieron también durante los años treinta

[5] En la región de los Altos de Chiapas la población indígena ascendía aproximadamente a 125 000 individuos, mientras que en la tarahumara se calculaba en alrededor de 45 000.

algunos internados indígenas. Pero ni las escuelas ni los internados contaron con el apoyo de las comunidades.[6] La asistencia era muy baja y la deserción, mayor. Como señala el propio Alfonso Caso, aun en los inicios de los años ciencuenta, la escuela "no era una necesidad sentida de las comunidades. Más aún, en aquellos lugares en que funcionaba se hallaba ésta totalmente desvinculada de la comunidad y se había convertido en un buen número de casos, en un elemento negativo".[7] Muchos padres de familia la consideraban como una pesada carga que tenían que soportar, al enviar a sus hijos a la escuela, obligados muchas veces por las autoridades municipales y los inspectores escolares. Era, para ellos, "mandarlos a perder el tiempo" ya que tras varios años de asistir, sólo podían aprender "un poco de castilla" que en nada beneficiaba a la precaria economía del hogar.[8]

En la Sierra Tarahumara las condiciones eran aún más difíciles. La población indígena, tras ser despojada paulatinamente de sus tierras, se había refugiado en la región montañosa, quedando dispersa en múltiples grupos separados por profundas barrancas y prácticamente aislada de los centros de aprovisionamiento. Sin embargo, la labor educativa se había iniciado desde la época colonial. Misioneros jesuitas habían establecido las primeras escuelas e internados para los indígenas en esta extensa zona, una de las más inhóspitas e incomunicadas del país en tanto que las primeras escuelas e internados federales habían empezado a funcionar hasta mediados de los años veinte.

Era evidente, dado el aislamiento en que vivían estos grupos, que el grado de monolingüismo fuera de los más altos de todo el país. A los escasos centros de alfabetización establecidos en la sierra, acudían mayoritariamente adultos ladinos y en las escuelas rurales, estatales o federales, la asistencia indígena era también muy reducida por encontrarse la mayoría de aquéllas localizadas en centros de población mestiza.[9] Los internados eran comúnmente rechazados no sólo por los métodos coercitivos utilizados en el reclutamiento de los alumnos, sino también por la educación que en ellos se impartía. El alto grado de deserción del magisterio era otro de los graves problemas que entorpecía el avance; un gran número del personal docente no era originario de la sierra y por consiguiente, ante las difíciles condiciones de trabajo en aquella región aislada e inhóspita y sin

[6] Se calculaba que al iniciarse los trabajos del Centro Coordinador, funcionaban 60 escuelas atendidas por 65 maestros ladinos y cuatro nativos con una asistencia de 1 200 alumnos (Modiano, 1976, p. 55).

[7] *Realidades y proyectos. 16 años de trabajo*, 1964, p. 32.

[8] Romano, 1993.

[9] En la Sierra Tarahumara funcionaban 72 escuelas primarias atendidas por 91 maestros, pero 80 poblados carecían aún de servicios educativos. Plancarte, 1954, p. 12.

conocer la lengua nativa, pronto desertaban buscando lugares de trabajo que les ofrecieran mejores condiciones de vida.

En el Primer Congreso de la Raza Tarahumara (1939) los representantes de este grupo étnico plantearon sus diversos problemas ante el gobierno federal y estatal quedando de manifiesto su deseo de superación y la clara visión de sus necesidades. Buscaban ante todo el mejoramiento de sus condiciones de vida. El problema fundamental era la dotación de tierras, cuya repartición después del gobierno cardenista, había disminuido notablemente; pero también exponían la necesidad de contar con más vías de comunicación, de servicios de salud y escuelas para sus hijos.[10] En los dos siguientes congresos (1944 y 1946) la educación continuó siendo un punto fundamental en sus peticiones; se pedía a las autoridades educativas que obligaran "a los maestros que trabajan en comunidades indígenas a conocer el idioma de los nativos" para alfabetizarlos en su lengua materna,[11] y para evitar la constante deserción magisterial, el establecimiento de una escuela normal especial para maestros de la zona indígena con el fin de "que se preparen elementos adaptados al medio y que al propio tiempo tengan o adquieran el conocimiento de la lengua tarahumara".[12] Las demandas se extendían también al establecimiento de un mayor número de escuelas rurales para indígenas, de escuelas industriales y de "ambulancias culturales" con "cine, radio, equipo sonoro y otros elementos que ayuden a culturizar al indígena [...], que puedan ser transportados a lomo de mula por todos los poblados de la tarahumara".[13]

Sin embargo la respuesta a éstas y otras peticiones nunca llegó. Por ello en el IV Congreso de la Raza Tarahumara en 1950, se decidió hacer una solicitud directamente a las autoridades del INI para que establecieran un Centro Coordinador en la sierra. La propuesta fue aceptada y dos años más tarde, el nuevo centro se ponía en marcha teniendo como sede la ciudad de Guachochi.

Entre la teoría y la práctica

Ante el manifiesto fracaso de la escuela en el medio indígena, el INI se vio en la necesidad de elaborar un programa completamente diferente desde la base. Se volvió a los principios que habían movido a la escuela rural

[10] "Los ricos blancos —señalaba uno de los miembros del Supremo Consejo Tarahumara— no querían escuelas para nuestros hijos, no querían que asistieran. Asustaban a la gente para que no fuera a la escuela". Dibble, 1981, p. 109.

[11] *Boletín Indigenista*, vol. VI, marzo de 1946, p. 46.

[12] *Boletín Indigenista*, vol. IV, diciembre de 1944, p. 308.

[13] *Idem*, p. 308.

mexicana de los años veinte y treinta en el sentido de no concretar las actividades del maestro a la labor docente dentro del aula, sino de promover otras acciones en beneficio de la comunidad. Pero ahora la diferencia estribaba en emplear a los propios indígenas como promotores del cambio y en utilizar la lengua vernácula tanto en la enseñanza como en todo contacto con la población indígena.

En Chiapas, el Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil fue la instancia piloto de experimentación y San Cristóbal de las Casas fue elegida como centro de operaciones por su condición de núcleo económico y político de la región; ahí se establecieron las oficinas centrales, la procuraduría legal, la clínica, campos de experimentación, laboratorios y talleres, y más tarde, el internado. Los primeros pasos se enfocaron a la búsqueda de elementos indígenas que tuviesen alguna preparación escolar pero principalmente que supiesen hablar el castellano. Esta labor fue difícil en virtud del elevado porcentaje de analfabetismo y monolingüismo que prevalecía en la zona. Así, el primer grupo de "promotores culturales" fue por demás heterogéneo; su edad variaba entre los 18 y los 55 años. En algunas comunidades caracterizadas por su tradicionalismo, se eligió a escribanos o principales, quienes gozaban de prestigio en sus parajes para que respaldaran los programas iniciales del centro; inclusive fue elegido un médico hechicero del municipio de Zinacantán.[14] En otros parajes con un mayor grado de aculturación, fue posible seleccionar elementos con mayor preparación egresados de los internados indígenas de la Secretaría de Educación, en donde por lo general habían cursado los dos o tres primeros años de la educación elemental.[15] Pero en todos los casos anteriores, el conocimiento que tenían del español era muy deficiente.

Esta precaria preparación de los promotores se trató de superar inicialmente, mediante un curso intensivo, teórico y práctico, por espacio de dos meses en el centro de San Cristóbal en el que participaron técnicos, pedagogos, agrónomos y médicos, capacitación que debía continuar periódicamente, cuando acudieran a la sede del centro para cobrar sus salarios.

Con este rudimentario y breve entrenamiento se iniciaron las labores. Las 46 escuelas que empezaron a funcionar en los Altos de Chiapas a los pocos meses de instalado el Centro Coordinador (1953), contaron con una inscripción de 1 504 alumnos; todas ellas fueron levantadas por las propias comunidades utilizando los escasos recursos de que disponían: eran salones pequeños, bancos improvisados de rudos troncos, paredes de bajareque, techo de paja, pero que "indicaban algo nuevo, la llegada de la escuela

[14] *Informes del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil*, libro I, 1951, pp. 50-51.
[15] *Ibid.*, p. 88.

a lugares en donde no habían funcionado antes".[16] El propósito inicial del INI era que el promotor atendiera únicamente el grado preparatorio con el objeto de preparar al alumno para su ingreso a la escuela rural, federal o estatal, más cercana. Durante este primer año se les debía enseñar a leer y escribir en lengua materna, e impartir algunas nociones elementales de cálculo relacionadas con las necesidades prácticas de la vida diaria. La enseñanza del español también debía iniciarse durante este primer año aunque solamente en forma oral, limitándose a un vocabulario mínimo de órdenes verbales, saludos, conocimiento del nombre de las cosas que rodeaban al niño y pequeñas frases relacionadas con actividades diarias; además, en la escuela se impartirían conocimientos rudimentarios sobre higiene, previsión de enfermedades y prácticas agrícolas.[17]

Como toda empresa pionera, eran muchas las necesidades por atender y entre ellas la falta de material didáctico adecuado a los grupos indígenas, se convertía en prioritaria. En este aspecto el INI se vio obligado a recurrir al Instituto Lingüístico de Verano, cuyos miembros habían venido trabajando en esta región desde años atrás logrando que se editaran las primeras cartillas bilingües en tzeltal y tzotzil.[18] Con este apoyo, en breve tiempo el centro pudo contar con otros materiales de lectura en lengua vernácula apropiados para la región, que comprendían cuentos y leyendas indígenas y folletos sobre tópicos diversos, prácticos o simplemente informativos. El trabajo educativo se complementó con funciones de teatro guiñol, la exhibición de películas facilitadas por la embajada norteamericana y otros materiales audiovisuales elaborados especialmente para la región.

En la Tarahumara, la demanda de educación formal del grupo dirigente no fue siempre respaldada por los miembros de este grupo étnico. El proyecto educativo se inició igualmente con la selección de los primeros promotores. En este caso fueron 30 los elegidos, de los cuales unos habían desempeñado cargos en el gobierno indígena local y el resto, la gran mayoría, eran egresados de los internados de la Secretaría de Educación. La capacitación fue semejante a la impartida en la ciudad de Las Casas y tras este breve entrenamiento comenzaron las labores en las 30 primeras escuelas del nuevo Centro Coordinador con una baja inscripción que no rebasaba los 225 alumnos.

Al mismo tiempo que se iniciaban las actividades educativas, en las dos zonas mencionadas, se pusieron en marcha otro tipo de programas: se

[16] Montes Sánchez, 1955, p. 8.

[17] "Programa escolar. Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil", 1955.

[18] Al no contar con este tipo de profesionistas en el medio nacional se tuvo que recurrir en los primeros años a miembros del Instituto Lingüístico de Verano, quienes con fines de proselitismo religioso, habían hecho estudios sobre las lenguas indígenas en México.

establecieron centros de salud, se organizaron campañas sanitarias, se construyeron caminos vecinales y obras para el abastecimiento de agua, se formaron cooperativas de consumo, se llevaron a cabo trabajos de experimentación de nuevos cultivos y técnicas agrícolas. Sin embargo, no en todos los casos estos programas fueron aceptados ya que el tipo de innovaciones que el INI promovía en ambas zonas no eran en su mayor parte requeridas por los indígenas. En el área de salubridad e higiene, las ideas tradicionales de las comunidades representaron un fuerte obstáculo para la realización del programa. Pero esta oposición no siempre partía de los grupos indígenas. En la región chiapaneca esta resistencia se agudizaba por la oposición de caciques y autoridades municipales a todo intento de cambiar la estructura socioeconómica, especialmente si iba en ello la pérdida de su posición de privilegio. El sistema de baldiaje aún persistía en los años cincuenta[19] igual que el monopolio de algunas autoridades sobre el alcohol. "Desde el principio de labores encontrábamos grandes problemas con los caciques del pueblo y de los ranchos —señala uno de los primeros promotores—; corrimos grandes peligros y había veces que en la noche dormíamos en la montaña".[20] Los informes mensuales de los inspectores, muy detallados durante los primeros años, nos dan a conocer la forma en que se realizaron los trabajos y los numerosos problemas que enfrentaron. Era frecuente en los inicios de ambos centros, la clausura de escuelas al poco tiempo de su establecimiento. En Chiapas, por ejemplo, se debía al rechazo o a la falta de cooperación de las comunidades,[21] pero también esta oposición venía de finqueros y caciques por considerar que "si los hijos de nuestros mozos llegaran a saber leer y escribir, con el tiempo ya no tendremos gente que trabaje nuestras tierras".[22] En Ichinton, comunidad chiapaneca, el promotor renunció a su cargo por temor a las amenazas de muerte de sus paisanos ante el establecimiento de la escuela.[23] Los problemas surgieron también con algunos de los miembros del Instituto Lingüístico de Verano por el proselitismo religioso que habían llevado a cabo en algunas comunidades.

[19] Mediante este sistema, los indígenas trabajaban gratuitamente en las grandes haciendas a cambio de un pedazo de tierra que se les concedía para sembrar su milpa. De los seis días de trabajo, cuatro o cinco debían dedicarlos al servicio del patrón.

[20] Testimonio de los promotores, 1976, p. 125.

[21] Esto sucedió con mucha frecuencia en el municipio de Chamula en donde se tuvieron que cerrar en el curso de los dos primeros años, cerca de la mitad de las escuelas que se habían fundado. La razón principal estribaba en que no se contaba en un principio con suficientes promotores de este municipio y no aceptaban elementos ajenos a ellos. Véase *Informes de labores del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil*, febrero de 1952.

[22] "Testimonio de los promotores", 1976, p. 161.

[23] *Informes de labores del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil*, febrero de 1952.

Esto llegó a tal grado que en éstas no se aceptaba ningún promotor que no fuera evangelista.[24]

En la Sierra Tarahumara la situación era diferente; por una parte, los directores del centro lograron contar con un mayor apoyo del gobierno estatal[25] y por otro, el grupo indígena no mostraba oposición a la escuela aunque prevalecía entre sus integrantes una postura escéptica e indiferente. Pero las condiciones para llevar a cabo el programa educativo eran, en ciertos aspectos, más difíciles que en los Altos de Chiapas. La dispersión de las familias, el intenso frío de invierno y lo accidentado de la zona, propiciaban una baja asistencia escolar. Había lugares en donde el promedio de asistencia diaria no llegaba a diez alumnos; muchos niños tenían que "viajar dos o tres horas de camino" y a veces más, para llegar a la escuela. Ésta no era ciertamente la única razón de la escasa asistencia; siempre en las regiones rurales con bajo nivel de vida, la fuerza de trabajo de los niños —tanto mujeres como varones— dentro de la precaria economía familiar, era indispensable.

Al iniciarse los trabajos en ambos centros, quedó de manifiesto que muchos de los primeros promotores no eran las personas adecuadas para desempeñar las funciones que se les había asignado; en algunos casos era por su apego a las formas de vida tradicional, en otros debido a su edad o su escaso conocimiento del español.[26] En Chiapas inclusive hubo ocasiones en que actuaron de acuerdo con sus intereses personales y materiales, y no faltó quien se dedicara a la difusión de su fe religiosa o bien a obtener provecho de su posición dentro de la comunidad. Los cambios no se hicieron esperar y se determinó hacer una selección más rigurosa de los candidatos a promotor. Pasados los primeros años y aceptada la escuela como parte de la comunidad, no fue difícil contratar jóvenes con mayor preparación. Los internados para promotores establecidos primero en San Cristóbal y después en la Tarahumara les brindaban durante algunos años, la capacitación adecuada antes de iniciar su trabajo. Con ello se lograba contar con un número suficiente de elementos seleccionados en función de sus conocimientos y ya no por su ascendiente en la comunidad.

A pesar de los tropiezos y dificultades, la inscripción a las escuelas de los centros se incrementó. En muchos parajes se había superado en gran parte la barrera de la incomprensión y la indiferencia, lográndose a la vez

[24] "Testimonio de los promotores", 1976, p. 139.

[25] Entrevista realizada al antropólogo Agustín Romano, exdirector de los centros tzeltal tzotzil y de la Tarahumara, 3 de marzo de 1994.

[26] Un promotor de Oxchuc que demostraba interés en el desempeño de sus funciones, interpretaba equivocadamente las directrices del centro, llegando a construir un altar para las imágenes de los héroes nacionales y poniéndoles velas. Kohler, 1975, p. 203. Véase también, Greaves Lainé, 1991.

una mejoría en el aprovechamiento y en la asistencia escolar. La eficacia del método bilingüe había quedado demostrada plenamente ya que mediante este procedimiento los niños aprendían "a leer en cuatro meses mientras que los maestros de las escuelas estatales y federales empleaban en esta labor más de un año".[27] Para 1956 asistían alrededor de 2 176 alumnos a las 53 escuelas de la región chiapaneca mientras que a las 40 escuelas de la zona tarahumara la asistencia aproximada era de 530 alumnos.[28] Ahora el problema que se presentaba a las autoridades del INI era el de los alumnos egresados del grado preparatorio que difícilmente podían incorporarse a las escuelas federales o estatales, ya debido a la escasez de servicios educativos en la región o bien por negarse a asistir a escuelas en donde la mayoría de los alumnos era mestiza. Se dio entonces prioridad al establecimiento de grados superiores; en un principio, ante la falta de recursos económicos, pudieron establecerse el primero y segundo grados de educación elemental en las escuelas con mayor alumnado en los que se impartía la enseñanza de la lectura y escritura en español junto con nociones elementales de aritmética; eran estos conocimientos los que en realidad importaban a los padres de familia, ya que por lo general al terminar el segundo grado los alumnos dejaban la escuela y se incorporaban al mundo de trabajo de los adultos.

Este aumento de grados en las escuelas implicaba una mayor preparación de los promotores. El problema ahora era que no había en sus áreas de trabajo instituciones de educación media ni superior más que en las cabeceras municipales y el INI no disponía de recursos para incrementar los servicios educativos en sus áreas de trabajo. Por lo tanto la inscripción de promotores al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue una opción obligada. A través de este sistema destinado a la formación del magisterio nacional, quienes hubieren terminado su educación primaria podían cursar sus estudios de educación secundaria y normal mediante cursos orales en los meses de vacaciones y por correspondencia el resto del año. De esta manera algunos promotores pudieron capacitarse para atender grados superiores haciendo posible el establecimiento del tercero y cuarto grados, e inclusive en algunos casos los dos restantes.

En la Sierra Tarahumara el progreso fue más lento no sólo por las difíciles condiciones en que se desarrollaba el proyecto del INI sino también porque contó siempre con menor presupuesto y personal. La capacitación de los promotores fue deficiente; supuestamente aplicaban la educación

[27] *Acción Indigenista*, abril de 1954.

[28] *Informes del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil*, libro V, 1956, *Informe de las labores desarrolladas en el Centro Coordinador Indigenista de la Tarahumara*, diciembre de 1956.

bilingüe pero en realidad la enseñanza se llevaba a cabo utilizando la lengua materna en forma oral.[29] El problema residía básicamente en las cartillas tarahumaras que ofrecían ciertas dificultades para su aplicación; sin embargo, en este centro no fue posible contar con un equipo de lingüistas que pudieran elaborar material didáctico en lengua vernácula.

Por varios años fue difícil que la enseñanza en las escuelas del centro de la Tarahumara abarcara hasta el segundo año; la inscripción había aumentado considerablemente pero la asistencia escolar continuaba siendo irregular. El grave problema de la dispersión de la población impedía mayores avances. Se intentaron nuevas alternativas, entre ellas el establecimiento de escuelas albergue en donde los alumnos podían permanecer durante los días hábiles y regresar a sus hogares el fin de semana. Esta modalidad vino a convertirse en una solución parcial al grave problema del ausentismo.

Avances y retrocesos

En los inicios de los años sesenta, tras una década de labores, eran palpables los avances no sólo de orden cuantitativo. Se habían logrado cambios favorables en la actitud de las comunidades, aceptación hacia las innovaciones antes rechazadas, deseos de superación. En materia de salubridad e higiene los avances fueron resultado de una fatigosa labor, lo mismo que los relacionados con el mejoramiento de sus condiciones de vida. La escuela fue en la mayoría de los casos, ampliamente aceptada por las comunidades indígenas y el grado de escolaridad se había elevado. Pero dentro de esta labor, uno de los avances más significativos fue el aumento de la inscripción femenina no solamente en las escuelas sino también en el internado, donde se capacitaban como maestras, trabajadoras sociales o enfermeras. En un principio, en la zona tzeltal tzotzil existía una fuerte resistencia a la incorporación de la mujer al sistema escolar debido a que las normas culturales del grupo impedían que tuviera relaciones con los ladinos. De ahí que no fuera extraño en algunas zonas de Chiapas, que los padres de familia escondieran a sus hijas cuando se tomaba el censo para que no se les exigiera enviarlas a la escuela. Además se consideraba que la alfabetización era más útil para los varones en su trato con los ladinos que para las mujeres que debían realizar los trabajos domésticos: el pastoreo de los animales, la manufactura de la indumentaria y otras pequeñas labores para las cuales no era necesario leer y escribir. Esta situación no se llegó a

[29] Entrevista realizada al antropólogo Agustín Romano, exdirector de los centros tzeltal tzotzil y de la Tarahumara, 3 de marzo de 1994.

presentar en la zona tarahumara donde desde un principio la asistencia femenina fue a la par de la masculina.[30]

El progreso material era palpable en la construcción y reparación de caminos vecinales, de obras de pequeña irrigación, en el establecimiento de unidades médicas, en la difusión de los nuevos cultivos y el mejoramiento de las técnicas agrícolas; en la formación de sistemas de cooperativas de producción, la realización de obras de agua potable y campos deportivos, etcétera. En los dos centros habían desaparecido las escuelas de bajareque y en su lugar se habían levantado nuevas escuelas aunque no en número suficiente; era en la inscripción y en el número de grados que atendían donde se reflejaba el progreso.[31] Pero el complejo programa del INI no fue siempre respaldado por otras dependencias oficiales. Éste fue el caso concreto de la Secretaría de Educación. La existencia de intereses creados contrarios a la postura adoptada por el primero, impidió la colaboración entre ambas instituciones. La SEP continuó llevando a la práctica sus propios proyectos, algunos de ellos opuestos a los del INI, y siguió apoyando la enseñanza directa del castellano en las escuelas rurales de comunidades indígenas. Inclusive los propios maestros de escuelas federales y estatales llegaban a hostilizar a los promotores al ver en ellos cierta competencia; propagaban entre los padres de familia la versión de que los promotores no sabían enseñar "la castilla" ya que ellos mismos apenas la hablaban.[32] Por otra parte, la falta constante de apoyo económico se tradujo, en los inicios de los años sesenta, en una severa restricción de fondos que en ocasiones apenas permitía la subsistencia de los centros. Prueba de ello son los informes mensuales de los directores, donde se manifiesta la reducción de las actividades en todas las áreas de trabajo. Se comentaba que "el director era más un solicitador de fondos que un científico social".[33] Los programas de higiene y salubridad seguían lentamente su marcha mientras que las demás actividades de carácter económico tropezaban con serias dificultades. La labor educativa era la que se mantenía en algunos casos con mayor vigor; sin embargo, el trabajo en las escuelas, principalmente en la Tarahumara, enfrentaba la carencia de

[30] En la Tarahumara, el porcentaje de la inscripción femenina llegaba a representar 44% del total; no así en los Altos de Chiapas que por varios años seguía representando 11%. *Realidades y proyectos. 16 años de trabajo,* 1964, p. 38.

[31] Hacia 1961 cerca de 5 000 alumnos se encontraban inscritos en las 72 escuelas del centro chiapaneco. La inscripción correspondía a 3 122 alumnos del grado preparatorio, 1 015 al primero, 438 cursaban segundo, 286 tercero y 88 cuarto grado. *Informes Chiapas,* 1961. Mientras que en la Tarahumara 645 alumnos cursaban el grado preparatorio, 168 el primer año y 26 el segundo. *Informes Chihuahua,* marzo de 1960.

[32] Agustín Romano, trabajo inédito.

[33] Ruiz, 1977, p. 182.

material didáctico, las cartillas ya no se repartían, y no se había elaborado material de lectura. En uno de sus informes el inspector de la zona señalaba que por falta de material adecuado para la enseñanza de la lengua nativa "se estuvo enseñando directamente español mediante los libros Nueva Senda", el clásico texto para escuelas urbanas particulares.[34] En Chiapas ya no se continuó la producción editorial en lenguas vernáculas; ninguno de ambos centros contaban ya con lingüistas.

Día con día se hacía más necesario establecer una coordinación efectiva entre el sistema federal y el INI. Las necesidades eran muchas, las funciones se duplicaban y los resultados, aunque importantes en cuanto a la labor de los centros coordinadores se refería, eran limitados.[35] El proyecto educativo seguido por el INI no fue reconocido oficialmente sino hasta 1963 cuando, gracias al secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, se decidió la unificación del método de enseñanza para todas las escuelas con población indígena. La SEP tomó bajo su custodia la capacitación de los promotores hasta que obtuvieran el grado de maestro normalista y estableció el grado preparatorio en sus escuelas en los casos en que las condiciones lo requirieran. A partir del primer año debía seguirse el programa de la SEP elaborado para todas las escuelas del país.

Este convenio aparentemente se convertía en la solución a muchos de los problemas que aquejaban a la educación de los grupos indígenas. Sin embargo, en la práctica los antiguos criterios y rencores prevalecieron. Era frecuente que los inspectores escolares ordenaran "suprimir el grado preparatorio y el retiro de las cartillas en lengua materna", alegando que al niño indígena se le debería enseñar obligatoriamente el español desde su ingreso a la escuela.[36] Las razones que se argumentaban eran las mismas que se habían debatido décadas atrás: el alfabetismo en lenguas vernáculas sólo contribuía a mantener aislados a los indígenas, entorpeciendo el proceso de unidad nacional. Con estas medidas la enseñanza bilingüe fue decayendo; el material elaborado en el Centro Coordinador de Chiapas ya no era utilizado por "una diversidad de problemas que iban desde encontrarse agotados hasta ser rechazados por los destinatarios", afirmaban los inspectores.[37] Ahora se empezaban a usar los nuevos textos, los libros de

[34] *Informes Chihuahua*, noviembre de 1959.

[35] Los tres siguientes centros coordinadores se establecieron en Oaxaca, uno de los estados con mayor población indígena, en Temascal, Tlaxiaco y Jamiltepec (1954). Los siguientes funcionaron en Peto, Yuc. (1959), en Huautla, Oax. (1959), en Nayarit (1960), en Tlapa, Gro. (1963), en Cherán, Mich. (1964), en Zacapoaxtla, Pue. (1968) y en San Luis de la Paz, Gto. (1969). A partir de los años setenta el número de centros creció desmesuradamente llegándose a fundar 72 en un lapso de ocho años.

[36] Jiménez Rodríguez, *Informes Chiapas*. Informe de trabajo correspondiente al mes de julio de 1964. Otro caso similar en *Anuario Indigenista*, 1965, p. 42.

[37] Nancy Modiano, 1982, p. 225.

texto gratuito editados para todas las escuelas del país que contenían temas en su gran mayoría ajenos a la cultura y a la vida cotidiana de los indígenas. Con ello, el uso del castellano se fue imponiendo cada vez más y con mayor vigor sobre el uso de las lenguas vernáculas.

Por otra parte, el número de promotores había aumentado considerablemente gracias a las plazas otorgadas por la Secretaría de Educación. Sin embargo, estos nuevos promotores, aunque con una preparación escolar y pedagógica muy superior a la de los promotores pioneros, ya no tuvieron ni el ascendiente ni la dedicación ni el deseo de hacer algo por su propia comunidad. Era evidente que el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio no estaba concebido para proporcionar al educador indígena la capacitación adecuada a su medio de trabajo, por lo que su preparación quedó circunscrita al ámbito de la enseñanza puramente escolar. Con esta formación no se pudo evitar que un número cada vez mayor de promotores indígenas, se fuera apartando del modo de vivir de su propio grupo étnico. Fidencio Montes, primer director de educación del centro chiapaneco, y a quien en gran parte se debió el éxito de las escuelas establecidas por el INI, era testigo de este cambio y comentaba:

> Después de recorrer los mismos lugares por donde anduvimos abriendo brecha hace muchos años, nos ha quedado la impresión de que los promotores de nuevo ingreso han perdido algo de aquel entusiasmo y dedicación que tuvieron los pioneros de este movimiento emancipador. Se han olvidado de que la meta por alcanzar es el desarrollo integral de la comunidad y no simplemente enseñar las primeras letras a los pequeños educandos. El espíritu de servicio y abnegación se ha debilitado bastante, hasta el punto de ser pocos los maestros y promotores que residen permanentemente en la propia comunidad y que anhelan dar a los suyos planos más altos de existencia; se han olvidado de su papel original de conductor de pueblos, para conformarse con el de simple conductor de niños.[38]

HACIA NUEVAS ALTERNATIVAS

Con el paso del tiempo, esta situación fue dando lugar a un cuestionamiento de la política de integración. Las directrices generales señaladas por Alfonso Caso al crear el INI en 1948, habían permanecido intactas por espacio de casi veinte años. Hasta entonces, como señala Rodolfo Stavenhagen, "todo se justificaba en nombre del desarrollo y del progreso, de la unidad nacional y el bienestar de los propios indígenas".[39] Quienes habían

[38] Montes Sánchez, 1976, p. 92.
[39] Stavenhagen, 1988, p. 12.

fijado las normas de la política indigenista, formulando sus planes y programas de estudio, habían sido los funcionarios, pedagogos y antropólogos pero nunca los propios interesados; en todas las discusiones y decisiones el gran ausente había sido el indígena.

Las autoridades educativas se habían fijado como objetivo la integración de aquéllos a la vida nacional. Pero, ¿qué tan efectiva había sido la escuela para lograr esta meta? En realidad se había tomado en cuenta sólo un aspecto de su cultura: el uso de su lengua materna y ésta únicamente para la enseñanza en los primeros años. ¿Qué beneficios se habían logrado con ello?

La crisis surgida a nivel mundial a fines de los años sesenta y reflejada en México en el movimiento estudiantil de 1968, contribuyó a acentuar la actitud crítica primero por parte de intelectuales y científicos sociales y después por representantes de los propios grupos étnicos, quienes comenzaron a reclamar su participación en las decisiones del Estado en asuntos concernientes a ellos. Agrupados en diversas organizaciones por primera vez, a mediados de los años setenta, los indígenas, y ya no sus intermediarios, tomaron la palabra decididos a definir su destino de acuerdo con sus propias estrategias. La situación actual de Chiapas es la respuesta al silencio guardado por las autoridades ante las demandas de las comunidades indígenas.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza; la experiencia de México,* México, La Casa Chata, 1983.

Castillo, Ignacio M. del, "La alfabetización en lenguas indígenas; el Proyecto Tarasco", *América Indígena*, México, abril de 1945.

Dibble, Maynard Nelson, *Indigenism and Education in Mexico.* University of Utah, 1981.

Greaves Lainé, Cecilia. "De la cartilla al libro de texto gratuito. Una experiencia en los Altos de Chiapas", Cincuenta años de Historia de México. México, El Colegio de México, vol. II, 1991.

Heath, Shirley Brice, *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación.* México, SEP-INI, 1972.

Kohler, Ulrich, *Cambio cultural dirigido en los altos de Chiapas.* México, INI, 1975.

Modiano, Nancy, "Educación" en *El indigenismo en acción.* México, INI, 1976.

Montes Sánchez, Fidencio. *Educación en la región tzeltal tzotzil.* México, INI, Serie Mimeográfica, 11, 1955.

——, "Apertura educativa en los Altos de Chiapas" en *El indigenismo en acción,* México, INI, 1976.

Plancarte, Francisco, *El problema indígena tarahumara.* México, INI, Memorias, vol. V, 1954.

Programa escolar, México, INI, Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil, 1955.

Realidades y proyectos. 16 años de trabajo. México, INI, *Memorias*, vol. X, 1964.
Romano, Agustín, *Evaluación histórica del Centro Coordinador Tzeltal Tzotzil*, trabaj inédito, 1993.
Ruiz, Ramón, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo.* México, FCI 1977.
Stavenhagen, Rodolfo *et al. Política cultural para un país multiétnico.* México, SEI 1988.
——, "El testimonio de los promotores" en *El indigenismo en acción.* México, INI 1976.

Informes

Informes del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil, libro I, 1951; libro II, 1952; libro VI, 1956.
Informes Chiapas, 1961 y 1964.
Informes de las labores desarrolladas en el Centro Coordinador Indigenista de la Tarahumara, 1956.
Informes Chihuahua, 1959 y 1960.

Publicaciones periódicas

Acción Indigenista, México, INI.
Anuario Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.
Boletín Indigenista, México, Instituto Indigenista Interamericano.

CULTURA DE CLASE Y EDUCACIÓN RURAL EN BRASIL DURANTE EL PERIODO DESARROLLISTA*

IRAÍDE MARQUES DE FREITAS BARREIRO**

¿Cuál es la situación de la educación rural en el Brasil de hoy? ¿Existe educación rural? ¿En qué medida contribuye a la constitución de la ciudadanía del campesino?

Si buscamos respuestas a través de los órganos oficiales, encontraremos, principalmente en la legislación que reglamenta la educación rural, la propuesta de ofrecer toda la infraestructura y condiciones pedagógicas a las escuelas rurales de emergencia, las aisladas o agrupadas, las Unidades Escolares de Acción Comunitaria (UEAC) y las escuelas primarias y secundarias estatales.

Todavía, en el cotidiano de las relaciones concretas, los problemas son muchos y graves, existiendo desde profesores que no poseen ni siquiera la primaria completa hasta casos en que la casa de la profesora se transforma en escuela rural, como ocurre en el noreste del país. Tomando en cuenta esta precaria situación y tratando de discutir los desajustes y problemas de la educación rural, se llevó a cabo en São Paulo los días 30 y 31 de mayo de 1984 un foro de educación cuyo tema general era la educación rural. Su objetivo fue discutir las especificidades de este tipo de educación, además de sistematizar la "definición de directrices para la actuación de la escuela rural, con el fin de mejorar la calidad de la atención que se le ofrece a la escuela y que la escuela ofrece a la población". Para la consecución de estos objetivos las Divisiones Regionales de Enseñanza (DRES) hicieron llegar a la comisión organizadora del foro reportes describiendo la situación de la educación rural.

Estos reportes coinciden en reafirmar la situación de abandono de las escuelas rurales, la falta de infraestructura, la formación deficiente de los

* Este trabajo es parte de una investigación financiada por la Fundunesp (Fundación para el Desarrollo de la UNESP).

** Profesora del departamento de educación de la Facultad de Ciencias y Letras de Assís, de la Universidad Estatal Paulista (UNESP), estado de São Paulo, Brasil.

profesores y desviación de sus funciones en relación con las particularidades de su trabajo, aislamiento y ausencia de reciclaje, además de los problemas que se enfrentan al trabajar con clases multiseriadas. Se plantearon muchos otros problemas de mayor pertinencia, como la gran itinerancia de la población rural por la "modernización" agraria y la incompatibilidad del calendario escolar con el agrícola. En el Primer Seminario Nacional sobre Currículum (1º SENC), realizado en 1985 en la PUC de São Paulo, se debatieron ampliamente problemas de esta naturaleza, sobre todo en la sesión referente a enseñanza en zonas rurales, en la cual pude participar como expositora y comentarista en la mesa redonda "El currículum en las zonas rurales".

Como resultado de estas discusiones se formularon propuestas de solución a los problemas abordados. Mientras tanto, ¿qué ha cambiado a partir de esto? La realidad ha mostrado que la falta de atención del Estado a la educación aumenta cada año, agravando cada vez más la situación en general y particularmente la rural, que, asociada a la ausencia de reformas estructurales dentro del sector, perece cada vez más.

Los problemas son, pues, extremadamente graves y cualquier camino que se tome en relación con la crisis brasileña de hoy tendrá necesariamente que pasar por la reflexión en torno de las propuestas educativas planteadas en el país. Con el fin de contribuir en este sentido, analizo en este artículo una de las experiencias de educación rural más significativas de las ya ocurridas en Brasil. Me refiero a la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER),[1] programa de extensión rural nacido en 1952 en el gobierno de Getulio Vargas y oficializado en 1956 durante la gestión de Juscelino Kubitschek. Uno de sus principales objetivos fue adecuar a los campesinos al nuevo modelo desarrollista de aquellos años. Para esto, el discurso de la CNER expresaba el objetivo de "elevar los niveles económicos de la población rural empleando técnicas avanzadas de organización comunitaria y de trabajo, por medio de la educación".[2] ¿En qué puede ayudarnos la constitución de esta experiencia para pensar los problemas de la educación rural en el Brasil de hoy? Para responder a esta pregunta enfaticé sobre todo la cuestión de la cultura, es decir, ¿qué significaba para los técnicos de la campaña el concepto de cultura y cómo lo trabajaron en relación con los campesinos?

[1] Un análisis más amplio de este programa aparece en Iraíde Marques de Freitas Barreiro, *Educação Rural Capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de clase na Campanha Nacional de Educação Rural*, tesis de maestría, Facultad de Educación, Unicamp, 1989.

[2] *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro [*RCNER*], vol. 3, 1956, p. 10.

El desarrollismo y la idea de progreso

Antes que nada sería útil recordar el ambiente político y la euforia ideológica que vivía la sociedad brasileña en la época de la Campaña Nacional de Educación Rural.

En aquel periodo, los años cincuenta, la principal característica de la economía en Brasil era la consolidación de la industria brasileña, representada principalmente por la industria automotriz pesada y la siderúrgica, reforzadas por la de construcción naval. La política económica de Kubitschek consistió en reunir a la iniciativa privada, apoyada por el capital y tecnología extranjeros, e intervenir constantemente como orientadora del desarrollo económico. En el transcurso de esa tendencia política del gobierno, asociada a la creencia de que el país se desarrollaría significativamente a partir de la industrialización, los años cincuenta estuvieron marcados por lo que se convino en llamar *desarrollismo.* Benevides[3] destaca que "a nivel del poder central, gran difusor de esa ideología, es posible afirmar que el desarrollismo fue utilizado como recurso para garantizar la estabilidad del sistema, en términos de movilización y legitimación". El desarrollismo aparecía como algo concreto; de ahí su fuerza como instrumento ideológico. Para la clase trabajadora, por ejemplo, el desarrollismo significaba la movilización a través del ejercicio del trabajo, por la creencia en un futuro mejor debido a los frutos del propio desarrollo, de los cuales había promesa que esta clase participaría. En este marco no importaban las diferencias entre las clases sociales, que determinaban por consiguiente diferencias en el beneficio del desarrollo, porque los intereses divergentes se aglutinaban ideológicamente en torno del desarrollo y del progreso nacional. De esta forma los intereses eran artificialmente uniformizados, independientemente de la existencia de clases sociales distintas y antagónicas.[4]

De modo que en esos años marcados por el desarrollismo estuvo siempre presente la idea de progreso. El escenario ideológico concebía al hombre rural como atrasado y establecía que la condición para que dejara de serlo era que participase del proceso de desarrollo económico anunciado. El Estado consideraba que este desarrollo era una tarea que reunía a todos.

Tal idea de progreso, vinculada a los años cincuenta, acompañada del desarrollo industrial y de sus manifestaciones en la agricultura, determinó

[3] M. Victória de Mesquita Benevides, *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política, 1956-1961,* segunda edición, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, pp. 208-209.

[4] La ideología del desarrollo está ampliamente estudiada en Miriam L. Cardoso, *Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK-JQ,* segunda edición, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978; y en Benevides, *op. cit.*

la sustitución de los cultivos considerados tradicionales (arroz, frijol, maíz, etc.), que emplean más mano de obra, por los cultivos considerados modernos (jitomate, caña de azúcar, algodón, etc.), que ocupan grandes extensiones de tierra, reducen la cantidad de trabajadores y absorben los productos agrícolas derivados de la industrialización. Dado que los cultivos considerados modernos ocupan menos mano de obra, la sustitución generó problemas de orden social, estimulando la migración de los campesinos hacia las ciudades. Así, a menudo se invocaba el "atraso" de las poblaciones rurales como un obstáculo a la sustitución de las técnicas "tradicionales" por las "modernas", hecho que llevaría a dichas poblaciones a tener baja productividad, de acuerdo con estas formulaciones ideológicas. La solución a estos dos problemas se daría a través de programas extensionistas llevados a cabo en el medio rural para promover entre los campesinos la utilización de máquinas, abonos, fertilizantes, etc., con el fin de aumentar la productividad del trabajo. Así, en busca de mayor productividad (que representa sólo un lado del asunto), el campesino vería en las máquinas y en las técnicas modernas la posibilidad de progresar y ascender en la vida. Este conjunto de cambios de los años cincuenta (durante el transcurso del proceso de industrialización) determinó también la revivificación de los valores de la sociedad brasileña, calcados cada vez más de la cultura urbana, en detrimento de la rural. El predominio de la cultura urbana acentuó una distinción valorativa entre el medio rural y el urbano, a través de la formación de estereotipos negativos del campesino: ingenuo, perezoso, desnutrido, enfermo, andrajoso, rústico, atrasado, poco ambicioso, etc.[5] Fue dentro de este contexto y para lograr estas metas que se creó la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER).

Cultura campesina y progreso

Es a partir de este contexto ideológico, alimentado por una concepción histórica basada en la idea de progreso, que la CNER define sus prioridades de trabajo en relación con la educación rural en Brasil. La campaña partía del presupuesto de que los campesinos eran culturalmente "atrasados", "ignorantes" e "incultos", hecho que los convertía en un sector "disfuncional" de la sociedad. En función de esto, el aspecto cultural recibió un tratamiento privilegiado, pues el objetivo era transformar la mentalidad de los campesinos para que aceptaran la innovaciones tecnológicas del campo

[5] José de Souza Martins, *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*, São Paulo, Pioneira, 1975, p. 6.

y la sociedad moderna en general. Calazans,[6] en su crítica del carácter autoritario de la campaña al concebir al campesino atrasado y vacío de saber observa que "la posibilidad de pensar ese vacío social, educativo, político, estético o económico está dada por la postura que tiende a reconocer en lo distinto no la alteridad, sino lo ausente. Si una sociedad es distinta de la mía, es porque está vacía de mi propia sociedad".

La campaña encontró varias formas de justificar la caracterización de los campesinos como ignorantes y atrasados, para intervenir ampliamente en su cultura. Una de ellas fue buscar sustento filosófico e ideológico en teorías (a pesar de sus contradicciones intrínsecas) que siempre estuvieron básicamente al servicio de la dominación, tales como el *desarrollo de comunidades*,[7] la filosofía tomista, el positivismo y el funcionalismo. Para servirse de la noción funcionalista, por ejemplo, los teóricos de la campaña recurrieron sobre todo al sociólogo Talcolt Parsons,[8] del cual adoptaron una tipificación de comunidades que permitía ubicar al campesino brasileño en "comunidades inmaduras" o "atrasadas", de modo que la tarea de la campaña sería transformar, por medio de la educación, las "comunidades inmaduras" de los campesinos en "comunidades integradas", para poder entonces llegar a un alto nivel de sociabilidad y civismo, sistemas avanzados de agricultura e industria, elevados patrones de vida y educación, etc. Todo esto sería posible con un trabajo educativo que actuase sustituyendo la cultura campesina considerada atrasada.

Esta concepción de "atraso" nos muestra que la cultura de los campesinos era tratada desde el enfoque que considera como modelo de vida deseable la homogeneización y uniformización de la cultura. De esta manera se niega uno de los puntos fundamentales de la ciudadanía, que es el derecho a la diferencia,[9] que en nuestra sociedad se observa apenas para marcar el poder jerarquizante, para establecer el dominio. Con esto el espacio para implementar la ciudadanía quedaba bastante comprometido, en la medida en que no se respetaba la especificidad de la cultura campesina en relación con la cultura dominante. En el trabajo de la campaña la cultura campesina se transformaba apenas en una extensión menor de la

[6] M. Julieta C. Calazans *et al.*, "Questões e contradiçøes da educação rural no Brasil", en Jorge Wertheim y Juan Díaz Bordenave (comps.), *Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 172.

[7] Para dilucidar los presupuestos del Desarrollo de Comunidades en mi trabajo fue importante la obra de Safira B. Ammann, *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*, sexta edición, São Paulo, Cortez, 1987.

[8] Además de Talcolt Parsons, los teóricos de la campaña se apoyaron en Augusto Comte.

[9] La cuestión de la ciudadanía discutida en el plano cultural y del derecho a la diferencia es tratado por Gilberto Velho, "Violência e Relações Sociais: a questão da diferença", *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, 12, 13 (1-2): 5: 9, 1981, 1982, pp. 5-9.

"cultura dominada". En nombre de los nuevos valores este modelo educativo acababa apoyando, a través de su metodología y contenido, un comportamiento más adaptativo y condicionado que activo y crítico.

Otra forma de intervenir en la cultura campesina fue por medio de la llamada *educación fundamental*, propuesta principal de los trabajos de la campaña. Dado que concebía a las poblaciones rurales como "vacías", la campaña desarrolló su pedagogía a través de la educación fundamental, definida por la UNESCO como "un proceso de cambio cultural, un agente poderoso capaz de arrancar a poblaciones enteras de la inercia y la rutina. Su fuerza renovadora de costumbres, de prácticas y de patrones de vida viene de las propias fuerzas que existen latentes en toda comunidad, fuerzas que se exploran con los recursos científicos de que se dispone."[10]

La campaña viabilizó la aplicación de esta pedagogía en la educación campesina creando las siguientes modalidades de trabajo: *a*) misiones rurales de educación, misiones fluviales, litorales y suburbanas; *b*) centros sociales comunitarios; *c*) centros regionales de educación básica; *d*) centros de entrenamiento para maestros y auxiliares rurales; *e*) centros de orientación para dirigentes locales, y *f*) congresos, conferencias, seminarios y semanas ruralistas.[11]

En principio, los trabajos educativos de la campaña se valieron sobre todo de las misiones rurales de educación y de los centros sociales comunitarios. Vale la pena destacar que las misiones rurales fueron inspiradas por las misiones rurales mexicanas, destinadas básicamente a desarrollar programas educativos con la población indígena. En Brasil estas misiones también se crearon con fines educativos, aunque no para atender a la población indígena, que en el caso brasileño vivía problemáticas específicas, sino a poblaciones rurales tales como pequeños propietarios, arrendatarios y población rural en general. Al estudiar los análisis sobre centros de educación indígena en México (1930-1940)[12] y centros de capacitación económica regional para indígenas (1955-1965)[13] notamos que los objetivos de estos centros y de la CNER (1952-1963) son muy parecidos y hasta idénticos en algunos momentos. En realidad, salvando sus especificidades, estos tres programas educativos tenían la finalidad de incorporar las poblaciones

[10] Diamantina Costa Conceição, "Qual é o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios brasileiros", *RCNER*, vol. 1, 1954, p. 11.

[11] *RCNER*, vol. 1, 1954, p. 218.

[12] Engracia Loyo, "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)", reporte presentado en el 48º Congreso de Americanistas, Estocolmo, abril-septiembre de 1994.

[13] Valentina Torres Septién, "La Iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de la labor, 1955-1965", reporte presentado en el 48º Congreso de Americanistas, Estocolmo, abril-septiembre de 1994.

rurales e indígenas "marginadas" a la "civilización" de la cultura occidental. La incorporación de esa nueva cultura se daba a través de la transmisión de nuevos patrones de vida y por la elevación moral, cultural y económica de las poblaciones.

Apoyados en las misiones rurales y en los centros comunitarios, los directores sostenían que era posible "levantar el nivel de la comunidad donde operamos, echando mano exclusivamente de técnicas educativas".[14] Dentro de este razonamiento la educación rural se concebía como un fin en sí misma, cubriendo determinantes estructurales de la condición a que estaban sometidos los campesinos de los años cincuenta. Los problemas se transferían del contexto estructural al nivel de lo individual y comunitario. La campaña ignoraba sistemáticamente las situaciones determinantes de la condición pobre y precaria de los campesinos, advenidas con la modernización de los años cincuenta, como la expansión del latifundio y la expropiación de tierras, y atribuía la penuria campesina al primitivismo y atraso de su cultura.

Veamos ahora algunos de los aspectos más significativos de la actuación de la CNER en relación con la educación rural campesina.

La vivienda rural y la penetración en la intimidad campesina

A partir de la lectura de las revistas de la campaña nacional constatamos que la actuación de ésta no se limitó a las escuelas rurales en el sentido de adecuar la educación rural a los propósitos desarrollistas, sino que también difundió, a través de su servicio de extensión comunitaria, normas y valores que se ajustaran a los requisitos de ese nuevo momento. En relación con las costumbres, vivienda y cultura del hombre del campo, la CNER dice: "Su moral se fundamenta en la promiscuidad familiar, que hasta le niega los sentimientos de la persona humana. Su vida espiritual es presa de supersticiones y su escuela es la misma, repetida de generación en generación."[15]

Bajo tal concepción se proponía la campaña modernizar a los campesinos para los "nuevos tiempos". Sostenía que la vivienda campesina, tal y como estaba organizada y concebida por los habitantes rurales, provocaba la transmisión de ciertas enfermedades, sobre todo la helmintiasis, debido a la falta de higiene. En este sentido la CNER sugirió que se remodelase la casa campesina, tanto desde el punto de vista de la arquitectura como de la higiene. Sin embargo, con esto acabó por realizar un trabajo distanciado

[14] José Arthur Rios, "Educação de Base e Missão Rural", *RCNER*, vol. 2, 1955, p. 140.
[15] *RCNER*, vol. 3, 1956, p. 130.

de la lógica campesina. Tal política de control de la higiene significó una verdadera invasión a la intimidad de los campesinos con los cuales trabajó la campaña, como ya había ocurrido durante el movimiento histórico de formación del mercado de trabajo en Brasil (1890-1930), cuyos estudios concluyen que remodelar la "casa inmunda" "indujo una estrategia disciplinar donde la desinfección y la sumisión se asimilan simbólicamente: el sueño de volver inodoro al pobre sugiere la posibilidad de construir un trabajador comportado y productivo".[16]

En el caso de la campaña nacional es posible percibir esta política de higiene a partir de la descripción de la vivienda rural: "Casi la totalidad de los muebles se reduce a un banco y una mesa en la sala... donde se observan algunas ollas y vasijas como utensilios de cocina, todo pobre y descuidado. Como decoración, nunca falta una serie de retratos, cuadros, santos y un calendario popular. Acostumbran colocar flores de papel para adornar a los santos."[17] Por la descripción, observamos que se trata de una casa típicamente rural, en el sentido de que cubre las necesidades de sus habitantes aprovechando todo lo que ofrece el medio rural. Las decoraciones descritas peyorativamente como "series de retratos, cuadros y santos" también constituyen la tradición de las poblaciones rurales, que acostumbran enmarcar y colocar en la pared retratos de los abuelos maternos y paternos.

Es interesante observar que las descripciones hechas por el programa extensionista de la CNER en relación con la vivienda e higiene resultaban convincentes en el sentido de mostrar que dichas condiciones podían provocar enfermedades, sobre todo la helmintiasis. Sin embargo, es notable que la campaña nunca se refiriera a la pobreza y suciedad como resultados de determinadas relaciones económicas y sociales, sino siempre como manifestaciones del "atraso cultural" al cual estaban sujetos los campesinos.

DEL PASATIEMPO TRADICIONAL AL PASATIEMPO DISCIPLINADO

Otro tema abordado por la campaña fueron los pasatiempos en el medio rural. A través de la maestra rural y del encargado de recreación, entrenados por la campaña, las escuelas rurales pasaron a dar orientación para que se aprovechara mejor el tiempo "ocioso" de los campesinos, asociando así permanentemente la diversión y cultura campesina a la productividad capitalista. La campaña sostenía que la recreación dirigida "desarrolla gran

[16] Margareth Rago, *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

[17] *RCNER*, vol. 2, 1955, p. 88.

cantidad de cualidades, a saber: espíritu de orden, obediencia y altruismo",[18] "la recreación libre y desordenada es perjudicial y poco educativa."[19]

Estos objetivos expresan la preocupación por ocupar el tiempo libre de los campesinos de forma adecuada. De acuerdo con los técnicos, los pasatiempos de los campesinos eran ociosos, mal realizados y poco provechosos, de modo que la recreación concebida para lograr objetivos racionalizadores perdió su carácter incidental y se convirtió en formadora de un espíritu de orden, obediencia, amor a la puntualidad y otras virtudes importantes para satisfacer las modificaciones estructurales que experimentaba la sociedad brasileña a partir de la fase modernizadora de los años cincuenta.

Se percibe, pues, que los objetivos de la campaña eran orientar la recreación hacia el desarrollo de virtudes morales y racionalizadoras, compatibles con los objetivos de la modernización. Por otro lado, los pasatiempos organizados por los campesinos eran considerados como "recreación inadecuada" y fuente de enfermedades, incluso de estados de "insanidad mental". Así, la campaña ridiculizaba y combatía las costumbres rurales, que representaban pasatiempos tradicionales de los campesinos, como la fiesta del santo patrono, las subastas, la misa mensual, las bodas y las reuniones en las tabernas, y los sustituía por lo que llamaba recreación formativa y organizada.[20]

Tanto en relación con la recreación como en otras esferas encontramos resistencia de los campesinos hacia el trabajo realizado por la CNER. Esta resistencia, que nosotros interpretamos como una lucha de la población rural para oponerse a las intervenciones a su cultura, era concebida por la campaña como manifestación de atraso: "Bien se sabe que los obstáculos pueden provenir de la ignorancia de las mismas masas rurales y del apego irracional a las formas tradicionales de vida y trabajo, de formas de pensar impermeables, como en toda sociedad de civilización primitiva."[21] Sin embargo, hubo situaciones en las cuales los campesinos obtuvieron provecho de las innovaciones modernas, no como aprendices de la campaña, sino retomando lo moderno para que cobrara sentido de uso propio en sus vidas. Un ejemplo de esto ocurrió en el estado de Minas Gerais, en un distrito donde operaba un centro de entrenamiento para maestras rurales. La CNER hizo una recolección de firmas para solicitar un generador de energía más potente para el centro. El generador fue concedido, lo cual dio

[18] *RCNER*, vol. 10, 1962, p. 82.

[19] *Idem.*

[20] Sobre el uso de la disciplina como medio de control, ver Michel Foucault, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes, 1983. Existe traducción al español: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1989 [NT].

[21] *RCNER*, vol. 1, 1954, p. 173.

gran satisfacción al poblado. Sin embargo, la campaña relata con espanto que surgieron nuevos fenómenos en torno a la luz eléctrica.

> Antes de la llegada de la luz eléctrica el poblado se sumergía en el silencio de la noche y sus habitantes tranquilamente recuperaban las energías gastadas durante el día, que comenzaba temprano... Ahora, el número de horas de diversión aumentó y los habitantes desarrollaron nuevos hábitos incompatibles: aumentaron la cantidad de cantinas, la frecuencia de los hombres y prostitutas en los bares, el consumo de alcohol, la presencia de música carnavalesca, las radionovelas, etcétera."[22]

Este ejemplo desmitifica la visión de la campaña de que el campesino rechaza lo "moderno" por atrasado e ignorante. Por el contrario, demuestra que los campesinos participaron directamente en la adquisición del generador, aunque al percibir que su utilización se oponía a sus expectativas, se apropió del beneficio de forma creativa y original, imprimiéndole un nuevo significado, de manera que el elemento moderno adquirió sentido de uso para ellos.

Evaluando hoy esta empresa, podemos percibir que en gran medida la recreación formativa preconizada por la campaña era ajena a la vida del campesino, quien no la podría utilizar para construir su propia liberación. Sabemos que la politización de la cultura sólo es posible distribuyendo su producción a todos los sectores sociales y no polarizándola y apropiándola para beneficio de una determinada clase social. Además, es produciendo su cultura, y no asimilando la que viene de fuera, que el campesino podría construir y reconstruir su saber, indicando soluciones y rumbos a sus preguntas durante el proceso. La conciencia del hombre surge de las relaciones y problematizaciones que él mismo establece con su medio, y no a partir de una conciencia traída de fuera. Por el contrario, la evidencia indica que la recreación formativa se utilizó como instrumento para inculcar normas y valores en los campesinos, como obediencia, orden y sumisión, normas ajustadas a la racionalización del trabajo.

Las representaciones simbólicas como estrategias de dominación

Otra estrategia utilizada por la campaña para viabilizar la ideología de la modernización entre los campesinos fue penetrar en el campo de las representaciones simbólicas de su cultura. En este sentido, los encargados de recreación de la campaña introdujeron entre los campesinos la escenificación teatral. Con el fin de llevar a las poblaciones rurales lo que los

[22] *Idem.*

técnicos llamaban el "elemento educativo" o "hecho nuevo", el teatro rural desarrollado por la campaña pretendía explorar los valores y tradiciones rurales, para que pudiese haber mayor introyección y asimilación de la ideología del programa. Uno de los teóricos de la campaña afirmaba que "debemos andar siempre en el terreno del folclor, utilizando las tradiciones populares, transmitiendo a través de los temas conocidos y amados por el pueblo el hecho nuevo, el elemento educativo, la información, la novedad".[23] El teatro rural "es un espectáculo preparado por unos y dramatizado por otros en los papeles del héroe, del santo, del jefe de familia, del villano, de la malvada, de la jovencita, del niño, etc. Luego viene la fase de los comentarios sobre el espectáculo realizado y vivido por la comunidad, que lleva también, lenta pero segura, a la asimilación educativa del tema dramatizado."[24] El teatro rural llevado a cabo por la campaña acababa por dificultar, e incluso anular, las posibilidades de los campesinos de colocarse frente a las situaciones representadas por la obra, aunque trataba de cubrir los objetivos educativos del programa.

Al utilizarse las representaciones culturales de los campesinos como vehículo transmisor de lo que la CNER denominaba cultura "avanzada", se avanzaba en el sentido de apropiarse de determinados aspectos de la cultura campesina invadida para, posteriormente, introducir el "hecho nuevo", el "elemento educativo", aunque ya en calidad de conocimiento sistematizado y transformado por los teóricos del programa, y, por lo tanto, despojado de la elaboración creativa de la cultura campesina. Ésta fue una manera sutil que encontró la campaña de apropiarse de elementos de cultura campesina para adaptarlos y utilizarlos como instrumentos para inculcar los nuevos valores y representaciones, dificultando la posibilidad de los campesinos de cuestionar las situaciones concretas presentadas en el teatro.[25]

Conclusiones

Al referirnos a la educación rural brasileña no podemos dejar de hablar, aunque sea rápidamente, del contexto más amplio que inspiró la creación de la Campaña Nacional de Educación Rural. Hay indicios de que en aquellos años hubo preocupación por pensar en la organización de la

[23] Ody Fraga, "Teatro Rural", *RCNER*, vol. 4, 1956.

[24] *RCNER*, vol. 4, 1956, p. 130.

[25] Sobre el proceso de expropiación cultural y producción de una cultura inauténtica ver Carlos Rodrigues Brandão, *A educação como cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1986 y Marilena Chaui, *Conformismo e resistência da cultura popular no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

educación en términos no sólo de Brasil, sino de América Latina como un todo. Por ejemplo, en 1949, bajo el patrocinio del gobierno brasileño, la UNESCO y la Unión Panamericana, se llevó a cabo en Brasil el Seminario Interamericano de Educación para los Adultos, donde se reunieron profesionales de países con experiencia en desarrollo de comunidades, como México, Venezuela y Guatemala. A través del análisis de sus experiencias se pretendía llegar a conclusiones que permitiesen sentar las bases para un sistema de trabajo educativo compatible con las ideas internacionales en torno de América Latina. Las preocupaciones expresadas por la OEA y la UNESCO en el seminario se referían al índice de analfabetismo existente en América que, de acuerdo con ellas, representaba un "factor de desintegración nacional, un obstáculo para el progreso y una amenaza de la paz social y de la vida democrática de América".[26] Consideraban, además, que en las zonas rurales se encontraban los mayores contingentes de analfabetos.

De esta manera, las conclusiones del seminario sugerían la adopción del desarrollo de comunidades y recomendaba las cooperativas, misiones rurales y extensión agrícola para el medio rural. Sugerían, además, que las orientaciones de las campañas comunitarias deberían actuar más objetivamente sobre la educación en el medio rural, sugerencia que en Brasil fue cubierta con la Campaña Nacional de Educación Rural.[27] Independientemente de los resultados positivos o negativos de estos trabajos, es necesario decir que ésta fue una de las pocas oportunidades en que América Latina fue pensada como un todo en relación con la educación de las poblaciones marginadas.

En cuanto a la CNER se puede concluir que por su duración, extensión y magnitud, constituyó el fenómeno de educación rural más importante de Brasil entre 1950 y 1960. Creada para superar el "atraso" de los campesinos, la campaña, como vimos, partió del presupuesto de que los habitantes rurales eran culturalmente "inferiores" y "atrasados", y actuó para modernizarlos introduciendo prácticas y valores exteriores, ajenos a sus propias vidas.

No obstante, como se puede notar, los campesinos no siempre asimilaron linealmente la concepción que sobre ellos tenía la campaña. En realidad, había una compleja mezcla de horizontes culturales que determinaba entre los campesinos un comportamiento urdido a la vez de ignorancia y sabiduría, de atraso y de deseo de emancipación, que los llevaba en ciertas situaciones a resistir y en otras a aceptar las imposiciones de la educación modernizadora impartida por la campaña nacional.

[26] Vanilda Pereira Paiva, *Educação popular e educação de adultos*, cuarta edición, São Paulo, Loyola, 1987, p. 195.

[27] *Ibidem*, pp. 194-197.

Así, junto a la interiorización de las representaciones transmitidas por la campaña, había momentos de resistencia en que se registraban situaciones contradictorias, en las cuales la educación de clase de los campesinos se enfrentaba a los conocimiento transmitidos por el programa modernizador. Esto determinaba la existencia de situaciones en que los campesinos se apropiaban de algunas partes de la educación modernizadora de la campaña y las redefinían de acuerdo con su educación de clase. Un ejemplo bastante revelador es aquél referente a la adquisición del generador eléctrico, que ya comentamos.

También dentro del mismo trabajo desarrollado por la campaña existieron contradicciones. La lectura de sus documentos y reportes parece indicar que había conflictos que permeaban la acción de los mismos técnicos. En muchos casos su acción parece haberse constituido a partir de la combinación conflictiva entre los valores de la cultura campesina y el pensamiento modernizador de la campaña. Prueba de esto es el temor que sentían los directores de que sus técnicos, al permanecer mucho tiempo trabajando en el medio rural, incorporasen y asimilasen las costumbres que debían transformar.

Dentro de todo, creo que estas breves reflexiones pueden estimular discusiones respecto a las vías progresistas en que se ha de encaminar a las formulaciones de la política y práctica de educación rural para el Brasil y la América Latina contemporáneos. Desde mi punto de vista es necesario aclarar que, sin caer en el populismo masacrante y reaccionario que idealiza el saber "espontáneo" del pueblo, aún se debe recuperar lo autónomo y creativo de la cultura campesina, revisando la educación rural en Brasil.

Traducción de Lucrecia Orensanz

Bibliografía [28]

Ammann, Safira B., *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*, sexta edición, São Paulo, Cortez, 1987.

Calazans, M. Julieta C. *et al.*, "Questões e contradições da educação rural no Brasil", en Wertheim, Jorge y Juan Díaz Bordenave (comps.), *Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Cardoso, Miriam L., *Ideologia do desenvolvimento: Brasil JK-JQ*, segunda edición, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

[28] En portugués, el idioma original de este texto, se cita a los autores por el apellido materno, a diferencia del español, en que se hace por el paterno. En esta bibliografía se conservó este sistema a petición de la autora. Esto puede ocasionar confusiones al momento de buscar una referencia en un catálogo o biblioteca, por lo cual se recomienda buscar ambos apellidos, o remitirse al título o tema del texto buscado [NT].

Chaui, Marilena, *Conformismo e resistência da cultura popular no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1982.

Costa Conceição, Diamantina, "Qual é o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios brasileiros", *Rcner*, vol. 1, 1954.

Foucault, Michel, *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, Petrópolis, Vozes, 1983 [hay traducción al español: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989].

Fraga, Ody, "Teatro Rural", *Rcner*, vol. 4, 1956.

Loyo, Engracia, "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)", reporte presentado en el 48º Congreso de Americanistas, Estocolmo, abril-septiembre 1994.

Marques de Freitas Barreiro, Iraíde, Educação Rural Capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe na Campanha Nacional de Educação Rural, tesis de maestría, Facultad de Educación, Unicamp, 1989.

Mesquita Benevides, M. Victória de, *O governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política, 1956 1961*, segunda edición, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

Pereira Paiva, Vanilda, *Educação popular e educação de adultos*, cuarta edición, São Paulo, Loyola, 1987.

Rago, Margareth, *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ministério de Educação e Cultura, Rio de Janeiro, vols. 1 (1954), 2 (1955), 3 (1956), 4 (1956), 10 (1962).

Rios, José Arthur, "Educação de Base e Missão Rural, *Rcner*, vol. 2, 1955.

Rodrigues Brandão, Carlos, *A educação como cultura*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

Souza Martins, José de, *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*, São Paulo, Pioneira, 1975.

Torres Septién, Valentina, "La Iglesia docente en el ámbito rural: la escuela de la labor, 1955-1965", reporte presentado en el 48º Congreso de Americanistas, Estocolmo, abril-septiembre 1994.

LAS INICIATIVAS INDÍGENAS, LA ACCIÓN GUBERNAMENTAL Y UN TERCERO EN DISCORDIA: LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

IDENTIDAD PROPIA Y UNIDAD NACIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CASO DE LA MINORÍA CULTURAL DE SAN ANDRÉS Y PROVIDENCIA (COLOMBIA)*

ISABEL CLEMENTE B.**

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es presentar la génesis de la identidad regional en las islas de San Andrés y Providencia como resultado de un prolongado conflicto originado en la política educativa del Estado colombiano. Dicha política tenía por objetivo la asimilación cultural de estos territorios al conjunto de la nación mediante una homogeneización impuesta desde los centros oficiales de educación primaria.

Hasta el comienzo de la puesta en práctica de este programa, los territorios insulares, incorporados al Virreinato de Nueva Granada primero y a la República Independiente de Colombia después, estaban firmemente integrados al universo cultural del Caribe anglófono. Esta condición hizo de la población insular una minoría claramente diferenciada de la Colombia continental, por su lengua, por sus creencias religiosas y por sus tradiciones culturales. Este contexto se volvió aún más complejo por condiciones de orden geopolítico: los territorios insulares constituían una frontera especialmente sensible para el interés nacional colombiano, en especial desde la separación de Panamá en 1903. Por esta razón, en el pensamiento de los dirigentes nacionales, la "colombianización" de la población isleña era necesaria no sólo para consolidar la unidad nacional sino para asegurar la defensa del territorio.

* Ponencia presentada al 48º Congreso Internacional de Americanistas, Estocolmo, julio de 1994.

**Programa de Estudios Latinoamericanos, Universidad de los Andes, Bogotá.

Para cumplir el propósito de este artículo, se partirá de una caracterización de la formación cultural de la población insular. Seguidamente, se analizará el desarrollo histórico del conflicto y de las manifestaciones de resistencia examinando el papel desempeñado por las organizaciones religiosas y cívicas. Finalmente, se presentará un balance de este proceso y su incidencia en la construcción de la identidad regional.

Este trabajo se apoya en una investigación mayor[1] realizada con base en las fuentes de archivos nacionales y locales, en la prensa, en la recolección de historia oral, en los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Instrucción Pública (más tarde designado como Ministerio de Educación Nacional), y en la bibliografía general existente sobre San Andrés y Providencia.

La formación cultural de las islas de San Andrés y Providencia

La formación cultural de las islas de San Andrés y Providencia se cumplió en tres fases históricas, cada una de las cuales corresponde a fundamentos sociales y demográficos diferentes, y a tres componentes básicos de la actual sociedad insular. La primera (1730 *ca.*-1850) coincidió con la colonización del archipiélago por parte de colonos procedentes de las posesiones británicas del Caribe y con la implantación del sistema de plantación esclavista. Con ella, ingresó el primer componente sociocultural, el esclavo africano y sus descendientes, creadores de un rico legado afroamericano.

La segunda (1850-1926), corresponde a la empresa de occidentalización y evangelización protagonizada por las misiones protestantes (bautistas y adventistas). Este proceso se inició con la abolición del régimen esclavista y culminó con la integración casi completa de la población isleña, ya por entonces de filiación racial mayoritariamente mulata. La occidentalización no sólo se puso de manifiesto en la incorporación de los habitantes de las islas al cristianismo sino en un amplio esfuerzo sistemático dirigido a suprimir, por medio del sistema de educación, todos los vestigios de la cultura afroamericana y a implantar los valores dominantes de la cultura angloamericana. La tercera fase, iniciada en 1926, corresponde a la puesta en práctica de una política de colombianización por medio del sistema nacional de educación. El propósito principal era el de asimilar la sociedad insular a la cultura colombiana por medio de la supresión de los elementos

[1] Educación, política educativa y conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia, 1886-1980, investigación realizada con el apoyo de la Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, Banco de la República, Bogotá.

de diferenciación respecto de la sociedad nacional, la lengua inglesa y la religión protestante.

La ejecución de esta política educativa fue encomendada a la congregación capuchina y fue delimitada dentro de los marcos de acción que regulaban las relaciones entre Estado e Iglesia, según el Concordato firmado en 1887 y las convenciones de misiones posteriores. Con la puesta en práctica de esta política, ingresó un nuevo elemento poblacional, procedente del continente, que se sumó al núcleo ya existente.

La resistencia local a la "colombianización" se cumplió en el ámbito escolar y dio origen a variadas formas de protesta en torno a los contenidos de la enseñanza, el magisterio y la lengua y a diversos planteamientos dirigidos al Estado para obtener una revisión de la política educativa para las islas que tuviera en cuenta los factores de diversidad cultural.

El proceso de resistencia dio fundamento a la elaboración de una definición de la identidad propia, en cuyo nombre se reclamaba la revisión de la política oficial. En la definición isleña de la identidad, es notable la voluntad de identificación con la cultura occidental, en particular angloamericana, y no con las raíces afroamericanas, más antiguas: este hecho pone en evidencia la eficacia con la cual se cumplió anteriormente la empresa de occidentalización por parte de ministros protestantes y maestros. Los dos pilares básicos de esta definición de la identidad fueron la lengua y la historia.

En cuanto a la primera, se sostenía que el inglés (el inglés británico, mas no el criollo) era la lengua materna de los insulares, y en consecuencia, se reclamaba que la enseñanza se propagara en esta lengua. En cuanto a la segunda, los datos de la realidad se entremezclaban con mitos fundacionales: se afirmaba el origen inglés de la población insular en su carácter de descendientes de los colonos puritanos del siglo XVII y de los piratas que tuvieron en estas islas sus centros de operaciones. Ésta era la causa de que la historia de las islas fuera diferente de la historia colombiana y la razón por la cual se exigía la adopción, en la enseñanza primaria, de programas de historia acordes con este proceso.

La génesis de la identidad isleña

La identidad de la población isleña se construyó en el tiempo, a través de un proceso de confrontaciones y de resistencia cultural, en el cual tomaron parte actores diversos: el Estado, las iglesias, los maestros, la población local y algunos agentes del exterior —iglesias y gobierno de los Estados Unidos. A continuación, se presentará el desarrollo histórico de este proceso.

Primeros planteamientos sobre identidad y educación

La primera exposición sobre las relaciones entre identidad y educación se encuentra en un manifiesto bilingüe divulgado en la ciudad de Colón[2] titulado "El grito de un pueblo", con fecha 15 de septiembre de 1926. En este documento se rechazaba la discriminación que sufrían los insulares de parte de las autoridades colombianas y se atribuía esta conducta al hecho de que ..."nuestras costumbres, religión y raza son distintas del resto de nuestros compatriotas".[3]

Este texto definía a los isleños como un pueblo que cosecha cocos, practica la religión protestante y habla inglés.

En un memorial dirigido en 1927 al gobernante local por el abogado sanandresano Simón B. Howard, se reclamaba la reforma de la enseñanza primaria para acomodarla "a las necesidades y exigencias económicas y temperamentales de un pueblo de su índole especial, es decir, ajustando el método a las normas modernas aplicado al temperamento idiosincrático".[4]

El conflicto religioso como catalizador de la identidad local

La acción de la orden capuchina en la enseñanza primaria fue desde un comienzo caracterizada por los isleños como una forma de dominación y de imposición de cánones culturales ajenos. Las primeras formas de resistencia a este programa de asimilación cultural por medio de la escuela, fueron organizadas por la Iglesia bautista inmediatamente después del anuncio oficial de los proyectos de hispanización y catolización forzadas. El sectarismo de los capuchinos contribuyó a radicalizar las manifestaciones de protesta; los sacerdotes enseñaban que la Iglesia bautista era del Diablo y no de Dios, que la Iglesia católica era la única verdadera y que el día del juicio, sólo los católicos se iban a salvar. Los misioneros, al frente de las escuelas públicas por delegación del Estado, introdujeron nuevas devociones tales como el culto a los santos y la señal de la cruz que se oponían a la teología protestante; también la obligación de adornar diariamente las imágenes con ramos de flores frescas resultaba intolerable para las familias bautistas.

[2] En Colón se había formado una colonia numerosa de isleños, atraídos por las posibilidades de trabajo en la zona del Canal.

[3] Archivo General de la Nación, sección república, Fondo Ministerio de Gobierno, t. 954, f. 332.

[4] *Ibid.* ff. 412-416.

La oposición protestante asumió diversas formas: quejas al gobierno central en Bogotá, denuncias desde el púlpito, retiro de los niños de las escuelas estatales y apertura de escuelas propias.

En sus propios establecimientos educativos, los bautistas comenzaron a impartir la enseñanza exclusivamente en inglés y reforzaron la educación religiosa. En ambas islas, las escuelas se levantaban con financiamiento de las iglesias y con los aportes en trabajo de los fieles. En la isla de Providencia, alcanzó gran notoriedad la escuela fundada en Smooth Water Bay, dirigida por el pastor Alpheus Archbold. Los estudios religiosos ocupaban allí un importante espacio y estaban concentrados especialmente en la lectura y el comentario de la Biblia; a ellos se agregaban la geografía, la lectura, la higiene, la educación cívica, la historia, la urbanidad, la gramática inglesa, la gramática española, el dictado y la aritmética. El método era básicamente memorístico.

Esta escuela contaba con su propia biblioteca, formada con libros adquiridos en Nashville, sede de la Southern Baptist Convention, a la cual estaban afiliadas las iglesias isleñas. El pastor era al mismo tiempo maestro y director, aunque contaba con algunos ayudantes y monitores. Con frecuencia, dictaba él mismo todos los cursos; para ello alternaba las lecciones con las tareas a cargo de los alumnos de los distintos cursos en tanto que él subía o bajaba de un piso a otro para dictar clase, restablecer el orden, indicar ejercicios o aplicar sanciones. Esta excepcional vocación para el magisterio se combinaba en Alpheus con un agudo talento para las matemáticas que dictaba apoyándose en recursos tales como acertijos, adivinanzas y problemas.

La enseñanza moral se volvió especialmente rigorista en las escuelas bautistas. Se restablecieron las antiguas condenas al baile, al juego, a las carreras de caballos,[5] a las loterías, a la venta y consumo de licor. También se retomó la campaña contra los cultos de origen africano como el *obeah* y la costumbre de embriagarse en los entierros.[6]

La afiliación a la Southern Baptist Convention no sólo fortaleció los vínculos tradicionales con Estados Unidos sino que posibilitó la fundación de nuevas escuelas. Las giras de pastores visitantes contribuían a desarrollar la acción de los pastores locales. Estas escuelas se sostenían con los recursos procedentes de las matrículas; ello determinó una extracción social selectiva, en oposición a las escuelas públicas regentadas por los capuchinos, que eran gratuitas.

[5] Todavía hoy, un deporte favorito entre los providencianos.

[6] The Historical Commission of the Southern Baptist Convention, Santa Isabel Baptist Church. "Minutes", *Smooth Water Bay Baptist Church*, Minutes (microfilm).

La república liberal y el conflicto escolar

Esta confrontación entre iglesias protestantes y Estado, en torno al control ideológico de la educación pública, se mantuvo en términos desfavorables para las primeras hasta el acceso del Partido Liberal al gobierno nacional. Las preocupaciones de índole geopolítica se enlazaron con un replanteamiento de la relación Iglesia-Estado. Parte de este programa, era la nacionalización de la educación.

En San Andrés, el viraje se inició con un informe del intendente en 1936, en el cual se formulaban serios cargos contra la misión capuchina y su manejo de la educación primaria. El Congreso intervino en el proceso y decidió enviar una comisión a las islas para investigar *in situ* la realidad. Los parlamentarios realizaron una minuciosa inspección de los establecimientos escolares y se entrevistaron con muchos representantes de la comunidad isleña. Culminaron sus actividades con informes de diagnóstico de la situación y recomendaciones que serían incorporadas en un proyecto de ley para el archipiélago. Anexaban a estos documentos los planteamientos y propuestas de varios de los entrevistados. El documento resultante es de gran valor, pues permite conocer el pensamiento de los actores en aquel momento. El intendente, Álvaro de Uricoechea proponía un cambio total de maestros, directores, locales y métodos, y recomendaba especialmente, sustraer la educación primaria de la influencia y dirección de la misión religiosa "extranjera".[7] El secretario general, Tomás Leal, en un documento referido a la isla de Providencia, denunciaba la negligencia de los misioneros para fomentar la educación "del elemento varón", y la incompetencia de los maestros, quienes en su opinión carecían de experiencia pedagógica y se basaban únicamente en el método memorístico. Según el funcionario, este tipo de educación producía sólo "atraso mental" en el niño; en contraste con la educación oficial, la enseñanza impartida en las escuelas privadas resultaba más efectiva y práctica pues abría el camino a los estudios en el exterior, en Colón o en Estados Unidos. Recomendaba organizar la educación pública de acuerdo con las modalidades del pueblo en cuanto a idioma, religión y costumbres. Para responder a las "aspiraciones nacionalistas del gobierno central", proponía designar maestros idóneos, competentes en inglés, escogidos entre los mismos isleños; colocar la enseñanza del castellano en manos de maestros colombianos traídos del continente; establecer el sistema de concursos para nombramientos de maestros, sin tener en cuenta el credo religioso; crear escuelas secundarias,

[7] *San Andrés y Providencia. Informe de la Comisión Parlamentaria que visitó el Archipiélago*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1937, p. 47.

de artes y oficios y estaciones experimentales de agricultura, y organizar la educación normalista para jóvenes isleñas.

El memorándum anexo del señor Tomás Britton era también sumamente crítico del sistema de enseñanza imperante, basado en la hispanización compulsiva. Ésta tenía, sin embargo, resultados muy pobres debido al método exclusivamente memorístico. Así se expresaba Britton:

> [...]el sistema que se sigue es éste: se elabora lo que se llama un "programa", es decir, trozos de historia, de gramática, de geografía, etc., escritos en castellano, que los alumnos deben aprender para presentar un examen final. Hay que ver los afanes de una pobre maestra de escuela, o de un maestro, empeñados en inculcarles a los niños, que no comprenden el castellano, los tales programas. El resultado óptimo que se consigue es que los niños, como es natural, se aprendan de memoria los trozos, y los puedan repetir con gran perfección, pero a la manera que pudiera repetirlo un loro.[8]

Otro memorándum, también presentado a la Comisión Parlamentaria por Carlos Federico Lever, recomendaba reorganizar la educación, acabando con los métodos antiguos, designando maestros competentes y bilingües, con mejor remuneración.

También el Consejo Municipal formuló sus sugerencias: establecer becas, una imprenta, la publicación de un compendio de geografía e historia completo sobre el archipiélago, y la distribución de libros a los alumnos. Pedía la exclusión de los religiosos y la enseñanza del inglés en las escuelas públicas. El presidente de esta corporación, Silvanus May, condenó las expresiones de racismo colombiano, proclamó la voluntad isleña de permanecer protestantes y exigió que las escuelas públicas dejaran de ser centros de propaganda católica.

El juez municipal y antiguo maestro de escuela, James Hayes, reclamó la educación bilingüe. Todos los entrevistados por la comisión, solicitaron al gobierno nacional poner fin a la discriminación racial, religiosa y cultural.

Las conclusiones del informe de la comisión parlamentaria reafirmaban la colombianización como política sobre las bases de la "confraternidad cristiana", el respeto de las creencias y el idioma de los isleños. La gestión de los capuchinos era evaluada en términos negativos: "Hemos llegado a la conclusión de que no ha sido eficiente la educación de la Patria". Constataban la existencia de una natural resistencia de origen religioso a la educación impartida por los religiosos, hecho que había dificultado la efectiva incorporación de los territorios insulares a la cultura colombiana. La labor

[8] *Ibid.* p. 67.

de la comisión culminó con un proyecto de ley que creaba un estatuto especial para las islas. En su capítulo III, dedicado a la educación, se establecía la creación de un programa de becas para niños isleños que estudiarían en centros educacionales colombianos; el establecimiento de una imprenta para la publicación de periódicos y revistas en las islas; la elaboración de una geografía económica e histórica. La colombianización sería lograda no como la habían intentado hasta entonces los misioneros, sino trasladando a los niños isleños al continente con el sistema de becas nacionales. El artículo 18 de este proyecto declaraba que la educación religiosa era optativa.[9]

Estas disposiciones no pudieron ser llevadas a la práctica, en primer lugar, por la falta de recursos presupuestales para implantarlas, y en segundo lugar, por la reacción de la Iglesia, que con el arzobispado a la cabeza, respaldó a la congregación capuchina.

Sin embargo, durante los gobiernos liberales, los intendentes siguieron una política cautelosa en materia de educación; aunque continuaban apoyando con recursos la obra de la misión católica, adoptaron una posición de tolerancia religiosa y moderaron la campaña de hispanización forzada. Un exponente de esta nueva actitud fue el intendente Guillermo Ruiz Rivas: "Aquella situación conflictiva cesó afortunadamente, pues siendo el procedimiento equivocado, nada podría haber más sensato que el uso de intérpretes y la difusión profusa de los dos idiomas a la vez, sin conceder prelación a ninguno, pero exigiéndolos juntos".[10]

Regreso a la intolerancia

Con el retorno en 1946 de los conservadores al gobierno nacional, variaron nuevamente las condiciones del desarrollo educativo en las islas. Una campaña antiprotestante se impulsaba entonces en todo el país. Ya en 1943, la Conferencia Episcopal había condenado en forma unánime el protestantismo. Los liberales y sus periódicos fueron acusados de indulgencia y colaboración en la difusión de la "herejía".

En San Andrés, el conflicto entre iglesias protestantes y orden capuchina se reanudó con investigaciones y denuncias contra el sacerdote Carlos de Orihuela, superior de la misión. El nuevo intendente designado en 1946, Carlos Federico Lever, era isleño y bautista y desde su nueva posición reiteró los reclamos de reforma de la situación educativa que antes formulara a los miembros de la comisión parlamentaria. Estos hechos y las

[9] "Ley 45, 25 de mayo de 1937, por la cual se dicta un estatuto especial sobre las islas de San Andrés y Providencia" *Diario Oficial*, núm. 25 506, 17 de junio de 1937, pp. 542-543.

[10] Guillermo Ruiz Rivas, *El archipiélago lejano*, Barranquilla, Editorial Arte, 1948, p. 13.

declaraciones del intendente en la conmemoración del primer centenario de la Iglesia bautista, determinaron su separación del cargo. Su sucesor tuvo que proseguir la investigación iniciada con las denuncias planteadas a la misión por cuestión de manejo de fondos nacionales; en 1950, la misión decidió el traslado del padre Carlos a España y con ello, el caso quedó cerrado.

El enfrentamiento religioso se manifestó además en quemas de biblias en el colegio de las religiosas capuchinas. Estos actos motivaron a las iglesias protestantes de Colombia a acudir a la embajada de Estados Unidos y a las Naciones Unidas. Según el ministro de Educación de 1951, la aplicación de las disposiciones concordatarias en los territorios misionales era perfectamente legítima, no sólo a la luz del Concordato sino de los tratados internacionales con Estados Unidos, en el sentido de que en los territorios de misión no pueden funcionar escuelas distintas de las del credo católico. Según el ministro, el problema tenía su origen en intereses externos al país, "por cuanto los pastores protestantes se habían infiltrado en muchas regiones alejadas de la patria, a fundar escuelas que no tenían otro objeto que buscar prosélitos para su religión".[11]

El nuevo Tratado de Misiones, firmado en 1953, ordenó la supresión de toda acción religiosa diferente de la católica en los territorios de misión. Una circular gubernamental, dictada en enero de 1954, dispuso la supresión de la enseñanza protestante en estas regiones. En cumplimiento de esta disposición, el nuevo superior, padre Gaspar de Orihuela, ordenó la clausura de cinco escuelas protestantes (dos adventistas y tres bautistas) en San Andrés y Providencia. La agitación que esta orden produjo fue muy grande. Hubo nuevas quemas de biblias. Los pastores y la comunidad protestante se aprestaron a proteger sus colegios y sus iglesias. En Providencia, los padres de familia organizaron un movimiento de defensa, reunieron fusiles y machetes y establecieron una guardia frente a la escuela de Santa Isabel.[12] Allí, los funcionarios no se atrevieron a llevar a ejecución la orden.

En San Andrés, la escuela de La Loma no fue clausurada por la intrépida acción de una maestra, miss Berssita Bent, quien valiéndose de la campana de la iglesia, llamó a toda la comunidad para impedir el cierre ordenado por el intendente. En cambio, los colegios adventistas y el bautista de San Luis fueron clausurados. Estos hechos tuvieron repercusión internacional: la revista *Time* informaba sobre esta crisis con el título de "No School Today".[13] En Bogotá, también *El Tiempo* criticó la medida de cierre en editorial que señalaba que "las condiciones raciales, lingüísticas y

[11] República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Memoria, 1952, p. 4.
[12] Entrevista con el pastor Irmo Howard.
[13] *Time*, 19 de abril de 1954.

sociales del archipiélago exigen que el tratamiento de su problema cultural y educativo se realice con responsabilidad y comprensión".[14]

Los isleños dirigieron su acción al ministro de Educación, a quien entregaron un memorial, y al presidente de la república, con quien celebraron una entrevista. Ambas gestiones fueron cumplidas por una comisión integrada por un protestante, Augusto Britton y un católico, Rosendo Taylor. En su memorial, los voceros de los isleños manifestaban su condena al cierre de las escuelas, a la adjudicación parcializada de becas,[15] y a la aplicación del Concordato en los territorios insulares. Enfatizaban el grave perjuicio que se creaba a la población con el cierre de unos centros de enseñanza a cuya trayectoria se debía el nivel educacional de los habitantes del archipiélago. "Las escuelas particulares cerradas son precisamente las que han colocado a las islas en lugar único en la república donde todos saben leer y escribir, pues su historia se remonta a la colonización de las islas".[16] Reclamaban la puesta en práctica de la tolerancia religiosa prometida por el presidente Rojas Pinilla durante su visita al archipiélago. Como entre las razones esgrimidas por el Ministerio de Educación para decretar el cierre se había señalado el no cumplimiento del programa oficial en la enseñanza de la historia patria y la geografía de Colombia (y el estudio, en su lugar, de la historia y la geografía de Estados Unidos), solicitaban el nombramiento de profesores idóneos en esas materias para poder sujetarse así a las exigencias oficiales. Reclamaban la continuación de la educación bilingüe y la libertad de enseñanza para católicos y evangélicos. El memorial exigía también el laicismo y la nacionalización de la enseñanza primaria oficial:

> 4º Que las escuelas del gobierno sean laicas, con profesores laicos.
> 5º Que los inspectores de escuelas sean laicos y nacionales.
> 6º Que las becas nacionales se adjudiquen de acuerdo con normas nacionales y que haya igualdad de oportunidades para todos los isleños sin discriminación religiosa alguna, en una palabra, que se haga justicia.[17]

El planteamiento de los representantes de las islas terminaba solicitando la reapertura inmediata de las escuelas cerradas por considerar su petición amparada en la Constitución nacional "y en el convenio firmado sobre los Derechos del Hombre suscrito por nuestra patria." La orden de cierre fue levantada inmediatamente. *El Tiempo* aplaudió esta decisión y

[14] "El caso de San Andrés", *El Tiempo*, 15 de abril de 1954.

[15] El padre Carlos había instituido la práctica de asignar las becas sólo a los alumnos católicos.

[16] "Libertad de enseñanza reclaman los voceros de San Andrés y Providencia", *El Tiempo*, 13 de abril de 1954, p. 9.

[17] *Idem.*

explicó que la orden de cierre estaba causando problemas internacionales al país.[18] Se refería al malestar que ese acto había creado en Estados Unidos, donde las iglesias evangélicas contaban con tantas conexiones.

Secularización de la política y nacionalización de la educación

Con el acuerdo bipartidista de 1958, conocido en la historia de Colombia como Frente Nacional, la cuestión religiosa dejó de ser un elemento de confrontación entre los partidos tradicionales. Por otro lado, la Iglesia católica evolucionaba gradualmente hacia la tolerancia con todas las iglesias cristianas.

Las consecuencias de este nuevo contexto nacional y universal no se hicieron sentir en las islas de inmediato. Allí, los conflictos prosiguieron con enfrentamientos a la Prefectura Apostólica en cuyas manos seguía la dirección de la educación pública. Un grupo de comisionados solicitó del Ministerio de Educación el envío de un inspector imparcial. En el informe que éste presentó se anotaba la continuidad de una situación ya denunciada: baja calidad de la educación, carencia de estudios secundarios, parcialidad en la asignación de becas. El reverendo George May, en carta a un periódico local, decía:

"Let us not only teach the spirit of the Frente Nacional in politics but in other phases of life as well".[19]

En 1976, la firma de un nuevo Concordato tuvo como consecuencia el traspaso de las funciones de dirección e inspección escolar de la misión católica que las había ejercido desde 1926, al gobierno nacional.

Epílogo

Como corolario de todo este proceso de medio siglo de conflictos en torno a la educación primaria, la conciencia de identidad isleña fue reforzada con la reivindicación de los factores de diferenciación entre esta sociedad insular y el resto del país colombiano. La defensa del inglés y de la educación bilingüe se convirtieron en las banderas principales de los movimientos cívicos y políticos que reclamaban una mayor autonomía de gestión en el archipiélago. La secularización de la política nacional en el periodo del Frente Nacional tuvo su correlato en la secularización de los movimientos locales que se constituyeron bajo la dirección de líderes civiles. El influjo protestante siguió, sin embargo, presente en el lenguaje y en el programa

[18] "Una decisión de justicia", *El Tiempo*, 5 de mayo de 1954.

[19] "Carta del Rvdo. George May", en *Andrés Bilingüe*, 14 de marzo de 1964.

de estos grupos organizados por intelectuales y profesionales universitarios. Muchos de ellos pertenecían a las iglesias evangélicas o se habían educado bajo la dirección de los pastores. De ellos, conservaban el estilo oratorio y las referencias bíblicas. A ellos tributaban su reconocimiento por el papel cumplido en la formación cultural de las islas y en la preservación de las tradiciones propias. La defensa de la lengua, la implantación del bilingüismo en todos los niveles de educación y en los medios de difusión local, el rescate de la historia insular pasaron a integrar el conjunto de reivindicaciones de la población del archipiélago.

A los grupos organizados en las islas se sumaron los conformados por los isleños residentes en la capital del país, en su mayoría estudiantes universitarios. Entre éstos, cabe citar el Club Archipiélago Unido que publicó durante varios años un periódico dedicado a difundir las aspiraciones autonomistas y culturales de los isleños. En su programa, el club incluía un amplio plan de desarrollo educativo orientado a preparar a los jóvenes para el mejor desempeño de las actividades económicas tradicionales: agricultura y pesca.

En las islas, algunos movimientos cívicos y políticos hicieron del programa de identidad cultural el punto de partida para propuestas de autonomía política y gobierno propio. El Islander Civic Movement, fundado en 1978, proclamaba su propósito de devolver a la cultura isleña su antiguo papel predominante en la vida social y se comprometía a luchar por el rescate de la lengua, y la educación enteramente bilingüe.[20]

El MAR, fundado en 1982, también se proponía como metas la defensa de la cultura local, la lengua y la educación bilingüe. Finalmente, el movimiento SOS (Sons of the Soil) ha desarrollado una línea similar, en un programa de acción más amplio que incluye también medidas de control de migraciones y de protección al medio ambiente.

La reforma constitucional de 1991 consagró la autonomía del nuevo departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina en su artículo 310 y estableció como uno de los objetivos a ser considerados en el posterior desarrollo legislativo de la carta, la protección de la "identidad cultural de las comunidades nativas". La ley 47 de febrero de 1993, establece la obligatoriedad del bilingüismo en la administración y en la documentación oficial del departamento, fija normas para la organización de la educación con el fin de lograr "la conservación y promoción de la cultura nativa raizal". De esta manera se ha cerrado un ciclo de conflictos y se ha iniciado una nueva era en las relaciones entre Estado nacional y territorio insular, bajo el signo del reconocimiento de la diversidad y sus potencialidades para el enriquecimiento de la cultura nacional.

[20] "Principles, Ideals and Objectives of the Islander Civic Movement", archivo de Mr. Walwin Petersen.

Bibliografía

Albuquerque, Klaus de y William F. Stinner, "The Colombianization of Black Sanandreans", *Caribbean Studies*, vol. 17, núms. 3 y 4, octubre 1977-enero 1978.

Cabrera Ortiz, Wenceslao, *San Andrés y Providencia. Historia.* Bogotá, Editorial Cosmos, 1980.

Castelar B., Manuel, *San Andrés y Providencia: 50 Años de Misión Cumplida. 1926-1976*, Bogotá, 1976.

Collett, C.F. "On the Island of Old Providence" en *Journal of the Royal Geographical Society*, vol. VII, Londres, 1837.

Díaz Galindo, Félix, *Monografía del Archipiélago de San Andrés*, Bogotá, Ediciones Medio Pliego, 1978.

Dittman, Marcia y Oakley Forbes, "Análisis etnolingüístico de la realidad sanandresana", ponencia presentada al 45º Congreso Internacional de Americanistas, Bogotá, julio de 1985.

Edwards, Jay Deaborn, *Social Linguistics on San Andres and Providence Islands, Colombia*, tesis de doctorado, Tulane University, 1970.

——, "Social Stratification and Social Change in Western Caribbean, San Andres Island", en *Human Mosaic*, Tulane, University of Louisiana, 4 (1), 1969.

Eiton, Emilio, *El Archipiélago*, Cartagena, Mogollón Editores, 1913.

Londoño López, Cecilia, *San Andrés y el cocotero. Estudio histórico*, tesis en antropología, Universidad de los Andes, 1970.

O'Flynn de Chaves, Carol, *Tiempo, aspecto y modalidad en el criollo sanandresano*, Bogotá, Uniandes-CCELA-Ciencias-CNRS, 1990.

Parsons, James, *San Andrés y Providencia. Una geografía histórica de las islas del Mar Caribe Occidental*, Bogotá, Banco de la República, 1964. 2ª, El Ancora Editores, 1985.

Ruiz Rivas, Guillermo, *El archipiélago lejano*, Barranquilla, Editorial Arte, 1948.

Turnage, Loren, *Island Heritage*, Cali, The Historical Commission of the Colombia Baptist Mission, 1975.

WARISATA Y LA IRRADIACIÓN DEL NÚCLEO ESCOLAR CAMPESINO EN LOS ANDES (1930-1960)

EVE-MARIE FELL*

El 20 de julio de 1937, el presidente de la junta militar del gobierno boliviano, Germán Busch, dicta un decreto supremo que señala el 2 de agosto de cada año como Día del Indio, "en homenaje a la fundación del primer núcleo de Educación Indígena y Campesina en la República (Warisata)". El mismo decreto recomienda la organización por todo el país de exposiciones, concursos folclóricos "y otros actos que tiendan a elevar el nivel social, moral y cultural de las masas autóctonas" y también a "despertar en el pueblo simpatía por la causa del indio".[1] 1937 señala en efecto el auge de la experiencia de la "escuela-ayllu" y su irradiación máxima, aunque efímera, en la república boliviana.

Indudablemente, Warisata es el primer esfuerzo sistemático para ofrecerle a la población indígena de los Andes una escuela adaptada a sus condiciones de vida y encaminada a colmar sus aspiraciones no sólo culturales sino también socio-profesionales. El periodo anterior a los años treinta aparece igualmente en el caso de los tres países andinos (Bolivia, Perú y Ecuador) como una etapa arcaica durante la cual reina una indiferencia general frente a la ignorancia de las masas rurales. Se combinan varios factores (miseria de los presupuestos estatales, resistencia pertinaz del gamonalismo, ausencia de sentimiento nacional entre las masas urbanas) para obstaculizar todo intento de desarrollo de las escuelas fiscales. Ya estudiamos en otra ocasión los resultados vergonzantes de las primeras escuelas normales creadas específicamente para formar un magisterio apto para educar al campesino indígena en Perú y Ecuador.[2] En Bolivia se

* Université François Rabelais.

[1] El texto completo del decreto reproducido en Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu*, p. 251. Merece señalarse que el libro fue editado, en parte, gracias a la contribución de indios de Warisata y Llica.

[2] Ver E. M. Fell, "La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador". Un primer intento de educación indígena, bajo un gobierno liberal, es la creación en Bolivia, en 1905, de un cuerpo de "maestros ambulantes" que animan dos

producen los mismos fenómenos: la Escuela Normal para Indígenas creada en 1910 con alumnos de diferentes regiones altiplánicas no consigue formar maestros; los jóvenes, poco adaptados a la vida urbana, sólo piensan en abandonar la formación que se les ofrece. La escuela es desplazada en dos ocasiones, mientras se crean tres normales rurales en 1915, 1917 y 1919.[3] Todos estos establecimientos quedarán cerrados en 1921 con motivo de su incapacidad para formar maestros rurales. Mientras tanto, en las escuelas normales no especializadas, el alumnado mestizo se forma de modo académico y se niega después a ocupar los puestos modestos y mal retribuidos de las escuelitas de campo.

En 1931, siendo ministro de Educación Bailón Mercado, se crea en Bolivia la Dirección General de Educación Indigenal. Una de sus primeras medidas es fundar, en el barrio residencial Miraflores de La Paz, una Escuela Normal Indigenal. Es su primer director Alfredo Guillén Pinto, quien deja al cabo de pocos meses el puesto al inspector Elizardo Pérez. Considerando éste que la nueva escuela normal, por su ubicación capitalina y el academismo de su enseñanza, favorece lo que llama la "farsa del normalismo"[4] y no la formación de maestros indígenas dignos de enseñar, renuncia al cargo y decide, con aprobación de las autoridades, fundar una escuela modelo en un ayllu. Será Warisata, pueblito en el que Pérez había visitado una escuela particular indígena, dirigida por un excelente maestro aymara, Avelino Siñani. El 2 de agosto de 1931 tiene lugar en presencia de numerosas autoridades la fundación de la escuela sobre terrenos donados por el municipio indígena, matriculándose inmediatamente 150 alumnos analfabetos.

Uno de los principios que anima a Pérez y al pequeño equipo técnico (un maestro de carpintería, un maestro de mecánica y un maestro de albañilería) que lo rodea es la absoluta necesidad, en el caso de la educación indigenal, de incorporar una formación y responsabilización profesional a la formación cultural general. La construcción de los propios edificios del centro escolar va a ser a la vez ocasión de implicar en la gestión educativa a los padres de familia, quienes proporcionan materiales, alimentos y horas de trabajo, y también método pedagógico, ya que los propios alumnos

---

escuelas rurales por periodos alternados. Es un fracaso rotundo, debido ante todo a la mala calidad del magisterio: escasos voluntarios y muchos parecen haber abusado de la credulidad indígena. *Cf.* Karina Mc Kenney, *L'éducation rurale en Bolivie: 1900-1940. Deux études de cas.*

[3] En 1919 (21 de febrero), el ministro de Instrucción, Daniel Sánchez Bustamante, publica un decreto que consta de 54 artículos y se encamina hacia una organización de la población indígena. Se propone fomentar "escuelas de trabajo" en las capitales de distritos y escuelas normales rurales en las capitales de provincia. Quedará sin efecto. Ver República de Bolivia, *Anuario de leyes y disposiciones supremas de 1910*, pp. 254-264.

[4] E. Pérez, *Warisata*, p. 80.

aprenden construyendo. Levantar los vastos edificios que componen Warisata es ocasión para todos de prepararse al cogobierno que también habrá de caracterizar la experiencia nuclear.[5] Con escasa ayuda oficial (el Estado, al principio, sólo paga a los docentes), se levantan poco a poco diversos pabellones, todos de dos pisos, con jardines y galerías, dormitorios para un internado de 150 alumnos, diversos salones de clases, casas para el profesorado, jardines, huertos, talleres. Más adelante se emprenderá la construcción de tres nuevos pabellones (llamados México, Colombia y Perú) para alojar a 800 internos, obras que no se llevaron totalmente al cabo. Llama la atención el esfuerzo realizado sin retribución por una población local miserable que, después de un corto periodo de observación y desconfianza, decide lanzar todas sus fuerzas en la realización de un centro educativo modelo. Como lo subraya Aída Cometta Manzoni: "Elizardo Pérez [...] logró conquistar la voluntad de los indios y con su ayuda levantó en Warisata los muros del gran caserón que no sólo iba a ser la escuela de ellos, sino además el refugio donde encontrarían siempre calor de hogar, comprensión de hermano y guía afectuosa".[6]

En 1933, el primer informe dirigido a la Dirección General de Educación Indigenal por el director de Warisata permite medir el camino recorrido. La escuela dispone de siete hectáreas de tierras atribuidas por el municipio indígena, lo que permite hacer funcionar una sección de ganadería y producción agrícola, con cultivo experimental de trigo; funcionan también un taller de hilados y tejidos, un taller de carpintería (que ha fabricado el mobiliario de las salas de clase), un taller de mecánica y cerrajería (que han fabricado los catres del internado), una sección de tejería (lo cual produce 10 000 ladrillos al año). La escuela tiene la audacia de acoger niños y mayores de ambos sexos (será uno de los primeros avances suprimidos años después), externos hasta los catorce años, sometidos al internado para los mayores. La enseñanza se imparte de acuerdo con una división en cuatro etapas: kindergarden, sección elemental o prevocacional, sección media o vocacional, sección profesional que debe incluir una sección normal. A los

[5] La responsabilización del alumnado y su autogobierno son los puntos que separan radicalmente la experiencia de Warisata de las escuelas profesionales difundidas por los salesianos en la misma época, con rigurosa disciplina impuesta a todos. Frente a este autoritarismo paternalista, se podría ver en el célebre Centro Escolar 881 de Puno, dirigido por José Antonio Encinas entre 1907 y 1911, un experimento precursor de Warisata. La "escuela nueva" de Encinas implicaba la supresión de los exámenes, el cogobierno y la capacitación profesional. Ver J. A. Encinas, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, y testimonios de exalumnos en Pedro Machaca Chambi, *Encinas: maestro progresista y hombre de izquierda*.

[6] A. Cometta Manzoni, *El problema del indio en América*, p. 95. No entraremos en los detalles de la polémica en torno a la fundación de Warisata, a saber si "conquistó" Pérez a los indígenas de la región o si fueron ellos los verdaderos promotores de la experiencia. Ver Karen Claure, *Las escuelas indigenales*.

programas comunes de la república, se añaden enseñanzas obligatorias de música, educación estética, labores técnicas para todo el alumnado. En 1933 asisten 400 alumnos matriculados, con presencia efectiva en las aulas de un promedio de 320. En cuanto a la gestión del centro, está sometida a un consejo de administración formado de padres de familia, que se llega a denominar "Parlamento Amauta", y el alumnado se incorpora a un sistema de gobierno propio, asegurando los mismos jóvenes la regulación del sistema escolar y del internado, y reprimiendo ellos mismos los casos de incumplimiento.[7]

Obviamente, la apertura del centro escolar y las modificaciones que acarrea en la economía local así como en las mentalidades, no pueden quedar sin efecto sobre el medio ambiente. Importa señalar que la zona de Warisata, de comunidades libres en el siglo XIX, había sido invadida paulatinamente por los latifundios de la región. "No llegaban a una decena los indígenas libres",[8] señala Pérez; los aymaras de la zona eran pues "siervos" de haciendas, sometidos no sólo al pongueaje latifundista sino también a un "pongueaje oficial", servicio personal gratuito debido al subprefecto, al cura y al corregidor. Debían turnarse con sus esposas en las casas de estas autoridades para el servicio doméstico, trayendo además el combustible necesario para los quehaceres de comida y calefacción. La apertura del centro escolar es ocasión para la población explotada de recurrir a los servicios de los educandos para orientarse, informarse de sus derechos y presentar quejas ante la justicia regional. Rápidamente se obtiene la supresión del pongueaje oficial y de toda exigencia de trabajo gratuito de parte de autoridades o hacendados. Surgen pues innumerables conflictos con los intereses creados, con un claro enfrentamiento de clases enfatizado por la orientación política públicamente asumida por los responsables. "Nuestra organización en lo económico y social se fundamenta en principios de carácter socialista", afirma Pérez,[9] y Carlos Salazar, exmaestro de Warisata, afirma igualmente: "Primero una definición: Warisata era una escuela socialista".[10]

Dentro de esta perspectiva se irá creando en torno al centro escolar y al Parlamento Amauta una cooperativa de compra-venta que se ocupa de comercializar directamente los productos indígenas en los centros urbanos

[7] *Cf. Warisata...*, pp. 123-143.

[8] *Ibid.*, p. 87.

[9] *Ibid.*, p. 217.

[10] Carlos Salazar, "Prólogo", *en Warisata...*, p. XI. Por falta de espacio no mencionamos numerosos enfrentamientos con los hacendados así como la práctica común en aquella época, de ejercer represalias criminales sobre los ayllus que se "insolentaban". El ejemplo más famoso, presente en las memorias, es la represión de la gran marca de Jesús de Machaca en 1921.

y de comprar a mejor precio los productos de primera necesidad que necesitan los aymaras. Quedan así despojados de importantes beneficios los intermediarios, que vienen a engrosar las filas de las "víctimas" locales del experimento. Empieza una guerrilla despiadada entre el centro escolar y los terratenientes, miembros de la poderosa Sociedad Rural Boliviana: animan éstos una campaña de prensa permanente, denuncian las supuestas malversaciones de los maestros de Warisata, intentan cortarle el agua al centro escolar, etc. Queda muy claro el peligro que representa para el sector latifundista el surgimiento, gracias a una escuela eficaz, de un nuevo campesinado indígena, alfabetizado, informado de sus derechos,[11] relacionado por primera vez con otros sectores sociales por el desarrollo de sus actividades comerciales y artesanales.

A partir de 1934, el experimento aislado se transforma poco a poco en una experiencia generalizada por el territorio nacional. Warisata responde al llamado de la población de su comarca creando escuelas elementales (llegará a tener 33) a las que controla y ayuda; los egresados pueden luego acogerse al internado de la escuela matriz: esta estructuración recibe el nombre de Núcleo Escolar Campesino, sistema reconocido en la Constitución boliviana de 1938 y detallado en el Reglamento de Educación Indigenal de 1939.[12] En 1938, se han abierto en Bolivia 18 núcleos escolares, cuyos directores tienen una reunión anual de trabajo común y autocrítica en Warisata. Se les asegura además la formación necesaria para llevar a cabo la gestión de fondos importantes y el manejo de actividades económicas ajenas a su primitiva formación de educandos. Se debe recordar en efecto que los núcleos son verdaderas empresas, dotadas de cooperativas, y que se benefician del trabajo voluntario de los campesinos:

> A los directores se les recomendó que manejasen sus núcleos como si fueran empresas industriales cuya obligación era producir renta al capital invertido,

[11] Se debe mencionar, como ejemplo, el decreto del 19 de agosto de 1936 según el cual todo fundo rústico, minero o industrial con más de 30 niños en edad escolar, debe abrir una escuela por su cuenta bajo pena de fuertes multas, destinadas a un fondo de enseñanza. A pesar de las peticiones de numerosos grupos indígenas –quienes esperaban más el pago de las multas que la apertura de escuelas que no hubieran encontrado maestro– no hay aplicación de la ley. *Cf. Warisata...*, pp. 246-248.

[12] El artículo 2 de dicho "reglamento toma como base de la educación rural la escuela única y activa". Los artículos 11 a 20 definen el modelo del "Núcleo de Educación Campesina" con una escuela matriz, dotada de internado, talleres y sección normal, rodeada de filiales. Se nota que el sistema escolar no sólo tiene vocación pedagógica y cívica sino que también tiene clara misión social: "defender al indio [...], denunciar todos los abusos y exacciones que contra los campesinos cometan personas particulares o autoridades administrativas" (artículo 19). Ver "Reglamento de Educación indigenal", en *Warisata...*, apéndices, pp. 476-488.

> ya que tenían la cooperación de la colectividad, materiales de construcción baratos o gratuitos, el trabajo de talleres, los productos agrícolas y otros. El sentido económico de los núleos adquiría sí un carácter práctico que salía de las meras proyecciones verbalistas y creaba auténtica riqueza, primer paso para enriquecer a la comunidad, y después, sucesivamente, a entidades sociales cada vez más extensas.[13]

La declinación de Warisata empieza a manifestarse en 1939, precisamente cuando su irradiación franquea las fronteras nacionales, como lo muestran las visitas de numerosos especialistas extranjeros, entre los cuales los conocidos peruanos J.M.B. Farfán, J. Uriel García y J.A. Encinas. Sin que la política de nuclearización se abandone por el territorio boliviano, surgen numerosas polémicas que socavan los fundamentos del modelo Warisata. Unas se dirigen a la personalización clientelista de los responsables del núcleo, "negocio familiar" según algunos, ya que nombrado Elizardo Pérez, director general de Educación Indigenal en 1937, confía el puesto de director de Warisata a su propio hermano Raúl.[14] Otro aspecto del movimiento antiwarisata se fundamenta en el mismo concepto de "educación indígena"; vale decir la elaboración de un sistema distinto en sus métodos y propósitos de las normas vigentes en el resto de la república. La orientación seguida por los animadores de Warisata es totalmente distinta a la que se podría definir reutilizando la célebre expresión del presidente Cárdenas: "mexicanizar al indio". Se entabla entonces una competencia entre dos tipos de núcleos (siendo Caquiaviri, dirigido por Alfredo Guillén Pinto, el modelo antiwarisata[15]): los que se proponen amestizar la población indígena por una educación que tienda a acercar sus modelos y prácticas de vida a los occidentales, y los que quieren arraigar una escuela original en la tradición vernacular.

La filosofía de Warisata puede leerse fácilmente en la "Declaración de principios de la escuela campesina" firmada por la primera asamblea de maestros indigenistas reunida a iniciativa del ministro Peñaranda en octubre de 1936, y compuesta esencialmente de educandos elegidos por el equipo de Warisata. Más que los conceptos personales del fundador, Elizardo Pérez, este texto de carácter colectivo permite medir el alcance y los presupuestos teóricos del experimento. La declaración empieza por

[13] *Ibid.*, p. 254.

[14] A Raúl Pérez se le debe una nueva orientación del núcleo, más cultural; creó clubes de cultura y deporte, actividades artísticas y folclóricas; editó el *Boletín de Warisata*, dirigido por Carlos Salazar. También formó en la sección normal a los primeros maestros indígenas, cuyos títulos no fueron reconocidos posteriormente.

[15] Ver el ataque de Pérez al Núcleo Escolar de Caquiaviri, "escuela de la aldea", *Warisata...*, pp. 228-232. Ver Rafael Reyeros, *Caquiaviri*; Alfredo Guillén Pinto y Nary Peñaranda, *Utama*.

definir el problema cultural indígena como el resultado de una explotación sólo comparable con la del mujik ruso y propone un análisis del "latifundismo americano", arcaico, confrontado con un campesinado de organización colectivista; concluye: "El problema de la educación del indio es un problema económico-social".[16]

A este problema que rebasa pues los límites de la pedagogía, los maestros proponen dos contestaciones paralelas. Por una parte, el nuevo sistema educativo debe enmarcarse en la tradición multisecular de la cultura vernacular, apoyarse en la organización social del ayllu y promover en el territorio nacional la difusión de las artes y el folclor aborígenes;[17] también se propone que Warisata sea la sede de un "Instituto de Investigaciones Indológicas para el estudio del idioma, la religión, la economía, el arte de nuestros antecesores".[18] Por otra parte, se concibe el núcleo escolar indígena como una empresa industrial destinada a fomentar la economía local y a asegurar la autonomía futura de los ayllus:

> La escuela indígena es una escuela industrial, de organización económica autonómica. Debe implantarse en centros que posean posibilidades de desarrollo en este sentido [...]. Nuestro ideal es que los núcleos escolares, apoyados en la colaboración de sus filiales, se conviertan en grandes centros fabriles que reemplacen la pequeña industria indígena.[19]

En cuanto a la formación moral del alumnado, ésta se apoya obviamente en un "modelo indígena" diferente del occidental: sentido de la colectividad, apego al trabajo cotidiano, identificación con la naturaleza, honradez, sentido práctico, aptitud para la organización política. Hay indudables resonancias marateguianas —aunque no aparece en los textos manejados referencia alguna al gran pensador peruano— en el porvenir que se quiere preparar:

> El indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza. Continúase de esta manera una tradición socialista que comienza desde los inkas [...] Suscitaráse pues la formación de un hombre cuyas condiciones especiales le hagan inconfundiible: sobrio, esforzado, alegre, idóneo, limpio, sano de cuerpo y de espíritu, dueño

[16] *Cf.* "Declaración de principios de la escuela campesina", en *Warisata...*, pp. 222-227.

[17] No es de extrañar, pues, si la presentación que propone Pérez de su núcleo está precedida de tres capítulos históricos, dedicados a la sociedad incaica, al ayllu y a la organización social comunera. El vocabulario utilizado: Parlamento Amauta, en vez de consejo de administración por ejemplo, es otra muestra de este "indigenismo", duramente criticado por los partidarios de la escuela unificadora.

[18] *Ibid.*, p. 225.

[19] *Ibid.*, p. 224.

> de su personalidad y sentido de responsabilidad, libre del egoísmo que el hombre atesoró para defenderse de las invasiones anegadoras de la esclavitud feudal. Hombre de multitud, destinado a constituir en no lejano tiempo la unidad del Estado colectivista que haya borrado todos los linderos de la ambición punible de los hombres.[20]

En cambio, el texto referido no menciona ninguna de las preguntas que conlleva todo proyecto educativo reservado a grupos no hispanohablantes. Las cuestiones complejas del alfabeto, de los métodos pedagógicos,[21] de la elaboración de manuales o cártillas, del idioma utilizado por los docentes no son objeto de un estudio particular. Descubrimos casualmente que la enseñanza en Warisata es "bilingüe" pero también que muchos maestros de los núcleos escolares manejan el castellano con mucha dificultad, siendo elegidos especialmente por sus capacidades tecnológicas o folclóricas. La impresión que se desprende de los documentos que se pueden manejar es que el idioma realmente practicado es mayormente el aymara y que la parte teórica de los ciclos de enseñanza no es el centro principal de interés de los responsables de la experiencia. Si bien Warisata señala un apreciable esfuerzo de modernización y concientización de los centros indígenas que controla, no desea participar en la formación de una ciudadanía mestiza, unificada, identificada con la nación tal como se la proyecta entonces.[22] La polémica es ineludible, con los cambios de orientación que señala en 1939 la llegada de Gustavo Adolfo Otero al frente del Ministerio de Educación; se suprime en 1940 la Dirección General de Educación Campesina, sometida a la autoridad del Consejo Nacional de Educación. 1940 puede considerarse como el final de la orientación "indigenista" que se había dado a muchos núcleos, que por otra parte siguen funcionando con otros directores y maestros, normalistas la mayoría.

Cuando se entera Elizardo Pérez de su destitución se encuentra invitado en México en representación oficial de su país ante el Congreso de

[20] *Ibid.*, p. 223.

[21] No existe referencia detallada en el libro de Pérez a una corriente pedagógica precisa. El reglamento de educación indigenal de 1939, inspirado en Warisata, recomienda "rehuir todo dogmatismo" y "aprovechar los aspectos" adaptables a nuestro "medio de las escuelas Dalton, Montessory, Coussinet, Decroly, Tagore, Tolstoy, Angelo Patri" [*sic*] sin olvidar "la pedagogía ancestral de los indígenas", artículo 6 , *ibid.*, p. 476.

[22] Luego, en 1940, se crean las brigadas culturales bolivianas, a imitación de las brigadas de culturización indígena peruanas creadas por decreto de mayo de 1939. En ambos casos el carácter ambulante de esos equipos de alfabetización en lengua vernacular y de asesoramiento sanitario responde a la inmensidad de las necesidades en el agro. En 1951, los bolivianos mayores de 15 años analfabetos alcanzaban todavía un porcentaje de 89%. *Cf.* Jean Vellard, *Civilisation des Andes*, p. 257.

Pátzcuaro.[23] Llama pues la atención esta paradoja: un experimento muy original de educación indígena se halla oficialmente desmentido cuando este congreso intercontinental le permite darse a conocer y ejercer una influencia notable en otros países. Pátzcuaro es ocasión de una profunda toma de conciencia para varias delegaciones: descubren que la inmensa mayoría de los fondos públicos se atribuyen al fomento y desarrollo de la escuela urbana y de los ciclos medios y universitarios, reservados a una franja social, mientras que millones de indígenas latinoamericanos vegetan en una ignorancia casi total.[24] Sin embargo, países como México, o en menor escala, Bolivia, intentan en cierta medida responder a las aspiraciones de la población autóctona. La experiencia de los núcleos escolares bolivianos es difundida no sólo por algunos miembros de la delegación boliviana, sino también por el informe sobre Warisata que redacta el estudioso mexicano Adolfo Velasco ("La escuela indigenal de Warisata") y también gracias a la presencia enérgica del gran maestro J. A. Encinas, conocedor de Warisata e invitado especial en Pátzcuaro. La Sección Educativa del congreso, presidida por el peruano José Ángel Escalante (exministro de Educación) adopta el 22 de abril de 1940 un proyecto de resolución que recoge muchos elementos aplicados en Warisata: escuelas ubicadas en el seno de las comunidades, participación activa de los padres de familia, enseñanza profesional, respeto de las tradiciones regionales. La política de regionalización experimental pasará a Ecuador a partir de 1947[25] y a Guatemala a partir de 1949,[26] aunque en reducida escala. Pero es en Perú donde se manifiesta más directamente la irradiación de Warisata.

El nombramiento en 1945 al frente del Ministerio de Educación peruano de un etnohistoriador socialista conocido por sus manifiestos indigenistas,[27] es ocasión de un notable acercamiento peruano-boliviano, sobre la base de una tradición étnica y cultural común. El propio Luis E. Valcárcel lo define con mucha claridad:

[23] Según *Warisata...*, pp. 333-334, el Congreso Indigenista se había previsto al principio como un Congreso de Maestros Indigenistas que se debía reunir en Warisata en 1938. Moisés Sáenz, entonces embajador de México en Perú, se habría entrevistado con las autoridades bolivianas y el propio Pérez para obtener el desplazamiento del congreso a Pátzcuaro (abril de 1940). No hemos encontrado documentos que corroboren esta versión.

[24] Sobre el impacto de Pátzcuaro en el discurso oficial peruano, ver E. M. Fell, "Les Núcleos Escolares Campesinos: un échec révélateur", 1984.

[25] En 1947 se crean tres núcleos escolares campesinos, con ayuda del Servicio Cooperativo Interamericano.

[26] En febrero de 1949 se reorganizan las escuelas rurales guatemaltecas en núcleos escolares campesinos, colocados en las comunidades indígenas.

[27] Recordemos que Valcárcel es el autor de *Tempestad en los Andes*, con prólogo de Mariátegui.

> Uno de los primeros actos de mi función como ministro fue la concepción de un plan para educar al campesino aborigen que puebla densamente la hoya del lago Titicaca. Mi profesión de historiador me inclinaba a pensar en que los viejos centros de la cultura peruana tienen vigencias imponderables; allí donde el hombre alcanzó los mayores éxitos en su esfuerzo milenario por dominar a la naturaleza se va a encontrar las condiciones esenciales para todo renacimiento, y si queremos que resurja el pueblo indio se debe volver a las fuentes: las orillas y las islas del gran lago.
>
> Perú y Bolivia se unen en esta área que debe ser considerada como una unidad histórica, geográfica y económica. Era, pues, lógico promover un acuerdo entre ambos gobiernos.[28]

El proyecto de formar conjuntamente maestros preparados para animar núcleos escolares idénticos de una parte y otra del Titicaca se puntualiza en el Convenio de Arequipa (1 de noviembre de 1945), firmado por los dos ministros de Educación, Luis E. Valcárcel y Jorge Calero Vásquez. Se reúnen en Warisata dos equipos de especialistas (dirigida la comisión peruana por el director de Educación Rural, Julián Palacios[29] y firman en diciembre de 1945 el acuerdo conocido como "Acuerdo de Huarisata" [*sic*] que estructura el esfuerzo pedagógico en torno a "constelaciones escolares": un núcleo escolar o escuela-núcleo (coexisten las dos expresiones) rodeado de escuelas elementales. El personal se compone de un director, responsable de la constelación escolar y de varios supervisores encargados de vigilar y orientar a los maestros de las escuelas filiales. Los directores bolivianos y peruanos serán formados en Bolivia en la Escuela Normal de Santiago de Huata, y los supervisores de ambos países en Puno, en una granja-escuela prestada por la orden de los salesianos.[30] Se elaborarán, gracias a los fondos suministrados por el Servicio Cooperativo Peruano-norteamericano de Educación, las necesarias cartillas en lengua vernacular y bilingües. También señala el Acuerdo de "Huarisata" la necesidad de vigilar en ambos países la aplicación de la ley que exige la apertura de escuelas en los fundos y empresas que tienen cierto número de niños en edad escolar. Desde el primer año se reclutan 55 maestros rurales normalistas (40 peruanos y 15 bolivianos) que cumplen con ciertos requisitos y recibirán la formación técnica indispensable.[31]

[28] Luis E. Valcárcel, "El proyecto del Titicaca", en *Proyecto de Puno...*, p. III.

[29] Julián Palacios Río, maestro bilingüe, es autor de *La escuela del campo y el niño indígena*, y es uno de los pocos especialistas peruanos de la época en aymara.

[30] Sobre esta granja-escuela, ubicada en Salcedo, contra-modelo perfecto de Warisata, ver E. M. Fell, "Réalités de l'éducation indigéne: la cas Salcedo", 1983, pp. 119-133.

[31] Se exige principalmente que sepan "hablar, leer y escribir un lenguaje aborigen, quecha o aimará", en *Proyecto de Puno...*, p. 11.

Los considerandos del convenio ministerial de Arequipa son sumamente reveladores de la evolución que conocen entonces los núcleos escolares, desde la experiencia de Warisata. Si bien propone este experimento bilateral la respuesta nuclear como la mejor adaptada al agro andino, llama la atención el abandono explícito de la formación artesanal e industrial que era el propósito principal de la obra de Pérez. Se vuelve más modestamente a una educación "fundamentalmente de carácter agropecuario" insistiendo en que los núcleos no tienen como objetivo formar artesanos o mecánicos. La enseñanza en talleres, si no está totalmente prohibida, se ve estrictamente limitada a lo elemental, como contribución a la "función primordial de agricultor y ganadero" que se le asigna al joven indígena. El motivo de la reorientación aparece al final del texto y muestra que en 1945 la sociedad andina ya daba muestras de su inestabilidad: "La escuela rural propenderá, por todos los medios posibles, a arraigar al campesino en su medio ambiente en evolución, impartiéndole una educación e instrucción orientadas a dicho fin, para evitar el despoblamiento del campo y la congestión demográfica de las ciudades".[32]

Desde el primer momento, el proyecto suscita un gran entusiasmo por el lado peruano. Como en el caso de Warisata, los comuneros indígenas proporcionan el terreno y aseguran la mano de obra gratuita para la construcción de los edificios escolares, y en varias ocasiones organizan fiestas folclóricas para reunir fondos. Por otro lado, el ministerio logra editar para principios del año escolar 1946 la primera cartilla de enseñanza bilingüe, cuyo título revela la reorientación de los núcleos hacia la hispanización del indígena: *Guía didáctica para la castellanización de los aborígenes.*

En 1946 se construyen 16 núcleos escolares campesinos que van a vigilar 200 escuelas elementales y educar aproximadamente a 35 000 niños en edad escolar. El número especial que les dedica la revista *El Nuevo Educador*, órgano del Servicio Cooperativo Peruano-norteamericano de Educación,[33] muestra que en 1948 los 16 núcleos construidos (14 en Puno, dos en Cuzco) funcionan como estaba previsto, ejerciendo cada uno su autoridad sobre un promedio de 30 maestros y 2 500 alumnos.

En realidad, los intentos bilaterales de nuclearización se enmarcan en un contexto parecido de una parte y otra del Titicaca: el sistema educativo se ve ante todo como un factor de integración de las grandes masas campesi-

[32] *Ibid.*, p. 42.

[33] "Núcleos Escolares Campesinos", *El Nuevo Educador*, vol. 7, septiembre de 1948. Este número incluye un reportaje y fotos sobre cada uno de los 16 núcleos en actividad. Si constituye Warisata el modelo oficial de la política peruana de nuclearización, influyen también las escuelas y colegios privados adventistas, numerosos en la zona de Puno. Es de recordar que el Servicio Cooperativo Peruano-nortemaricano de Educación incluye principalmente misioneros adventistas.

nas a un modelo occidentalizado y unificado de ciudadanía, integración que se proyecta como lenta y jerarquizada, para no provocar enfrentamientos. El papel de la escuela sigue siendo "la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común", según la fórmula boliviana, vale decir la anulación progresiva de las disparidades culturales y linguísticas. Pero se quiere realizar este programa con prudencia, sin desencadenar grandes migraciones ni desmoronar las bases del sistema latifundista. Los fundamentos de la orientación oficial son pues, en ambos países, la castellanización sistemática de los niños indígenas y el establecimiento de programas "especiales" y reducidos en el sector educativo rural. La ley orgánica de la educación peruana (1941) prevé "planes de estudios y programas de tipo mínimo" para el alumnado indígena (artículo 122) y recomienda "la más pronta castellanización del aborigen" (artículo 124). En Bolivia, el decreto de reforma educativa de 1955 ordena "el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración linguística naional" (artículo 115) y organiza una "educación fundamental campesina" que difiere peligrosamente del programa urbano (artículo 120). Estos textos oficiales reflejan la orientación nacional y trazan los límites insalvables de todo experimento, por generoso que sea en su primera etapa.

En el Perú como en Bolivia, la experiencia de los núcleos escolares campesinos no desaparece brutalmente por decisión oficial. Se observa en ambos casos lo que podría llamarse la banalización progresiva de un intento originalmente provocativo. No se "destruye" Warisata, como lo proclaman sus fundadores,[34] sino que se modera progresivamente la tonalidad rebelde del centro así como su indigenismo, bajo la autoridad de nuevos docentes normalistas. Cuando se institucionaliza y se traslada el núcleo al Perú,[35] quedando Warisata como palabra simbólica, ya se han abandonado varios aspectos: el énfasis en la preparación tecnológica, el uso casi exclusivo del idioma vernacular, el autogobierno de los alumnos, la creación de cooperativas y la asesoría judicial. Todavía aparece como bastante audaz la voluntad de alfabetizar a los jóvenes en su idioma nativo y con manuales elaborados para su uso propio. Pero a su vez la experiencia peruana,

[34] *Cf.* "No es más que una escuela socialista que pretendió afrontar el régimen. No es más que un grupo de maestros –¡tan pocos!– que tuvo la osadía de defender al indio [...] ¡Warisata despedazada y aniquilada! ¡Acuérdate que este drama es parte de tu propio drama, pueblo mío ultrajado!". Carlos Salazar, *Warisata...*, p. xxiii.

[35] El decreto de reforma educativa, firmado por el presidente Paz Estenssoro el 20 de enero de 1955, institucionaliza el núcleo escolar campesino como escuela fundamental en el agro, base de la difusión y desarrollo de la reforma agraria. Se deben establecer por todas las zonas campesinas núcleos con entre 15 y 30 escuelas seccionales. Llama la atención el silencio total sobre la importante cuestión del idioma. En sus considerandos, el texto menciona que 82% de los jóvenes en edad escolar no tiene acceso a las aulas.

masificándose,[36] se banaliza hasta presentar los defectos consabidos que la nuclearización pretendía resolver.

En 1963 un consejero técnico norteamericano del Ministerio de Educación peruano, John Baum, efectúa una encuesta prolongada sobre los núcleos para la Agencia por el Desarrollo Internacional (AID).[37] Su balance es muy negativo en cuanto a los avances pedagógicos que se podían esperar. Una gran novedad debía ser, como en Warisata, el carácter mixto de los núcleos: por todas partes las resistencias son tales que se reconstituyen clases o escuelas distintas, asistiendo en promedio una niña por cada tres varones. Las cartillas de elaboración propia que se habían previsto no se siguen editando; los núcleos trabajan con manuales escolares nacionales, redactados (en castellano) e ilustrados para un público de jóvenes mestizos o blancos. La enseñanza de los primeros años en lengua indígena no se aplica por ninguna parte y tampoco se fomentan cursos de capacitación agropecuaria como lo preveía el Acuerdo de Huarisata. La escuela-núcleo no desempeña el papel de promoción y arraigamiento de los jóvenes indígenas que se había esperado.

Como en el caso de los núcleos bolivianos, después del periodo "heroico", se plantea un problema serio a nivel del magisterio. Los normalistas reclutados para los puestos importantes de directores y supervisores no tienen la formación linguística, agrícola y pedagógica indispensable para asumir positivamente sus funciones. La Escuela Normal Rural de Urubamba, creada en 1952 en zona indígena para formar pedagogos indios de alto nivel, carece de buenos candidatos y se muestra incapaz de resolver el problema. Los normalistas egresados de otras normales sólo aceptan por necesidad la dirección de los núcleos y ocupan un puesto urbano en cuanto se les presenta la ocasión. Compartimos el balance negativo de Baum cuando afirma: "La falta básica de honestidad y la inexcusable presión política ha ocasionado la ruptura de la organización y de sus objetivos en todo el sistema".[38]

En torno a los años sesenta, los núcleos de ambos países son otra vez escuelas rurales tradicionales, con una enseñanza poco adaptada a las condiciones del medio y con una fuerte tasa de ausentismo tanto entre los alumnos como entre los maestros. No se puede hablar de un fracaso total, en la medida en que la red escolar se va extendiendo poco a poco por todas las zonas rurales, debido, entre otros factores, al apoyo de numerosos

[36] En 1962 el Ministerio de Educación arroja la cifra de 70 núcleos escolares campesinos, lo que no significa que todos se parecen al proyecto primitivo de 1945.

[37] Véase John A. Baum, *Estudio sobre la educación rural en el Perú.*

[38] *Ibid.*, p. 142. Sin embargo la organización nuclear se mantiene y queda otra vez reconocida en la reforma educativa de 1972 bajo el nombre de Núcleos Educativos Comunales.

organismos internacionales. Lo claro es que no se ha producido la reforma pedagógica que se podía esperar, y menos aún la revolución en la estratificación social y en las relaciones de fuerza que los promotores de Warisata pensaban fomentar. Obviamente, el conservadurismo político que reina en ambas repúblicas –con escasos espacios de apertura liberal– no favorece la instauración de un sistema de enseñanza popular que cuestione las estructuras de dominación locales y nacionales.

Al cabo de años de experimentos y de polémicas, sigue sin contestación la pregunta fundamental en los países andinos, pregunta que podría formularse escuetamente: ¿qué hacer con el indio? Por una parte, la presión de la demanda educativa entre las masas rurales no es de mucho efecto, debido al alejamiento de los centros urbanos y a la dificultad de acceder al electorado. Más grave, no aparece una voluntad clara de la población vernacular en cuanto a los contenidos linguísticos y culturales que podría ofrecerle la escuela pública. Parece dominar un deseo de integración que justifica la castellanización y desemboca en la migración postescolar y la "cholificación". Por otra parte, la misma ausencia de debate se manifiesta entre los sectores occidentalizados. Si bien se proclama a todos los niveles el deseo de rescatar el "glorioso pasado incaico", la presencia en el territorio nacional de conciudadanos que no hablan, o hablan muy mal el idioma oficial y viven en referencia a normas diferentes, nunca ha sido objeto de una reflexión pública y masiva. No se ha dado el necesario debate sobre la incorporación barata de los indígenas a la sociedad mestiza ni se han estudiado seriamente las posibilidades de desarrollo de culturas paralelas y alternativas, dentro de países que aceptarían definirse como biculturales.[39] Finalmente, la indecisión común, generadora de un mestizaje caótico, no permite esperar un cambio sustancial del proyecto pedagógico ni la atribución de fondos y medios humanos importantes a la educación rural e indígena. En esas condiciones, la nuclearización, fruto de intentos progresistas aislados, está condenada a vaciarse de todo contenido renovador, reflejando así la indiferencia general.

[39] El silencio de Mariátegui, muy interesado por otra parte por los problemas educativos y universitarios, sobre la escuela indígena es revelador. *Cf.* E.-M. Fell, "El tema de la escuela peruana en Amauta", 1994.

Bibliografía

Baum, John, *Estudio sobre la educación rural en el Perú. Los núcleos escolares Campesinos*, México, AID., 1963, 2a ed., 1967.

Claure, Karen, *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria*, La Paz, Ed. Hisbol, 1989.

Cometta Manzoni, Aída, *El problema del indio en América*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Juan Castagnola, 1949.

El nuevo educador, Órgano del Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano de Educación, Lima, núm. 1, junio de 1945; especial "Núcleos Escolares Campesinos", vol. VII, septiembre de 1948.

Encinas, José Antonio, *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*, Lima, Imprenta Minerva, 1932.

Fell, Eve-Marie, "Réalités de l'école indigéne: le cas Salcedo", *Ecole et société en Espagne et en Amérique latine*, Tours, Etudes Hispaniques, vol. V, 1983.

——, "Les Núcleos Escolares Campesinos': un échec révélateur", en *L'enfant et l'adolescent dans les pays andins*, Grenoble, Imprimerie del'Université.

——, "La formación de las escuelas normales de maestros en los países andinos: Perú y Ecuador", *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, núm. 155, julio-septiembre 1993.

——, "El tema de la educación peruana en Amauta", en Roland Forgues (comp.), *Mariátegui, una verdad actual siempre renovada*, Lima, Amauta, 1994.

Guillén Pinto, Alfredo, y Natty Penaranda de Guillén Pinto, *Utama (novela vivida en cuatro años)*, La Paz, Ed. Gisbert y Casanovas, 1945.

Ley orgánica de la educación, Lima, ed. de la UNMSM, 1941.

Machaca Chambi, Pedro, *Encinas: maestro progresista y hombre de izquierda*, Sicuani, ed. de la Prelatura de Sicuani, 1980.

Mc Kenney, Karina, *L'éducation rurale en Bolivie: 1900-1940. Deux études de cas*, París, IHEAL, 1983.

Palacios Rios, Julián, *La escuela del campo y el niño indígena*, Lima, Imprenta Americana, 1940.

Pérez, Elizardo, *Warisata. La escuela-ayllu*, con pról. de José Carlos Salazar Mostajo, La Paz, Empresa Industrial Gráfica Burillo, 1962.

República de Bolivia, *Anuario de Leyes y Disposiciones Supremas de 1910*, La Paz, Talleres Gráficos La Prensa, 1920.

Reyeros, Rafael, *Caquiaviri: escuelas para los indígenas bolivianos*, La Paz, Ed. Universo, 1937.

Valcárcel, Luis E., *Tempestad en los Andes*, Prólogo de José Carlos Mariátegui, colofón de Luis Alberto Sánchez, Lima, Amauta, 1927.

——, "El proyecto del Titicaca", *Proyecto de Puno. Programa de preparación pedagógica. Adiestramiento en agricultura, sanidad e industrias rurales*, documento mimeografiado, 1946.

Valois Arce, Daniel, *Bolivia. Realidad y destino*, Bogotá, Ed. Antares, 1955. Reproduce el Decreto de Reforma Educativa de enero de 1955.

Vellard, Jean, *Civilisation des Andes*, Paris, Gallimard, 1963.

EDUCACIÓN KUNA Y POLÍTICA GUBERNAMENTAL

GASPAR FÉLIX CALVO POBLACIÓN*

En el comienzo de este siglo, cuando Panamá se separó de Colombia, tuvo que reorganizar todas las esferas sociales de la nueva nación. Una de sus principales preocupaciones se centró en la instrucción del pueblo, que estaba muy abandonada debido a las guerras colombianas que mermaban todos los presupuestos nacionales. Pero por otra parte, también es cierto que los estados se han servido de la educación para conseguir sus intereses y llevar al pueblo hacia donde ellos quieren, inculcando los ideales políticos y partidistas de quienes ostentan el mando. El inspector de educación de la provincia de Colón y San Blas en el informe emitido en 1959 al Ministerio de Educación decía a este respecto:

> La educación es el medio que usan los gobiernos para poner en práctica la filosofía que los orienta, ya que aquélla es un hecho social propio y característico de los pueblos de acuerdo a su época, su situación general histórica, carácter de la cultura, estructura social, ideales y valores y, como agencia del Estado subordinada a la orientación política, personalidad y actuación de los dirigentes.[1]

La frontera panameño-colombiana era en 1904 la línea más débil del nuevo estado istmeño, y ya desde los comienzos los gobernantes mostraron un especial interés por la costa atlántica, habitada por los kunas, de origen colombiano y que se sentían más vinculados a esta nación. No podemos olvidar, que con la independencia total de Panamá, el pueblo kuna quedaba dividido; pues una minoría pertenecía al estado colombiano y la mayoría pasaba a formar parte del pueblo panameño, ocupando más de 300 islas de la costa atlántica y una franja de tierra continental. En estos comienzos, uno de los sahilas[2] de la zona oriental viajó incluso a Bogotá para pedir ayuda al presidente del país, pues su pueblo deseaba seguir perteneciendo a

* Colaborador de la Universidad de Salamanca, España.

[1] "Informe del inspector de Educación". Playón Chico, Kuna Yala, Panamá. 1959.

[2] Cargo político-religioso que es elegido democráticamente por cada comunidad.

Colombia que no interfería en sus vidas y costumbres ancestrales; además, en 1874 el gobierno colombiano había creado una reserva tule[3] para los kunas.

Legislación educativa indígena

Coincidiendo con la promulgación de la primera Constitución de la República de Panamá quedaba claro el interés del gobierno en civilizar a los indígenas. Esta "civilización"[4] iba a ser en muchos casos un sinónimo de educación, o un medio para conseguir aquélla. En el artículo 26 se dejaba ver el pensamiento conservador, pues designaba a la Iglesia católica como la encargada de "civilizar" a las tribus de indios con el auxilio del gobierno. Como nota sobresaliente hay que señalar que el artículo 133 establecía la escolaridad primaria con carácter obligatorio, e incluso iba más allá, diciendo que la educación pública sería gratuita.[5] En esta misma carta magna se admitía que la instrucción pública se podría descentralizar destinándole rentas especiales. Esto afectaría directamente a la educación en la región de los kunas, que perteneció hasta 1945 a Gobierno y Justicia. Finalmente reconocía como facultades del presidente del gobierno dirigir, reglamentar e inspeccionar la instrucción pública nacional.

Un mes después de la aprobación de la Constitución, veía la luz la primera ley de educación, que no obligaba a la asistencia escolar a aquellos jóvenes que vivieran a más de dos kilómetros del centro educativo. Con lo cual, las zonas rurales, entre las que se encontraban la población indígena, iban a quedar desfavorecidas por su gran dispersión. Por otra parte, los padres que no enviaran a los hijos a la escuela y se encontraran dentro del radio establecido tendrían que pagar una multa; medida que fue tenida en cuenta hasta sus últimas consecuencias entre los kunas en el primer periodo que acabó con la revolución. Las escuelas del país quedaban divididas en urbanas y rurales; pero la trascendencia de esta clasificación no iba mucho más allá de los sueldos percibidos por los maestros; los primeros cobrarían

[3] Con este nombre se designan los indígenas para contraponerlo a extranjero.

[4] Quiero dejar claro aquí que el uso de este término es para reflejar el sentir de de la época, ya que aparece con muchísima frecuencia en todos los escritos, pero en ningún caso lo comparto. El concepto de "civilización" permaneció por largo tiempo, no sólo desde los puestos del gobierno, sino que también lo utilizaron los propios indígenas. Grandes defensores de la "civilización" se consideró a Róbinson, Claudio Iglesias González, Rubén Pérez Kantule y Estanislao López. Este último pedía en 1929 cuatro becas para el colegio María Auxiliadora y argumentaba que esto ayudaría a la "civilización" de la región. De modo similar se expresaba el resto en cartas y discursos.

[5] *Primera Constitución de la República de Panamá*, artículo 133, Panamá, 1904.

$150 y los otros $40. Esto ya dejaba ver que las escuelas rurales eran de segundo rango. En la actualidad la única escuela de primera categoría de la región kuna es la de Ustupu.

En esta ley se creaba la escuela anexa a la Escuela Normal, que serviría como centro de prácticas para los maestros. En 1906 el grupo de escolares estaría integrado por 22 kunas. Así se hacía realidad el decreto publicado en ese año con el nombre de "Civilización de Indígenas". En su corta vida, pues fracasaría en 1909 al ser agregada al Instituto Nacional, se conoció a este centro como "Escuela de Indígenas". Los encargados del centro fueron los hermanos de La Salle y uno de ellos escribía:

> Piden estos niños, tanto en lo físico como en lo intelectual y en lo moral, una educación especial y esmerada[...] La enseñanza que se les da es ante todo intuitiva y práctica, tal tiene que ser dado lo sumamente rebelde que son sus mentes para lo abstracto, por falta de ejercicio sin duda[...] Cífrase el *pensum* escolar en los rudimentos de las asignaturas de las clases elementales: lectura, escritura, lengua nacional, cálculo y aritmética, objetiva, geografía, dibujo, canto y religión.[6]

También se creaba una Escuela de Artes y Oficios donde se formarían jóvenes seleccionados por las autoridades de cada provincia y la enseñanza impartida sería gratuita. Se reservaban quince plazas para los habitantes de las costas del Darién y San Blas, mientras que el resto de las provincias gozarían de diez becas cada una. Mediante la ley de 1906 se habían establecido las quince becas para los indígenas kunas. En este centro se formaron los indígenas en tareas tales como carpintería, sastrería, tipografía y otras. En definitiva, oficios que según opinión de los de la época, no tendrían utilidad en la región de los kunas.[7]

En diciembre de 1908 se aprobaba la Ley de Civilización de Indígenas. El poder ejecutivo con la colaboración de la Iglesia católica pretendía reducir a la vida "civilizada" a las tribus salvajes. Para lograr esta acción se querían nombrar maestros para aquellas regiones distantes de la capital y de los centros más poblados. Nuevamente aparecían aquí las quince becas indígenas para la Escuela de Artes y Oficios, las cuales no se llegarían a cubrir en su totalidad.

El interés de los gobernantes por llevar la educación a los indígenas, les llevó a planificar la construcción de un edificio para la educación de éstos. Por lo que en la ley de edificación de centros aparecida en 1912 se establecía la creación, entre otras, de una escuela de indígenas. No se precisaba el

[6] "Informe del H. Venero Carlos", Archivo Nacional, 1908.
[7] *Idem.*

lugar donde estaría ubicada, pero los indicios que daba hacen suponer que sería fuera de la capital. Con el tiempo se llegaron a abrir dos escuelas indígenas, una en Panamá capital y la otra en la ciudad de Colón.

En 1912 se producía un cambio de gobierno, se acababa el periodo conservador y empezaba el liberal. Esto tuvo una gran repercusión en lo que se refería a la política llevada con los indígenas. Los liberales criticaban los métodos misionales y ponían sus esperanzas, para nacionalizar a los indios, en la creación de colonias que servirían de punto de referencia para los kunas. Consideraban como una acción primordial el crear escuelas en las colonias y pueblos indios. Permitían además, previo otorgamiento de un permiso, la entrada a los indígenas a toda religión que enseñara bajo los principios y doctrinas de la moral y la "civilización" cristianas. Además podrían impartir enseñanzas aparte de las escuelas nacionales, pero siempre supervisadas por el Estado.

Con la creación de la comarca de San Blas para los kunas en la ley 2 de 1938, se especificaba como uno de los cometidos del intendente de la misma, el fomentar en lo posible la instrucción pública, la agricultura, la ganadería, la industria, el comercio, el arreglo higiénico de las poblaciones, las vías públicas, etc. Confirmaba que la instrucción pública en la comarca de San Blas sería reglamentada por el poder ejecutivo, a través del órgano de la Secretaría de Gobierno y Justicia. En la misma se pedía a los sahilas que colaboraban con el gobierno nacional y que prestaran su apoyo a los maestros de las escuelas comarcales. Con el paso del tiempo este hecho quedó patente, pues en las planillas enviadas con los sueldos de los maestros también aparecían los sahilas que cobraban un sueldo como empleados del gobierno, pero sólo los simpatizantes del régimen.

La primera Constitución quedó obsoleta y se redactaron dos nuevas en la década de los años cuarenta. La primera en 1941, decía que era obligación imperativa del Estado dictar las medidas que tendiesen a educar al indígena para incorporarlo a la "civilización". Persiste la idea de que el indígena debe ser absorbido por los valores nacionales; su cultura es infravalorada o despreciada. Reafirma la enseñanza primaria como obligatoria y la normal, vocacional y secundaria se impartirían gratuitamente.

La otra Constitución es de 1946. En lo concerniente a los indígenas dice que dará protección especial a las colectividades de campesinos e indígenas con el fin de integrarlas de manera efectiva en la comunidad nacional. La acción específica de los indígenas se efectuará conservando y desarrollando al mismo tiempo los valores de la cultura autóctona. Como fines específicos de las escuelas indígenas estarían la creación de conciencia de deberes, derechos, dignidad y posibilidades del ciudadano panameño. Al mismo tiempo que debería despertar el interés por una vida rural segura, saludable y decorosa. Se da un paso significativo al considerar lo

indígena y rural como un elemento más de la variedad nacional que se debe mantener y divulgar, ya no es algo vergonzoso a erradicar.

En este mismo año se redactó una nueva ley de educación que volvía a la separación de escuelas rurales y urbanas, con programas diferenciados que harían hincapié en cuestiones del campo o de la ciudad, pero con estudios comunes. Las escuelas se establecerían para un número no menor de 25 niños. Las vocacionales tendrían en cuenta las necesidades de los grupos indígenas; especificando que la educación primaria debía adaptarse a sus necesidades, sin dejar de capacitarles para una educación secundaria. En el papel, una vez más, los planes querían ser consecuentes con lo que pregonaba la Constitución, pero la realidad seguiría siendo otra muy distinta. Finalmente, en 1986 el Ministerio de Educación decide crear una comisión de estudio de la educación de las áreas indígenas, que estaría integrada por representantes de los distintos grupos étnicos de la nación y tendría un carácter consultivo.

La ley 16 de 1953 organizaba la comarca de San Blas y volvía a poner entre las competencias del intendente la de fomentar la instrucción pública además de otras actividades. En muchas ocasiones esto desembocó en favoritismos y abusos por parte de esta autoridad, que alguna vez fue maestro de profesión. Las competencias educativas de la región kuna se habían normalizado pasando al Ministerio de Educación en 1945,[8] pero aquí se reafirma esta decisión. El intendente podía hacer propuestas de creación de escuelas para los kunas, una vez oída la opinión de los representantes indígenas. De nuevo se pedía que los programas educativos se adaptasen a las necesidades de la región, ya que las escuelas indígenas eran una fiel copia de las capitalinas. Se pedía la enseñanza de los primeros grados para los docentes indígenas donde existía más de un maestro, manteniendo la lengua materna para que la comunicación entre alumnos y profesores fuera más fácil. Se seguía reservando un número proporcional de las becas nacionales para los kunas. En esta misma ley se proponía la creación de una granja agrícola para la capacitación de los indígenas en los métodos modernos de producción agropecuaria y acondicionamiento de la técnica de laboreo. Éste sería un modo de adecuar las enseñanzas a las necesidades de las regiones rurales e indígenas, pero como veremos más adelante fracasaron en diversas ocasiones.

A continuación los kunas redactaron la carta orgánica de régimen interno, y finalmente, la ley 20 del 31 de enero de 1957 declaraba reserva indígena al territorio de los kunas. A pesar de todos estos avances, los kunas no están plenamente satisfechos y a través de sus representantes quieren

[8] Desde la creación de la república en 1903 hasta 1941 existió la Secretaría de Instrucción Pública y a partir de este año pasó a ser Ministerio de Educación.

que se modifique la ley del 53 y se actualice, ya que algunas comunidades kunas quedaron fuera de la reserva y no tienen un territorio propio.

El movimiento indigenista, al igual que en otros países del continente, hizo su aparición, y en 1958 se creó el Instituto Nacional Indigenista. Para el desarrollo de las funciones de éste se preveía la colaboración del Ministerio de Educación entre otros, el cual elaboraría y pondría seguidamente en la práctica, programas especiales de desarrollo agrícola para las escuelas que existieran o se establecieran en el futuro en las regiones indígenas. Pero ante la pasividad de las instituciones nacionales, el Congreso General Kuna[9] de diciembre de 1961 pedía que se hiciera realidad este organismo que solo existía en teoría. En su artículo 6º se establecía "la obligación de informar al gobierno nacional, por conducto de sus organismos correspondientes, la situación de las comunidades indígenas, en relación con el establecimiento de escuelas en donde la población escolar lo demanda".[10] Asimismo el INI debería estudiar la forma de agrupar las comunidades para que pudieran extenderse a ellas en forma más eficiente los beneficios de la educación.

La ley 47 de 1946 sobre educación sigue vigente en la década de los años noventa, pero se han hecho diversas propuestas de modificación para actualizarla. Por supuesto no ha faltado una corrección realizada por los indígenas, que exigen se lleven a la práctica las disposiciones que las anteriores no han cumplido y les atañen. La educación indígena se regiría, según su informe, por el derecho de preservar la identidad cultural y en ella se emplearían métodos bilingües e interculturales. Sería obligación ineludible del Estado otorgar becas para la formación de especialistas en los campos de la educación bilingüe intercultural.

En lo referente al currículum piden que se tengan en cuenta las necesidades de cada grupo, y por lo tanto, la consulta a especialistas para la elaboración de los mismos. Se pide la incorporación de los valores propios de cada cultura a los contenidos de los programas de estudio, y será imprescindible que los formadores tengan conocimientos bilingües. No olvidan la alfabetización de adultos y también reclaman para ellos una formación bilingüe.

Según la Constitución de 1972 el Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas, realizando programas que tiendan al desarrollo y conservación de las mismas. Se puede observar que esta legislación está más acorde con nuestros tiempos, pero sigue existiendo el gran escollo de hacer realidad las buenas intenciones del papel escrito.

[9] Es el órgano de mayor poder entre los kunas; se reúne normalmente dos veces al año y sus resoluciones son enviadas al gobierno.

[10] F. Guionneau-Sinclair, 1991, p. 98.

La acción de los gobernantes

Se puede decir que el primer presidente de la república, Manuel Amador Guerrero, fue el pionero en el tema educativo indígena. Cuando accedió al cargo recibió en su despacho al indígena Róbinson que le iba a felicitar por su nombramiento, pidiéndole al mismo tiempo escuelas para sus indios. Los primeros mandatarios depositaron su confianza en los misioneros, en quienes delegaron el tema de la educación de los indios. De 1907 a 1912 sería el sacerdote Leonardo Gassó el encargado de la "civilización" de los indios karibes. En 1910 el presidente del gobierno, Carlos Mendoza, realizó una gira por todo el país y llegó hasta las costas de San Blas, en donde alabó la labor del misionero por el alto grado de desarrollo que habían alcanzado los indios.

Ante la continua insistencia y colaboración de Charles Róbinson por llevar la "civilización" a sus paisanos, el gobierno le concedió el título de gobernador general de la tribus indias, y posteriormente Gassó le entregaría el bastón de mando que confirmaba la autoridad concedida por el ejecutivo.

La acción decisiva en materia educativa se produjo cuando el presidente de la república, Belisario Porras, realizó una gira por el archipiélago de Kuna Yala[11] en 1915, ofreciendo establecer escuelas en las distintas islas. El resultado fue la aceptación en cuatro islas del sector central, influenciadas por Róbinson; y la negación por parte de los indios de la zona oriental y occidental. Pero junto a esta intención el viaje llevaba otro objetivo; la creación de la intendencia con un puesto de policía que permitiría el control de los pescadores que se adentraban en la zona kuna, a la vez que controlaría a los indígenas insumisos que no querían reconocer su pertenencia a Panamá. En 1916 se abrían las escuelas de Narganá, Corazón de Jesús, Playón Chico y Tupile, iniciándose así un primer periodo educativo que pretendió la "civilización" de los indios, su sometimiento e igualación con el resto de los ciudadanos de la nación, y que desembocó en la revolución de 1925. En un principio, el presidente Porras fue partidario de los métodos pacíficos para llevar la "civilización", pero llegó un momento en que los escasos resultados le hicieron cambiar de opinión y aconsejó utilizar la fuerza y la violencia.

En el transcurso de tiempo que va hasta 1925, el gobierno permitió o auspició dos misiones bien diferentes entre el pueblo kuna. Por una parte la misión católica que seguía las orientaciones de sus patrocinadores,

[11] Con este nombre designan los kunas a su territorio conocido como San Blas o Archipiélago de Las Mulatas.

enseñando la religión mayoritaria de la nación así como la lengua oficial; inculcando los ideales nacionales y creando una conciencia de patria (1907-1912). Y por otra parte, la misión protestante, que enseñaba una religión nueva y en un idioma distinto al nacional, el inglés, pero que no era pagada con dinero de las arcas nacionales, y que pretendía hacer propaganda norteamericana (1913-1925). En la década de los años treinta se volvería a considerar a las misiones católicas como el medio más adecuado para nacionalizar a los indígenas.

El gobierno exponía en una carta enviada al representante de la sociedad misionera protestante que sus súbditas no ayudaban a los intereses del ejecutivo: nacionalizar a los indígenas. Argumenta lo anteriormente dicho afirmando que los tres elementos que más unen a una nación son: la lengua, la religión y las costumbres; resultando que las misioneras enseñan un idioma que no es el nacional, una religión que no es la católica, la de la mayoría de los panameños, y unas costumbres totalmente diferentes a las del país. También es cierto que la ley de educación admitía las escuelas particulares, y la dirigida por las bautistas lo era; pero al mismo tiempo su funcionamiento no contribuía a lo que el gobierno quería para aquella región; ellas en primer lugar no se habían sometido al examen de aptitud y además enseñaban en inglés.[12]

El problema se vio agravado desde el momento que empezó a funcionar la escuela nacional en el mismo lugar que se asentaba la misión protestante, en Narganá y Corazón de Jesús. Por un lado mermaba la asistencia de los alumnos al plantel nacional y las maestras presentaron diversas quejas ante sus superiores; y por otro, los métodos de las misioneras protestantes no coincidían con los de las maestras, que defendían los intereses nacionales y estaban apoyadas por los primeros alumnos kunas que salieron a educarse a la capital y que defendían el catolicismo.

La sucesiva apertura de escuelas llevó consigo la presencia de un policía, que velaría por el orden y daría protección al maestro. En alguna ocasión el policía ejerció de maestro o tomó la iniciativa de crear la escuela, aunque fuera de un modo precario. En otras ocasiones el policía y el magisterio estuvieron fuertemente unidos pues el policía era esposo de la maestra. El gobierno nacional estableció tres destacamentos policiales que tenían sede donde se había abierto una escuela nacional, y desde donde se controlaba la región. El primero en crearse fue el de Puerto Obaldía, que era el paso fronterizo con Colombia, pero cuya población no era kuna; después se crearon los de Narganá y Tupile, correspondientes al sector central. En la intendencia también había un puesto de policía.

[12] "Carta del señor Alfaro al señor Smith del 5 de enero de 1922", Archivo de R. Pérez Kantule, Kuna Nega, Panamá.

Por otra parte, los maestros que no simpatizaban con el gobierno eran denunciados y se les apartaba de su actividad. El poder nacional no permitía ninguna campaña de descrédito en el territorio que quería nacionalizar. Al mismo tiempo, los maestros eran los informadores del gobierno y sus representantes más directos en los lugares donde no existía la policía nacional.

Pero sin lugar a duda, la medida más utilizada por los diferentes gobiernos para atraer a los indígenas fue la concesión de becas. Por este medio los sucesivos gabinetes intentaron granjearse a los indios, poniendo especial interés en sus jefes, al mismo tiempo que se aseguraban los votos en las elecciones presidenciales. El presidente Belisario Porras en sus repetidos mandatos usó este medio para ganarse los votos de los indígenas que se iban incorporando al censo electoral. En 1919, cuatro años después de la gira del presidente al archipiélago, creó 19 becas para los indígenas de San Blas. Se llegó a contabilizar en algún momento hasta en cien las becas concedidas por este dirigente. En 1924 era el intendente de El Porvenir quien proponía la concesión de becas para los indígenas de Playón Chico y Tupile, pues el jefe del segundo destacamento de policía, al que pertenecían estas islas, veía bien que así se hiciera. Con motivo del día de la raza, el presidente nacional hizo repetidos ofrecimientos de becas para los indígenas, pero no es menos cierto que tuvieron un devenir irregular; en más de una ocasión se suspendieron o suprimieron por falta de dinero en los presupuestos del Estado o por inconstancia de los candidatos que encontraban dificultades para adaptarse a la nueva vida.[13]

No se debe olvidar que en la relación política-educación jugó un papel muy importante la figura del intendente que era nombrado por el gobierno nacional y que tenía su sede en la primera isla de la comarca, El Porvenir.[14] Él era el cauce por el que transcurrían todos los asuntos, aunque en muchas ocasiones los indios se dirigían directamente al presidente de la república, para pedir la creación de escuelas, y posteriormente, el nombramiento de los maestros que consideraban más adecuados o que respondían a los intereses de los sahilas. En un primer periodo él hacía los nombramientos de maestros. Hubo intendentes que supieron simpatizar con los indígenas. Uno de los más prestigiosos sería Félix Oller que intervino en la redacción de la carta orgánica y la ley 16 promulgada en 1953, sin dejar de lado todo lo referente a la educación kuna.

[13] "Carta del señor Solís a Nele Kantule del 21 de junio de 1935", Archivo de la Intendencia, El Porvenir, Panamá.

[14] Esta sede fue creada a petición del kuna Colman para defender a los indígenas de los abusos de pescadores de tortuga.

En mayo de 1961 se produce un hecho sin precedentes, el presidente de Panamá, Roberto F. Chiari, asiste a un congreso general kuna. En la reunión se pidieron nuevos maestros así como la construcción y reparación de escuelas. Como era costumbre no se olvidó el tema de las becas, concretándose la solicitud en las destinadas a secundaria y universidad.

Los países de Europa del Este y Norteamérica han beneficiado también a los kunas con becas que les han permitido estudiar carreras al mismo tiempo que asimilaban la ideología política propia del país anfitrión. Esta educación de los tiempos modernos también ha tenido un marcado cariz político. Educación y política es un binomio fuertemente interrelacionado. No debe olvidarse que otros estudiantes han salido a distintos países becados por organizaciones religiosas.

Los kunas, agentes de la educación

Al principio los indígenas pusieron la máxima resistencia a que elementos extraños a su cultura entrasen en la región; por ello el gobierno encauzó todas sus acciones a formar personal indígena fuera de la región de los kunas, para que luego ellos fueran los agentes de cambio entre sus compatriotas. Así, en más de una ocasión le hacen ver al presidente de la república que ya han enviado a sus hijos a estudiar a la capital y que por lo tanto les dejen tranquilos. El líder kuna Inapaquiña en una de sus cartas al doctor Alfaro le comenta que los indios son hijos de Dios, pero no para leer sino para sembrar café, cacao y caña.[15]

El recibimiento dispensado por Róbinson al primer misionero, el cura Gassó, fue excelente, pues le dice: "Ésta es tu casa; vivirás entre nosotros enseñándonos y serás nuestro padre".[16] A lo largo de los cinco años de estancia del misionero, contó siempre con la colaboración de este indígena que se llegó a enfrentar a sus súbditos para que le permitieran enseñar. Él había viajado en un barco norteamericano y tenía conocimiento del mundo occidental. Había sido nombrado sahila de Narganá en 1902, sin tener conocimientos de la tradición kuna, cosa que siempre se exigía. Pero puso como condición para aceptar el cargo que le permitieran luchar por la educación y progreso de sus conciudadanos. Pero la mayoría de la población indígena mostró un total rechazo a la educación o al menos no quería que elementos extraños se introdujeran en sus islas. A pesar de todo se había adoptado como primera solución que los indígenas salieran a estu-

[15] "Carta de Inapaquiña al doctor Alfaro en 1920", Archivo de R. Pérez Kantule, Kuna Nega.

[16] "Diario del Rev. P. Leonardo Gassó", Archivo de R. Pérez Kantule, Kuna Nega.

diar a un centro de la capital, ya que los indios no querían allí *wagas*.[17] La solución era que los propios indígenas se educaran y fueran posteriormente los agentes de cambio entre su pueblo.

Al mismo tiempo que la "civilización" iba abriéndose camino; en muchos indios crecía un rechazo hacia el sahila Róbinson y las islas de Yantupu y Nusatupu[18] (en donde más influencia tenía éste). Hasta tal punto que el gobierno tuvo que mandar armas para que se defendieran y los lugareños excavaron trincheras desde donde hacían una vigilancia permanente por si les atacaban los de las islas occidentales y orientales. Los indios de éstas los habían amenazado con matarlos, y el misionero nombró cuatro policías indígenas, que se costeó con la paga del gobierno, para que les defendieran. Si se producía un ataque, el ejecutivo había anunciado que lo consideraría como un enfrentamiento a él mismo y tomaría sus medidas. Pero dentro de las islas que aceptaron al misionero también se produjo división, llegando los opositores a tener que emigrar a la isla de Tigre. En su tiempo de permanencia atendió el padre Gassó las dos iglesias de Narganá y Corazón de Jesús además de la escuela y un internado que él mantenía con 16 alumnos.[19] Pero contrariamente a esta pacífica convivencia cuando se produce la partida del presbítero, los isleños encabezados por Róbinson mostraron un rechazo exacerbado hacia los católicos.

Con el decaimiento de la misión católica, la protestante aprovechó la oportunidad y consiguió la entrada que con anterioridad se le había denegado. Las misioneras protestantes, que hicieron su entrada en 1913, contaron también con el apoyo de Róbinson; hay que tener en cuenta que su formación en Estados Unidos había sido protestante y dominaba también el inglés. La simpatía hacia los protestantes se vio incrementada porque le pagaban una cantidad por dejarlas enseñar. En este periodo se produjo una mayor represión tendente a suprimir las tradiciones indígenas, encabezada por Róbinson y seguidas por las misioneras. Pero dentro del grupo de oposición a la tradición se encontraban también los alumnos católicos que se habían educado en los colegios de Panamá. Se consideró un paso positivo la paulatina creación de clubes de civilizados que se fueron implantando en las islas más permisivas y que iban abriendo escuela. En el club se hacían actividades al estilo nacional: carnavales, fiestas patrias y bailes típicos panameños usando las clases para los mismos.

El caso más representativo de nacionalización del territorio kuna por parte de un indígena fue Claudio Iglesias, que junto con Agustín González,

[17] Con este término designan a todo extranjero que no es indio o tule, como se denominan ellos.

[18] Estas islas posteriormente se conocieron con los nombres de Narganá y Corazón de Jesús.

[19] R. Falla, p. 28.

de regreso a su isla de Narganá, organizaron el Partido de la Juventud, que apoyaba a la policía y a las maestras nacionales para erradicar el traje indígena, sus fiestas y costumbres. Claudio había sido nombrado jefe de policía indígena *ad honorem* por el gobierno, y moriría lo mismo que Agustín, víctimas de un levantamiento en 1921, cuando intentaban obligar a una kuna a cambiar su vestido tradicional. El gobierno decretó entonces nueve días de luto por estos dos agentes que consideraba tan eficaces en la empresa de la "civilización". Lo cierto es que los levantamientos se fueron sucediendo a lo largo de los años. Cuando estuvo la misión católica, los indígenas del oriente atacaron una isla y la quemaron por recibir al jesuita. Después de finalizadas las obras del canal, la población desempleada había ido invadiendo la zona de los kunas y éstos sintiendo amenazada su seguridad mataron a los caucheros que se habían adentrado en sus montañas. En 1923 un agente indígena moría también víctima de su deseo de progreso e instalación de una escuela en el sector occidental.

Pero los hechos que debemos destacar se produjeron en 1925. A todo lo anteriormente expuesto hay que añadir el paso ocasional por el territorio de los kunas de un mexicano que exhorta a los indígenas al levantamiento y a no tolerar los abusos que la policía estaba perpetrando con ellos. Junto con ésta fue también decisiva la acción del norteamericano Richard O. Marsh, que trabajó en el archipiélago de San Blas como cauchero y antropólogo. Él sería el encargado de redactar la Declaración de Independencia y Derechos Humanos del Pueblo Tule de San Blas y el Darién, el 12 de febrero de 1925. En la misma se hacía manifiesta la separación de Panamá del pueblo kuna y se pedía a Estados Unidos que aceptara un protectorado sobre los mismos. Reconocían los congresistas indígenas que la educación era una gran ventaja, pues habían aprendido el español y otros conocimientos superficiales, pero se quejaban del poco provecho sacado a la misma; pues sus hijos no habían aprendido agricultura ni el modo de combatir las enfermedades, y sí a estar ociosos, a robar, a burlarse de la agricultura y a imitar a sus nuevos amos violando a las muchachas. Afirmaban que el deseo de escuelas panameñas y "civilización" se había esfumado de la mente de su pueblo; pues si esto era "civilización" preferían carecer de ella. Llegaron incluso a asegurar que la implantación de las escuelas en ocho islas se había hecho a la fuerza.

En el último punto de este manifiesto que se quería dar a conocer a todo el mundo, la nación tule prometía aceptar y establecer de la mejor manera que pudiera, un sistema moderno de escuela adaptado a las necesidades de su pueblo; y garantizaba la libertad de creencias, cultos y conciencias religiosas, siempre que fueran compatibles con el bien público.[20]

[20] "Declaración de Independencia y Derechos Humanos del Pueblo de Tule de San Blas y el Darién". Archivo Nacional de Panamá, 1925.

La Declaración de Independencia se había redactado tras 26 días de deliberaciones; y diez días después tenían intención de dar el golpe de gracia con la revolución. Los objetivos de ésta eran en primer lugar eliminar a los policías extranjeros y para ello aprovecharían el domingo de carnaval, seguros de que con el consumo de alcohol habría menos vigilancia. Al mismo tiempo se respetaría la vida de la policía indígena pero se les arrestaría, si es que no se oponían con las armas. Y por último pensaban atacar la isla de Tupile, sede del tercer destacamento de policía. El ataque contaría con dos frentes, uno procedente del oriente y el otro de occidente. Lo cierto es que los hechos no transcurrieron según lo previsto y también murieron policías indígenas; el saldo total fue de 27 muertos;[21] siendo víctimas de la sublevación los niños nacidos de matrimonio indio con *waga*, que los gobernantes habían considerado como un gran paso en la "civilización". Es preciso anotar que el levantamiento se produjo en una época de vacaciones escolares, por lo que los maestros no se encontraban en el territorio kuna. La aversión del pueblo indio era a la policía represora, que estaba integrada por agentes negros, y de aquí también su desprecio hacia esta raza que se ve claramente en la Declaración de Independencia.

Róbinson se salvó gracias a la misionera protestante que le escondería en un armario y en la oscuridad de la noche le facilitaría la huida. El encargado de llevar la noticia hasta el gobierno fue Estanislao López, educado también en la capital y que había sucedido a Claudio Iglesias en la presidencia del Partido de la Juventud. Llegaría a ser nombrado cacique nacional con Torrijos. Seguidamente un barco panameño y otro norteamericano se anclaron en las costas de San Blas. En ellos viajaban entre otros: el ministro plenipotenciario de Estados Unidos y el secretario de Relaciones Exteriores panameño. Lograron convencer a los kunas de que depusieran su actitud y se firmó el 4 de marzo un convenio de paz en el que el gobierno se comprometía a respetar el uso del traje tradicional y sus costumbres, corrigiendo los errores cometidos por los intendentes, así como tampoco les obligaría a aceptar las escuelas públicas. Los indígenas por su parte serían respetuosos con los que eligieran la instrucción y aceptarían un número de guardias que velarían por el orden. El gobierno terminó prohibiendo la entrada de las misioneras protestantes en la zona caribeña y declaró la expulsión del territorio nacional de Marsh.

Dado que el grado de organización de los kunas es muy alto, y así lo consideraban ellos mismos, en diversas ocasiones solicitaron al gobierno que retirara la policía allí destacada, pues ellos podían velar por su propio orden. Pero el ejecutivo no queriendo perder el control en 1981 crea la duodécima zona militar que correspondía a Kuna Yala. De este modo asen-

[21] R. Falla, p. 64.

taba sus fuerzas en la zona del Caribe. Para mitigar este atropello se fueron nombrando militares entre los propios kunas. Esta militarización se ha ido compaginando con la independencia y el autogobierno de los kunas.

El proceso educativo se vio frenado con la revolución, pues vino un periodo de receso hasta que en 1926 Róbinson llegó a Narganá con un destacamento de policía y maestros, abriéndose las escuelas de esta isla, Corazón de Jesús y Río Azúcar. Sin embargo el ejemplo dispensado por estos docentes no era nada edificante y Estanislao López pidió que el gobierno enviara misioneros católicos. Es así que en 1928 dos claretianos y cinco franciscanas se hicieron cargo de las escuelas y a partir de aquí se comenzaron a reabrir las aulas; al mismo tiempo las matrículas iban en aumento hasta que en 1945 dejaron la dirección con más de mil alumnos.

Dentro del capítulo de las becas hay que mencionar un hecho especialmente significativo, como es la creación de las mismas para muchachas. En 1921 se pedían cuatro becas para niños y dos para niñas al presidente de la república. La escasez de dinero en los presupuestos bienales hizo que el asunto terminase en manos del Ministerio de Gobierno y Justicia que se haría cargo del tema.

Un año después se pedían plazas en la escuela de obstetricia para unas niñas kunas, las cuales terminarían su formación en 1929. Cuando salieron graduadas se hizo una súplica para que las nombrasen dentro de su región, a fin de que pudieran atender a las imperiosas necesidades que allí se presentaban. Básicamente la formación de las muchachas kunas fue dirigida al campo de la educación y de la sanidad. Por el celo que los kunas han sentido desde siempre hacia sus mujeres, es digno desatacar este hecho. No sólo se daba educación a las niñas, que se había empezado a hacer de modo lento, sino que en este momento se dejaba que salieran de sus islas para estudiar. Esto se realizó con muchas restricciones. Aun en la actualidad, el grado de analfabetismo en la mujer es muy alto. Una estadística de 1981 revela que 69% de la población de San Blas, donde existen escuelas, era analfabeta y en los años noventa los datos señalan que ha bajado hasta 50 por ciento.

Se mantiene hoy día en muchas familias la idea de que las niñas no tienen que estudiar. Cuando se case, el marido vendrá a su casa, según es su costumbre, y trabajará para ella y los niños que tengan. Las labores domésticas de cocinar y coser, que tendrá que realizar cuando sea mayor, las aprenderá con las ancianas de la familia. Además, mientras es menor, cuida de los pequeños de la casa. Pero por otra parte, entre las jóvenes que asisten a la escuela, se está dando un elevado índice de embarazos, lo que las obliga a abandonar los estudios.

En los primeros años de educación el curso más alto que se podía estudiar en el archipiélago era hasta el cuarto grado, y sólo en dos islas; las

demás funcionaban únicamente con el primero y segundo cuando mucho. Hay que tener en cuenta que principalmente las dificultades de la lengua hacían repetir los cursos y que esto obstaculizaba la comprensión de las demás asignaturas. Los maestros se querían asegurar también su puesto manteniendo a los alumnos en su salón y no promocionándolos.

Las islas que iban a la cabeza de la "civilización", Narganá y Corazón de Jesús, protagonizaron las solicitudes de becas para que sus alumnos pudieran continuar los estudios en el Instituto Nacional, la Escuela Normal y la Escuela de Obstetricia de la capital. A las mencionadas islas tenían que acudir los alumnos que querían cursas, los grados superiores antes de pasar a la capital. La gestión de los kunas en favor de la educación quedó clara en 1923, cuando los indígenas Estanislao López y Alicio Iglesias se encargaron de gestionar las 15 becas que había ofrecido el presidente y que confirmaría su otorgamiento con posterioridad. Llega un momento en 1932, en que los propios sahilas se trasladan a la capital para entrevistarse con el presidente y solicitarle que restablezca las becas que se daban a los indígenas.

Fruto de los estudios realizados con las becas es el primer nombramiento de maestro indígena; éste fue Francisco Ossa. Al año siguiente serían dos más, Blanca Llibre de Porras y Mario Porras. Pero la primera graduación de maestro indígena sería en 1933 con Eduardo Filós y Luisa Iglesias. Sin embargo, los fracasos en las becas se iban sucediendo y los estudiantes kunas querían que éstas obedecieran más a cuestiones educativas, que a recompensas de simpatías gubernamentales; por ello pidieron que los seleccionados para becas fueran examinados por gente competente del ramo para que no se desaprovechasen.

Una nota dominante a partir de la década de los treinta fue que los dirigentes indios pidieran becas al presidente de la república, o lo hicieran en presentaciones de candidatos a través de la intendencia u otro conducto. Ahora la iniciativa mayoritaria surgía de los kunas. Ya se mencionó a Charles Róbinson pero entre los destacados del pueblo indígena habría que mencionar a Estanislao López que desempeñó un papel importante en el sector central y Nele Kantule que fue líder de la zona oriental. Era un gran conocedor de la tradición kuna que se había educado con los más sobresalientes kunas de Colombia. Él se hacía leer libros de la cultura occidental y había sido uno de los instigadores del levantamiento de 1925. No era partidario de las escuelas gubernamentales porque llevaban consigo a la policía, y tampoco quería la religiosa; pero veía el papel beneficioso que jugaba la educación, y prueba de ello es que en 1919 pidió a Róbinson dos muchachos kunas de los que se habían educado en la escuela para que ejercieran de maestros en su isla. Uno enseñaba en español y el otro en inglés, siendo pagados por el propio pueblo. Su idea era crear escuelas autónomas.

En la década de los años treinta Nele Kantule aceptó en su sector la implantación de una escuela que llevaba la ideología protestante, pero que estaba dirigida por un kuna. Cuando las simpatías de este dirigente hacia el gobierno van aumentando se llegan incluso a suspender becas de otras islas para dárselas a muchachos de Ustupu, isla de Nele Kantule, provocando las consiguientes protestas de los otros. En la década de los treinta la misión protestante tomó fuerza en el sector oriental pues estaba apoyada por Nele Kantule, ya que la presidía un kuna casado con una norteamericana. Abrieron también una escuela, que con el tiempo se extendería a las islas cercanas. Esta misión-escuela estaba subvencionada por los norteamericanos y enseñaba en inglés y español.

En 1936 los estudiantes kunas que se encontraban en Panamá, apoyaron al candidato Porras. Con la paulatina cedulación de los indígenas la actividad política se fue incrementando, se afiliaron a partidos políticos y en 1953 fue elegido legislador el indígena Juan Colman. Después se irían sucediendo los kunas en el palacio legislativo. Y en la actualidad hay tres, aunque uno es representante por la región occidental del país. Como réplica a los partidos políticos nacionales, y para defender los intereses de los indios, se crearon partidos indígenas que estaban encabezados por un cacique y cuyas pretensiones eran apoyar a los candidatos nacionales que favorecieran a los indígenas. Un caso claro de estos partidos indígenas fue el "Partido Nelista", encabezado por Nele Kantule, que pretendía crear una comarca kuna; de este modo los indígenas estarían más resguardados de los ataques externos.[22]

Muestra de lo anteriormente dicho es la carta de Nele al candidato a la presidencia, Pancho Arias, en la que le promete los votos de sus seguidores si efectúa cambios en el magisterio indígena de las principales poblaciones kunas. Con posterioridad, este presidente le explicaría al dirigente kuna cuáles eran las gestiones para que las escuelas de San Blas pasaran a pertenecer a Instrucción Pública; pero también le dice que por el momento eso no es posible. En 1935 los nelistas apoyaron a Belisario Porras y solicitaron ayuda para unos jóvenes estudiantes.

Nele Kantule mantuvo buenas relaciones con los dirigentes norteamericanos de la zona del canal y de ellos consiguió becas para los muchachos y también puestos de trabajo para los indios. Aquí empezó un periodo de emigración del pueblo kuna hacia las capitales de la nación. En ocasiones el motivo era obtener un cheque, que se considera de más prestigio, pero

[22] Los kunas consiguieron su reserva y los otros dos grupos mayoritarios, ngobe y emberá vieron pasar los años sin tener una tierra propia. En la década de los años ochenta los emberá consiguieron su comarca, aunque de un modo muy restringido y los ngobes aún habitan las montañas de Chiriquí sin tener un territorio propio.

otras veces era la necesidad de sacar un dinero para cubrir los gastos de los estudiantes que no cubrían las becas.

Desde los años setenta el cargo de intendente, un cargo político, ha recaído en un indígena, que por lo general simpatiza con el gobierno que está en el poder en ese momento. Esto se regularizó mediante el decreto del 23 de agosto de 1983, según el cual el Congreso General Kuna elegiría una terna de personas aptas para el cargo y se la presentaría al órgano ejecutivo que haría la elección. Uno de los elementos que más división ha creado entre los kunas ha sido sin duda los partidos políticos.

Pero tampoco se deben olvidar en el presente las religiones y sectas religiosas que proliferan por toda la comarca. En 1986 había católicos, bautistas, mormones, Iglesia de Dios, Asamblea de Dios, testigos de Jehová, Evangelio de la Santidad Completa, Iglesia cuadrangular, Iglesia pentecostal, Baha'is y Nuevas Tribus. Creo que es un abanico muy amplio para poder elegir. En las islas donde existe una iglesia se produce bastante resistencia a la entrada de otra; pero en Ustupu por ejemplo, coexisten cuatro iglesias diferentes. Todas, a excepción de la mormona, cuentan con predicadores o pastores kunas. Para ello forman al indígena en el país o en el extranjero y luego le envían a predicar a su comarca, pues saben que aceptarán más fácilmente a éste que a un *waga*.

A comienzos de los años sesenta los indígenas pidieron al presidente de la nación que se crearan comisarios indígenas *ad-honorem* en las principales capitales con el fin de velar por el bien, la moral y las buenas costumbres, así como que el gobierno nacional ayudara a dar trabajo a los padres de familia indígena que tuvieran a sus hijos educándose en la capital y en Colón, para que pudieran sufragar sus gastos.

En las dos principales ciudades del país en donde los kunas se habían ido asentando, se abrieron escuelas indígenas y se escolarizó a la población. Dado que había estudiantes que terminaban sus estudios en Kuna Yala y querían proseguir los mismos, se fueron abriendo centros donde podían hospedarse y continuar la carrera. Otros se emplearon como mano de obra barata para pagar su carrera en casas particulares o en restaurantes para hacer limpieza. El pueblo kuna ha seguido emigrando hacia la ciudad de Panamá y ya son dos los poblados íntegramente kunas que se han levantado en su periferia: Kuna Nega y Baca Monte. Se intenta mantener en ellos la tradición y el sistema social que han perdurado a lo largo de los años. Pero, además, por los distintos barrios del extrarradio, hay una gran población kuna que en muchos casos vive en condiciones de hacinamiento y enfrentándose a más problemas de los que tenían en su vida de isleños.

El tema agrícola era algo que estaba muy unido a la vida del indígena; por eso sus aspiraciones para mejorar los métodos de cultivo no decayeron nunca. Su alimentación depende básicamente de la agricultura y de la

pesca. En 1961 el Congreso General pedía dos becas para el Instituto Nacional de Agricultura de Divisa, en donde se celebraría un seminario agropecuario. Más tarde, en enero de 1966, Estanislao López pedía tres becas para la Escuela Nacional de Agricultura. Pero en mayo concluían los trabajos de edificación de lo que se conoció como la Escuela Práctica Agrícola de Mandinga. Para levantar la misma se comenzó con la colaboración de 17 comunidades kunas y en agosto se iniciaba el curso con una matrícula de 16 estudiantes. La filosofía del centro era "aprender haciendo". Los alumnos destacados gozaron de becas para continuar sus estudios en centros de la nación. Pero la vida de este centro fue muy corta, ya que el Congreso General Kuna de enero de 1969 solicitaba al Ministerio de Agricultura la continuación del centro y más materiales para que pudiera funcionar con normalidad.

La creación de una escuela industrial dentro de la comarca se repitió, pero con idénticos resultados. Primero fue en El Porvenir en 1920. Para ello el intendente Vaglio solicitaba al secretario de Instrucción Pública materiales para empezar a funcionar; comentando que por insinuación suya el tercer designado había tenido a bien dictar el decreto 28 del 21 de febrero, que organizaba la circunscripción de San Blas y en el que se creaba una escuela de carácter profesional en El Porvenir: un taller de mecánica y otro de carpintería; por la mañana se darían las clases técnicas y por la tarde, las prácticas. Serviría además de taller de reparación para los barcos que surcaban aquellas aguas. La otra escuela fue bastante posterior. En 1964 el sahila de Narganá solicitaba del jefe del comando sur del ejército norteamericano, materiales para la Escuela Industrial Nativa que se había inaugurado. Tampoco ésta tuvo mucho éxito, a pesar de contar con maquinaria moderna, pero poca práctica para aquel clima y aquella geografía.

Con el fin de incrementar la educación de nivel medio y para que los jóvenes pudieran seguir sus estudios sin salir de la región, se han ido creando centros que imparten enseñanzas del primer ciclo de este nivel. Hoy funcionan cinco por toda la región y en Playón Chico hay uno que tiene también el segundo ciclo con especialización en agropecuaria, pero que arroja unas cifras de alarmante declive. Como ejemplo señalemos que en 1980 se graduaron 47 alumnos, en el 85 lo hicieron 20 y en el 92 solamente ocho. Para el nuevo curso 1994 se establece un nuevo plan de estudios nacional que se seguirá también en el mencionado centro y que no se prevé que mejore la situación.[23]

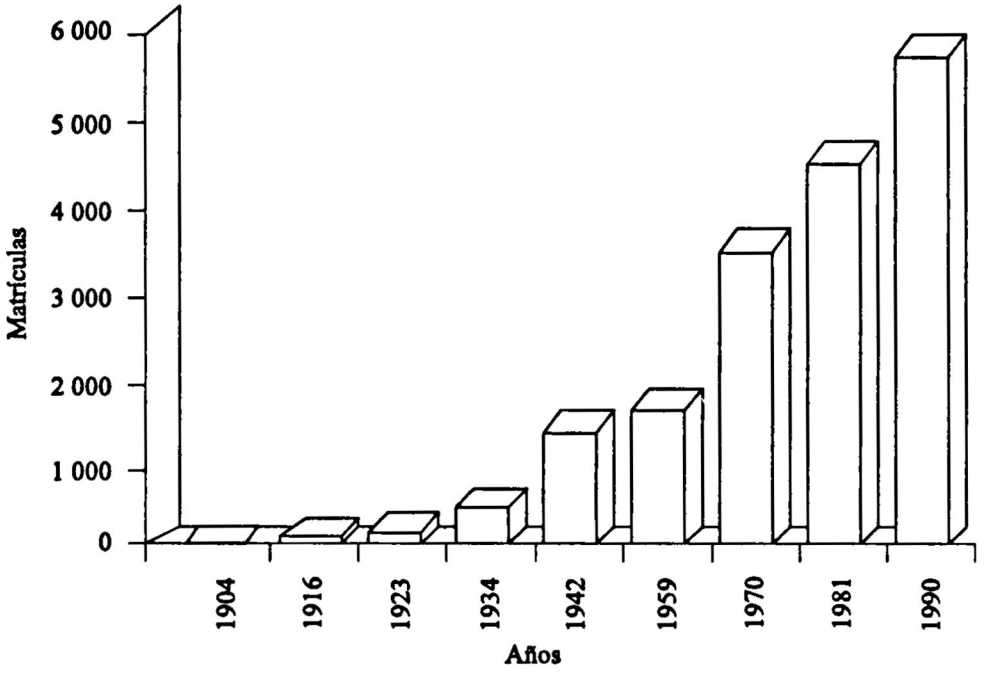
Si lanzamos una mirada global desde principios de este siglo, veremos que las estadísticas muestran un aumento considerable en todo lo referente

[23] Información facilitada por el profesor Aquilino Alfaro de la escuela de Playón Chico, noviembre de 1993.

a lo escolar. Cuando se abrieron las cuatro primeras escuelas eran 72 los muchachos inscritos; en la década de los años cuarenta superaba los mil alumnos y en nuestros días sobrepasa la cifra de 6 000 (gráfica 1); lo mismo ocurre con el magisterio: en 1916 eran cuatro los maestros y en 1942 había 31. En la década de los noventa son 276 los educadores que tiene la comarca (gráfica 2).

Desde la institucionalización del Congreso General Kuna en 1945, como órgano supremo de gobierno, el tema de la educación se ha venido tratando en todas estas reuniones, que se celebran al menos dos veces al año. La educación ha pasado a ser un capítulo más que preocupa a los kunas, buscando en todo momento mejorarla.

GRÁFICA 1



La implantación de los "kinder" para socializar y escolarizar a los niños desde temprana edad, hizo que los kunas agudizaran su ingenio. Como no contaban casi con subvenciones, se hacían rifas y juegos de bingo que les permitiera sacar un dinero para mantenerlo abierto.[24] Cuando se han cumplido los quinientos años del encuentro de las dos culturas, en la reserva kuna funcionan catorce centros de educación inicial y su matrícula supera los cuatrocientos alumnos. Promovidos por la Iglesia católica, se han

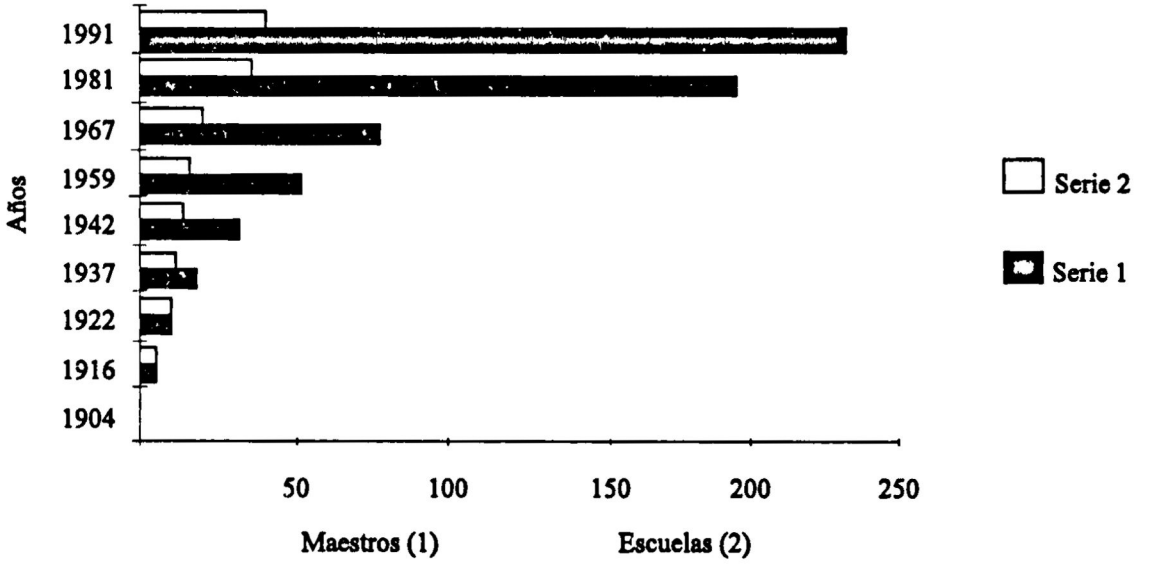
[24] Recuerdo que en mi primer viaje en 1986 encontré a las madres jugando al bingo en las primeras horas de la noche. En muchos casos la familia no tenía dinero y hacían los pagos con cocos, que después vendían a las canoas colombianas.

ido implantando centros de atención a la infancia; en ellos trabajan 49 madres-maestras repartidas por las islas.

Ateniéndose a la codificación escolar, se obliga a los muchachos a retirarse a sus casas a una hora determinada, por lo general a las siete de la tarde, y se prohíbe a los menores deambular por las calles, de lo contrario el tutor tendrá que pagar una multa. Con ello se pretende que los estudiantes realicen sus tareas y descansen. Pero hay que tener en cuenta que en la mayoría de las islas no se cuenta con energía eléctrica, por lo que tienen que estudiar a la mortecina luz de un candil.

Aquellos que van adquiriendo una preparación específica, difícilmente vuelven a su tierra; se quedan en la ciudad ejerciendo como profesionales. Aunque también es cierto que una minoría sigue luchando por la defensa de su pueblo y haciendo lo posible por que su cultura perviva, a pesar de los bombardeos de la cultura occidental.

GRÁFICA 2



CONCLUSIONES

Se han cumplido noventa años desde que Panamá se consolidó como república independiente y también han pasado noventa años desde que los kunas iniciaron su presencia en la educación occidental o escolarizada. Ciertamente se puede considerar un logro que la preocupación educativa de los kunas se viera respaldada por los distintos gobiernos. Pero este resplandor se ve un tanto eclipsado por algunas acciones desacertadas, así como por las metas que eran lógicas de esperar y no se han alcanzado. La

falta de un programa escolar adaptado a la idiosincrasia kuna, que fuera bilingüe e intercultural, es una ausencia denunciable. Los trabajos realizadas en el Ministerio de Educación hacen vislumbrar que este año saldrá a la luz el primer material bilingüe para las escuelas.

El niño kuna, como cualquier otro niño y por más motivos, necesita un periodo de socialización y adaptación escolar. Esta función la realiza el kínder o los centros de las madres-maestras. Pero se comprueba la dificultad de llevar estos proyectos adelante. Las familias sienten pena o pereza en sacar del hogar a los niños de corta edad; y en ocasiones cuando les mandan es por el suplemento alimenticio que allí reciben. No podemos olvidar que todavía se encuentran muchos casos de desnutrición. En las postrimerías del siglo xx ya existen catorce centros de preescolar kuna.

Las quejas por falta de centros adecuados, por escasez de material y personal suficientemente preparado, se dejaron oír a lo largo de los años. Sin embargo, en la actualidad esto persiste. No hay material didáctico ni mobiliario mínimo para que las escuelas funcionen. También es cierto que la casi totalidad de maestros y profesores que hoy en día trabajan en Kuna Yala son indígenas. Cabría preguntarse si los maestros y profesores que imparten clases en la reserva debían ser kunas. Esto reportaría sus ventajas, pero acarrearía también inconvenientes. La solución más acertada estaría en que fueran maestros bilingües, indígenas y no indígenas; el enriquecimiento sería mayor.

Los padres no alcanzan a ver la importancia real de la educación y cualquier pretexto justifica la ausencia de sus hijos a la escuela. Si tienen que trasladarse a otra población o tienen que realizar algún trabajo de agricultura o pesca, es motivo suficiente para llevárselos y abandonar los estudios.

Hoy día el idioma español sigue siendo una gran dificultad para los estudiantes y el causante de muchos fracasos escolares. Las últimas cifras indican 20%. Muchos muchachos llegan a la secundaria y no son capaces de hablar el español y lo entienden con dificultad. Hay que añadir que 19% fracasa en matemáticas y 17% lo hace en ciencias naturales y sociales. Al contrario de lo que sucede en otras culturas panameñas, el kuna tiene mucho apego a su lengua y tradición, despreocupándose de la lengua española que le será necesaria en muchas ocasiones. En las horas de clase entre ellos usan el kuna más que el español y sus padres también desconocen esta lengua, por lo que no pueden practicar con ellos. Los continuos fracasos académicos provocan el desaliento en los muchachos y llega un momento en que deciden dejar definitivamente las aulas. Otras veces se ven atraídos por el dinero y se dedican a la pesca de langosta y mariscos que les reporta unos dólares, o se van en busca de trabajo a las ciudades. El dinero está empezando a ser el valor supremo.

Aunque se siguen manteniendo las autoridades tradicionales, también es cierto que va decayendo su influencia dentro de la comunidad. En algunas ocasiones es la propia autoridad la que no hace esfuerzos en pro de la escuela, y otras veces, la comunidad hace caso omiso de los consejos que dan estos dirigentes elegidos democráticamente. Ejemplo de esto último es la comunidad de Playón Chico, sede además de la Dirección Provincial de Educación. Cuenta con unos tres mil habitantes y tiene cerca de trescientos niños sin escolarizar, pero las autoridades parecen no poder atajar este ausentismo.

El prestigio del educador ha ido decayendo con el paso del tiempo; su economía está resuelta por el sueldo que percibe y esto hace que pierda interés en las cosas de la comunidad, donde ya apenas si participa. Se han ido estableciendo así unas desigualdades sociales que van minando a la etnia kuna.

Las lacras sociales de occidente también se han infiltrado. Las drogas y el robo son males que tienen que combatir las autoridades. Tal vez en la actualidad falten modelos atractivos para los jóvenes. La educación debe dar un giro grande y rápido. Para ello se debe tener presente, a la hora de elaborar los programas, a la propia cultura; que sea ella la protagonista de esa redacción. Hoy por hoy las escuelas de Kuna Yala son como cualquiera otra de la república, con los mismos programas que el resto de la nación.

Bibliografía

Bibao *et al.*, *La patria del indio*, Panamá, Centro de Capacitación Social, 1978, Serie el Indio Panameño, 1.

Borges, Pedro, *Misión y civilización en América*, Madrid, Alhambra, 1987, Estudios, 36.

Camargo, Edilia, "Arte y artesanía en el sistema constructivo de los Cunas en San Ignacio de Tupile", *Actas de Simposium Nacional de Antropología, Arqueología y Etnohistoria de Panamá*, Panamá, 1972.

Castillero, Ernesto, "Desvinculación y desmembramiento", *Lotería*, Panamá, 61, 1946.

——, *Historia de la extraña república de Tule. Leyenda e historia*, Panamá, Biblioteca Selecta.

Contraloría, *Panamá en cifras. Años 1980-1984*, Panamá, Dirección de Estadística y Censo, 1985.

Erice, Jesús, "Breves apuntes sobre los indios kunas de San Blas", *Lotería*, Panamá, 61, 1946.

Falla, R., *Historia kuna historia rebelde. La articulación del archipiélago kuna a la nación panameña*, Panamá, Centro de Capacitación Social, Serie El Indio Panameño, 4.

Gasso, Leonardo, "Catequización de los indios de las costas de San Blas", *Lotería*, Panamá, 62.

Guionneau-Sinclair, F., *Legislación amerindia de Panamá*, Panamá, Centro de Investigaciones Antropológicas de la Universidad de Panamá.

Nordenskjold, Erland, *An historical and ethnological survey of the cuna indianas*, Suecia, Goteborgs Museum, 1938.

Puig, Manuel, *Los indios kunas de San Blas. Su origen, tradiciones, costumbres, organización social, cultura y religiosa*, Panamá, Imprenta Nacional, 1948.

Torres de Aráuz, Reina, *Panamá indígena*, Panamá, Instituto Nacional de Cultura, Patrimonio Histórico, 1980.

Wagua, Aiban, *El indio kuna y su sistema educativo tribal. Análisis de algunos aspectos culturales y su proceso de cambio*. Roma, tesis de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Salesiana.

LA IGLESIA DOCENTE EN EL ÁMBITO RURAL: LA ESCUELA DE LA LABOR,1955-1965

VALENTINA TORRES SEPTIÉN*

La sola definición de educación rural, indígena, o campesina, nos lleva a la compleja problemática que implica la existencia de estos grupos en un país como el mexicano.

Definirlos, delimitarlos en su geografía, en su lengua, en su cultura, sigue siendo problema de antropólogos y lingüistas. Y es precisamente esta falta de definición, de conocimiento "del otro", de sus aspiraciones, anhelos y necesidades lo que ha llevado a realizar varios proyectos inoperantes para el ámbito rural.

Muchas han sido las instancias que se han preocupado por el problema. Todas por diferentes motivos, con objetivos muy diversos o con intereses muy particulares. Sin embargo, el Estado y la Iglesia católica a través de sus organizaciones han sido las instancias que con mayor asiduidad se han acercado a estos grupos, sobre todo cuando se trata de su educación.

Muchos esfuerzos encomiables se han realizado, casi siempre rebasados por la magnitud del problema. En cuanto al Estado cabe destacar la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, establecido por el presidente Lázaro Cárdenas en 1936, que tuvo como objetivo "ayudar al indio mediante un programa diseñado para él" con la elaboración de un "proyecto especial" teniendo en cuenta las diferentes necesidades educativas de estos mexicanos marginados. No obstante, el problema se abordó de forma fragmentada y sólo para algunos grupos. Más tarde, los Centros de Capacitación Económica Regional para Indígenas y los Centros de Capacitación Técnica para Indígenas, conocidos comúnmente como internados, fueron encomiables esfuerzos.[1] Se pensó en las necesidades prácticas de la comu-

* El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, octubre de 1994.

[1] Tal fue el caso de la misiones culturales creadas por José Vasconcelos en 1923 que fueron células educativas primordiales hasta 1938, pero que posteriormente fueron atacadas por grupos clericales y conservadores que las acusaban de realizar "una función política importante" y de ser "los instrumentos más eficaces para propagar la ideología oficial", pues consideraban que tenían un papel fundamental en la agitación en pro de la reforma agraria.

nidad, por lo que la enseñanza se orientó hacia la agricultura y las industrias regionales tratando de hacerlas productivas. Como complemento de esta enseñanza, se impartían cursos "académicos" de conocimientos básicos que complementaban la teoría con la práctica. El objetivo final de los internados era que los alumnos terminaran su educación primaria y que obtuvieran capacitación en algún oficio. Idealmente se calculaba que 50% de los egresados continuarían estudiando en las normales rurales, o en las escuelas técnicas del país, y el resto se reincorporaría a la fuerza de trabajo de su comunidad de origen, ideales pocas veces alcanzados.[2]

La Acción Católica Mexicana y la educación rural

Otra institución interesada en promover la acción educativa en el campo fue la Iglesia católica, que concebía a este sector como parte de su grey y de su labor docente y magisterial. Para llevar a cabo este proyecto educativo en el campo se valió de la Acción Católica Mexicana (ACM) —un organismo creado en 1929— con la participación de los laicos y bajo el control de la jerarquía de la Iglesia. Uno de sus fines era llegar a indígenas y campesinos a través de lo que llamaban "movimiento de campesinos o acción católica campesina".[3]

En numerosos textos de la jerarquía se hacen llamados a los laicos para ocuparse de los más desfavorecidos económicamente. Uno muy importante es el caso del pontífice Pío XI quien señalaba:

> No menos grave ni menos urgente es otro deber, el de la asistencia religiosa y económica a los campesinos y en general a aquella no pequeña parte de mexicanos hijos vuestros, en su mayor parte agricultores, que forman la población indígena: son millones de almas redimidas por Cristo, confiadas por Él a vuestros cuidados, y de las cuales un día os pedirá cuentas, son millones de seres humanos que frecuentemente viven en condición tan triste y miserable que no gozan ni siquiera de aquel mínimo de bienestar indispensable para conservar la dignidad humana. Os conjuramos venerables hermanos, por las entrañas de Jesucristo, que tengáis particular cuidado de estos hijos, que exhortéis a vuestros sacerdotes todos, para que se dediquen a su cuidado con

En 1942 fueron restablecidas como un programa del gobierno encaminado a conseguir que los núcleos de población rural aceleraran su ritmo de crecimiento en función del desarrollo económico del país, premisa que se manejaba como fundamental en la política del momento. Ver Valentina Torres Septién, "En búsqueda de la modernidad, 1940-1960", en *Historia de la alfabetización y educación de adultos,* México, INEA, 1994 (en prensa).

[2] *Idem.*

[3] *Organización rural,* Central de Campesinas, Ediciones del Comité Central, p. 6.

celo siempre más ardiente y que hagáis que toda la Acción Católica Mexicana se interese por esta obra de redención moral y material.[4]

La Acción Católica, al trabajar con estos sectores marginados, se planteó luchar por su elevación moral, cultural y económica, factores indispesables para lograr no sólo una superación económica sino también la moral.

Organización del movimiento de Acción Católica en el campo

A la cabeza de la organización rural de la ACM se encontraba la Comisión Central de Campesinas, rama femenina especializada, dependiente del comité central, que desde la capital de la república coordinaba la organización de todas las actividades rurales docentes de la Iglesia. Esta especialización implicaba que la ACM adaptaba a su programa general las necesidades más urgentes de los campesinos según su lugar de origen, y desarrollaba las actividades de esta organización para lo que llamaban "la conquista del ambiente campesino". La especialización era un método pedagógico de formación, perfectamente estructurado, para llevar a cabo sus objetivos y para vincularlos con su meta fundamental: lograr "La paz de Cristo en el Reino de Cristo"; es decir, lo que buscaba finalmente la Iglesia católica era evangelizar, o catequizar en su doctrina "de igual a igual". Esto significaba un esfuerzo importante para comprender al campesino en su ambiente.

A la cabeza de cada comisión diocesana o parroquial, estaba una delegada que recibía una preparación llamada "especialización". Ésta abarcaba cuestiones religiosas y prácticas indispensables para llevar a cabo sus actividades como dirigente, que como tal debía poseer una serie de cualidades personales "de orden natural y sobrenatural". Las primeras se identificaban con la buena salud física y mental y consistían en estar sanas, tener buen carácter, ser optimistas, perseverantes, tener conciencia de su responsabilidad, ser activas y con iniciativa. Las segundas implicaban un segundo nivel de responsabilidad que se relacionaba con la aceptación y práctica de la ideología y valores de la Iglesia católica que premiaba el alto espíritu de sacrificio, la profunda vida interior, el permanente estado de gracia, la vocación misionera, el "sentir el dolor de la raza", y el darse con toda generosidad y desinterés.[5]

[4] Pío XI, "Firmissimam constantiam Encíclica al Episcopado mexicano sobre la situación religiosa", 28 de marzo de 1937, en *Colección completa de encíclicas pontificias 1830-1950*, Facultad de Filosofía y Teología de San Miguel, Argentina, 1952.

[5] *Reglamento General de la Especialización de campesinas de la JCFM*, s.a., p. 3.

Los comités organizaban a las jóvenes campesinas dentro de los grupos parroquiales, y en ellos se les impartía la formación religiosa, moral, cultural y social que abarcaba la formación familiar, profesional apostólica y social. A través de estos grupos parroquiales las militantes de Acción Católica intentaban preparar a las campesinas para el cumplimiento de "su misión familiar", es decir, para que reprodujeran la espiritualidad cristiana en sus hogares. Se les capacitaba para "el mejor desempeño y mayor rendimiento de su vida campesina" para que de esta manera mejoraran su situación económica; obviamente se les ejercitaba en el apostolado para lograr que fueran elementos de recristianización en su ambiente.[6]

Las militantes campesinas de la Acción Católica eran las socias más comprometidas con la organización, "decididas a servir más que otras para conquistar a Cristo todas las almas del ambiente campesino donde su vida se desarrolla". Esto significaba ir a los pueblos y comunidades más aisladas a llevar la palabra de Cristo. Las dirigentes tenían autoridad para orientar la marcha general de la organización, a la vez que la obligación de ejercer una influencia efectiva en la formación y desempeño de las socias.

En el plano parroquial establecían academias dominicales, sumamente activas, que fungían como escuelas donde se enseñaban los principios de la Acción Católica. También organizaban semanas rurales con objeto de ayudar a la promoción y mejoramiento material de las comunidades.

Método de acción

¿Cómo trasmitir a las campesinas, tan poco instruidas, tan alejadas del mundo civilizado, las verdades cristianas, la moral religiosa, el Evangelio? El método era simple. Consideraban que un ejemplo vale más que mil palabras. Y con ejemplos se trataba de enseñar.

> Para que nuestros actos sean buenos o malos y merezcan delante de Dios recompensa o castigo es necesario:
> *1)* Que sepamos y comprendamos, en el momento de hacerlo, que estos actos son buenos o malos, lo que se llama hacer un acto con conocimiento de causa.
> *2)* Que lo hagamos libremente, es decir sin ser obligados, forzados por alguien o por algo más poderoso que nosotros.
>
> Cuando falta alguna de estas dos condiciones, nuestros actos no son ni buenos ni malos son indiferentes, y por consiguiente no merecen delante de Dios ni premio ni castigo.
> Ejemplo:
> Casimiro y su papá salen de paseo, en el camino se encuentran un mendigo, el papá saca de su bolsa un peso y se lo da, pero como además quiere enseñar a

[6] *Movimiento de campesinas*, Ediciones del Comité Central de la UFCM, pp. 7-9.

su hijo a ser caritativo, le quita a la fuerza el tostón reluciente y nuevecito que le ha dado de domingo y lo obliga a dárselo al mendigo. El mendigo se va muy feliz y contento, pero se encuentra a un amigo suyo, un hombre muy trabajador que le cuenta que está sin trabajo, que su esposa está enferma y que sus hijos no tienen qué comer. El mendigo, como buen cristiano, sabe que aun siendo muy pobre puede ser bueno y caritativo, comparte con el obrero la limosna que recibió de Casimiro y su papá.
¿Casimiro, su papá y el mendigo hicieron un acto meritorio? ¿Por qué?
¿Cuál acto te parece el más meritorio? ¿Por qué?
Respuestas
El papá de Casimiro hace un acto bueno, hecho con conocimiento de causa y plena libertad.
Casimiro hace la caridad forzado por su papá, por consiguiente ese acto no tiene mérito.
El mendigo hace el acto más meritorio, porque a pesar de la necesidad que tiene del dinero que ha recibido de limosna, lo comparte cristianamente con otro que también lo necesita.[7]

El método se sintetizaba en tres palabras; ver, juzgar, actuar. A través de ejemplos como el anterior, contados y razonados se llegaba a la conclusión esperada.

Un documento de 1943 da a conocer el programa para indígenas y campesinas; en él se especifican sus proyectos en relación con su formación religiosa, moral, cultural, social y agrícola. La primera, no difería mayormente de la que se ofrecía a todos los miembros de la Acción Católica y se apegaba a los programas de la Comisión Central de Instrucción Religiosa.

El objetivo de la formación moral era relacionar la doctrina de la Iglesia con la vida cotidiana, como en la explicación de los mandamientos de la "Ley de Dios" y de la Iglesia y su aplicación práctica en la vida diaria. Nuevamente el ejemplo y su discusión eran fundamentales. Se proponía que los diferentes principios de moral se fueran conectando a la doctrina católica, mediante casos muy concretos para que las jóvenes los resolvieran por sí mismas.[8]

En cuanto a la formación cultural, el movimiento se enfrentaba con una dispareja preparación de las campesinas: unas analfabetas, las otras analfabetas funcionales. Para las primeras fue necesario desarrollar una intensa campaña alfabetizadora, para lo cual también elaboraron su propio método, mientras que para jóvenes ya alfabetizadas se implantaba el programa

[7] JCFM, *Programa de Formación Moral*, México, 3 de abril de 1943.

[8] Ver significaba conocer la realidad del ambiente, juzgar implicaba la consecuencia de la obsevación valorando los hechos, las causas y los resultados, y actuar es la finalidad del juicio, la ejecución de las convicciones. Este método parecía basarse en la antigua casuística jesuita.

elaborado por el comité que incluía elementos de gramática, aritmética, geografía e historia de México. Para llevar a cabo este programa se utilizaban horas adicionales que no había que descontar de las designadas para las enseñanzas religiosas y morales.[9]

La formación social se centraba fundamentalmente en la formación familiar y se hacía énfasis en el papel de la mujer dentro de la familia cristiana. Para ello contaban con innumerables folletos de instrucción familiar.[10]

Finalmente, en el aspecto agrícola se enseñaba lo referente al cultivo de hortalizas, árboles frutales, flores y plantas de ornato; todo ello apoyado en los programas y documentos elaborados por la Comisión Central de Campesinas.

Los programas eran "lo más sencillo posible" para que cualquier joven, con una preparación previa y que supiera leer pudiera, a su vez, transmitir estos conocimientos a través de los círculos de estudio que eran las pequeñas asambleas donde se impartía esta formación,[11] en caso de que no hubiera algún dirigente o militante que los impartiera.

[9] *Movimiento de campesinas*, Ediciones del Comité Central de la UFCM, p. 9.

[10] Como ejemplo están: *Valor real de la familia. Su misión educativa*, ACM, Ediciones del Comité Central, 1952; *Homenaje de las familias mexicanas a su santidad el Papa Pío XII*, ACM, 1947. Javier de Cervantes, *Ideas actuales acerca de la familia*, México, ACM, Ediciones de la Junta Central, 1952. Carta o manifiesto de la Juventud Femenina Católica, s.p.i., en *Pedro Sembrador, Antes y después del matrimonio*, folleto E.V.C., 174-1. *Lámparas del hogar. Esquema para un curso de formación sobre apostolado familiar*, ACM, Ediciones del Comité Central de la JCFM, *La mujer en el hogar*, México, ACM, Ediciones del Comité Central de la Juventud Católica Femenina Mexicana; Manuel Ulloa, *La legislación mexicana relativa a la familia*, Mariano Alcocer, *Misión de la familia en la vida general de México, La educación cristiana*, Ediciones de Buena Prensa; también recomendadas por la ACM, eran: S. Junquera, *A las puertas del matrimonio*, P. Vilariño, *Costumbres cristianas en la matrimonio*, Pío XI, *La educación cristiana*; S. Junquera, *En la intimidad del matrimonio*, Pío XI, *Encíclica Casti Connubi*; E. Iglesias, *El problema educacional*, González Uribe, *Familia y educación*. Pbro. Dantine, *El jefe de familia*. P. A. Ituarte, *La moralización en y para el hogar;* Carlos Septién García, *La familia y la moralización de la prensa;* G. Herrasti, *La familia y la moralización de la escuela*; Faustino Cervantes Ibarrola, *La familia y la moralización de los espectáculos;* P. Velázquez, *La familia y la moralización del trabajo;* Estrada, *El patriotismo y la moral*; Sordo Noriega, *La familia y la moralización de las costumbres. Las virtudes del hogar doméstico*, folleto 1. *Los niños, la verdadera paz la mujer. Las jóvenes, el orden y la disciplina, Patrones y obreros*, folleto 11; Rafael Dolan, *Y... nos casamos*; R. Vilariño, *Y sacerdote no..?*, Comisión Central de Acción Familiar, s.f. A estos folletos hay que agregar las revistas de la organización, en especial las dedicadas a la mujer como *Acción Femenina; Entre nosotras; Pequeña; Sembrando;* etcétera.

[11] Los círculos se establecían en los grupos parroquiales con 20 o 25 socias. En ellos se llevaba a cabo la formación de las jóvenes campesinas y se les ejercitaba en el apostolado de acuerdo con los programas propios de la especialización. Estos círculos eran cuando menos semanarios. JCFM, *Reglamento general de la especialización de campesinas de la JCFM.*, pp. 8-9.

Estos programas recibían apoyo de la organización a través de la revista *Mi Tierra* que era el principal medio de difusión de la Comisión Central de Campesinas. Con su lectura, se pretendía contrarrestar las pocas y "malas" lecturas que llegaban a ese ambiente y afirmar el carácter nacional del movimiento campesino.[12]

Los libros que se recomendaban como indispensables para tener en las bibliotecas parroquiales aun las más alejadas, eran entre otros el Catecismo del cardenal Gasparri (2°. grado) y los Evangelios. Contaban, además, con todo tipo de folletos especializados, así como con material exclusivamente para campesinos. Por ejemplo, se utilizaba la *Misa dialogada para campesinos,*[13] *Catecismos especializados para campesinas, Cartillas de formación familiar,* o el *Boletín de Acción Católica rural.*

La escuela de La Labor

La educación especial para indígenas y campesinas de la acción católica culminó con la creación del Instituto Nacional Doméstico-Rural para Señoritas conocido como la escuela de La Labor. Se fundó en 1953 gracias a la iniciativa de Margarita Septién, presidenta de la Juventud Femenina Católica Mexicana y al apoyo que recibió de la jerarquía eclesiástica.

La escuela se instaló en la antigua hacienda que llevaba el nombre de La Labor, por el rumbo de Apaseo el Grande, Guanajuato. Esta hacienda, construida por el arquitecto y escultor Eduardo Tresguerras, era propiedad de la familia Urquiza; fue cuartel en dos ocasiones y antes de convertirse en escuela estuvo abandonada por treinta años.

La escuela fue encargada a las hermanas de San José de Lyon, orden francesa de educadoras que llegó a México en 1903. Durante todos los años en que ofreció sus servicios estuvo bajo la dirección de la hermana Teresa Campos Ortiz (madre Paul), oriunda de León, Guanajuato, que fue la fundadora y directora durante toda la vida de la escuela.

La condición que puso Manuel Urquiza para prestar la hacienda como escuela fue que la Secretaría de Educación Pública reconociera sus estudios oficialmente. Esto era técnicamente difícil en tanto que todavía no estaba funcionando y no tenía alumnos que reconocer. Sin embargo, las autoridades del estado de Guanajuato vieron con simpatía el proyecto, y le dieron su aval aun antes de ser creada. De esta manera quedó incorporada a la Secretaría de Educación del estado.

Esta escuela singular fue el resultado de conjugar dos experiencias pedagógicas: por un lado, en ella se sintetizaba el método educativo de la

[12] *Mi Tierra,* 30 de mayo de 1961.

[13] *Arturo,* Obispo de Toluca, novena edición, 1957.

Acción Católica Mexicana que proponía una educación rural con métodos y filosofía profundamente cristiana, y por otro, se introducían algunos de los objetivos de los internados indígenas creados por la Secretaría de Educación Pública. Los objetivos tenían la finalidad de que los egresados, al regresar a sus comunidades de origen, influyeran en ellas mediante la creación de otros centros semejantes o simplemente llevando los conocimientos adquiridos.

Varios elementos distinguieron a este internado de los ya existentes: uno de ellos fue que esta escuela incorporaba a estudiantes de toda la república, a diferencia de los otros que se instalaban en las mismas comunidades rurales. En este sentido, se daba prefencia a las indígenas provenientes de las regiones más aisladas del país. Otro más, muy importante, fue que esta escuela privada, dependiente de la Iglesia, estuvo muy apoyada tanto por esta institución como por el Estado, que en la mayoría de los casos veía con suspicacia estas iniciativas de los particulares.

La Labor no era una escuela gratuita. Las alumnas debían pagar cuotas, bastante moderadas, que en casi todos los casos se manejaban a través de becas conseguidas por las mismas hermanas,[14] y que podían ser cubiertas en efectivo o en especie: semillas, huevos, pollos u otros animales útiles. Las alumnas que no pagaban durante dos meses eran suspendidas. La Comisión Central de Campesinas e Indígenas solicitaba a diversas instancias de la misma Acción Católica, como a su presidente,[15] ayuda para pagar la colegiatura mensual de una o varias alumnas. En la obtención de becas también se contó, en ocasiones, con el apoyo del delegado apostólico, y del cura Pedro Escobedo quien se ponía en la carretera y juntaba dinero para diez becas o del Plan Chontalpa que enviaba otras diez.[16]

En un principio se contó con más becas que alumnas, ya que los padres de familia recelaban de la educación para estas jóvenes campesinas. "Para qué aprenden a escribir si sólo le van a escribir al novio" manifestaban los padres escépticos de las ventajas de la educación para la mujer.[17] Tampoco agradaba a los padres que sus hijas salieran a vivir fuera de sus casas; pensaban que al regresar iban a estar embarazadas.

Con el tiempo el escepticismo por parte de los padres disminuyó y la demanda para que ingresaran a la escuela fue cada día mayor. La misma Iglesia también propuso a sus candidatas. Por los documentos enviados a

[14] Las cuotas eran de $10.00 para las internas, $50.00 para las medio internas y $10.00 para las externas.

[15] Carta al señor Manuel Cal y Mayor, 28 de septiembre de 1959.

[16] Entrevista a la madre Paul, 1 de marzo de 1994.

[17] *Idem.*

Luigi Raimondi, delegado apostólico en México, sabemos del interés que existía de que jóvenes indígenas ingresaran a La Labor. Así decían:

"El Exmo. señor obispo de Tacámbaro enviaría dos indígenas. De Zamora la señorita Refugio Zetina desea mandar a una de las religiosas que atienden la escuela de indígenas en Tarécuaro, Mich. La señorita Noris Melo de Huejutla cuenta con dos muchachas indígenas con bastante preparación en español y espíritu apostólico. De Oaxaca, Mérida, Chiapas y la Tarahumara nos mandarían indígenas si se le ofrece alguna beca".[18]

Para ingresar al internado las jóvenes debían estar recomendadas por alguna persona "respetable y conocida", debían saber leer y escribir "aunque no sea muy bien" y tener entre 14 y 25 años de edad.

La escuela se pensó como internado, ya que teniendo a las alumnas día y noche, era más sencillo y eficaz darles la formación práctica y religiosa que se planteó como objetivo.

La Labor fue una escuela fundada con dos fines específicos: el primero era la "formación profesional, doméstica y familiar, de jóvenes campesinas de regiones alejadas y poco desarrolladas, a fin de confiarles posteriormente una misión educativa en su lugar de origen". Se pretendía que las jóvenes formadas en estos centros educativos se convirtieran en promotoras de otros centros en sus comunidades de origen "contribuyendo en esto a mejorar la condición religiosa, moral y material de las campesinas e indígenas".[19] El segundo fin, ése sí muy particular, era la "formación de las jóvenes a fin de multiplicar los hogares cristianos".[20]

El programa de los cursos fue variando con el paso del tiempo. Inicialmente (1953) fue de un año y más tarde se extendió hasta tres. En un principio se pedía que supieran leer y escribir, después se exigió el cuarto año de primaria y finalmente la primaria completa. Al final de los cursos y mediante la presentación de una tesis [*sic*], la alumna recibía el título de trabajadora social rural otorgado por la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato.[21]

La vida del internado "era festiva" (*sic*); esto tenía un propósito muy definido, eminentemente pragmático y pedagógico. El objeto de esto era sensibilizar a su clientela sobre la importancia de los hechos celebrados y sobre todo en la conmemoración de eventos religiosos, que se esperaba los repitieran en sus propios hogares.[22] La escuela organizaba una serie de

[18] Carta de la presidenta general de la JCFM a Luigi Raimondi, delegado apostólico en México, 16 de enero de 1959.

[19] *Idem.*

[20] Solicitud para proyectos de juventudes asociadas, Gante, Bélgica, 31 de octubre de 1955.

[21] Carta al delegado apostólico don Luigi Raimondi, México, 16 de enero de 1959.

fiestas conmemorativas de fechas religiosas y cívicas tanto para los alumnos como para la comunidad en general, en las que se realizaban representaciones alusivas a la fecha celebrada.

Las reglas de la escuela eran estrictas en cuanto a la limpieza, la comida y aun las salidas que sólo se les permitían una vez al mes.

También se les exigían los útiles necesarios y la ropa indispensable, a la que se añadía un rebozo o velo para entrar a la iglesia.

- **Programa de estudios**

El programa incluía seis apartados: religión, doctrina social de la Iglesia católica, acción católica, formación familiar, cultura general y pequeñas industrias.

Dentro de este programa se pueden considerar dos bloques. El primero, eminentemente ideológico, correspondía a las enseñanzas de la religión, las prácticas y la moral religiosa, que era sin duda, el aspecto al que se le prestaba mayor atención y a la formación familiar.[23] Todos estos estudios eran asesorados por el Seminario Nacional Catequístico de la ONIR (Orga-

[22] Entrevista con la madre Paul.

[23] Por "religión" entendían nociones relativas al dogma, moral, historia sagrada, historia de la Iglesia en México, cuidado de iglesias y ornamentos, pedagogía catequística y organización de centros de catecismo.

La "doctrina social de la Iglesia católica" incluía principios teóricos en relación con la dignidad de la persona humana, la propiedad, el trabajo, el salario, el capital, capitalismo, comunismo, el Estado.

La metodología empleada para impartir estos conocimientos consistía en aplicar técnicas de educación popular, organización corporativa del campesinado, tácticas de acercamiento y conquista de las masas, capacitación de dirigentes. Además se les enseñaban técnica, organización, conservación, incremento y práctica de servicios: nociones para aplicar encuestas y estadísticas, la forma de establecer centros sociales, cajas de ahorro, sociedades mutualistas, servicios médicos y cooperativas.

En cuanto a los conocimientos sobre la acción católica, se les daban todos los elementos para ser activas militantes como: formación apostólica (intensificación de vida interior), técnica, organización, (central, diocesana y parroquial). Estudio de los estatutos de la documentación pontificia, y del material editado por la misma organización. Conocían las obligaciones de cada cargo y la manera de llevarlos a cabo. La introducían en los juegos permitidos, preparación de fiestas: pascua, navidad, santos patronos, etcétera.

En cuanto a la formación familiar se les enseñaba la doctrina de la Iglesia sobre el matrimonio, sus deberes como hija, hermana, novia, esposa y madre, la educación de los hijos. Se les daban conocimientos de enfermería, primeros auxilios, botiquín, prácticas en el dispensario. Se les instruía en cuanto a la higiene personal y de las habitaciones.

En este renglón se les adiestraba en la planificación y construcción de una casa tipo, hechura de muebles baratos, costura, bordados, hechura de juguetes y adornos, corte y confección, cocina, economía doméstica, presupuestos familiares, preparación de despensas y urbanidad.

nización Nacional de Instrucción Religiosa) y el Secretariado Social Mexicano, así como por la misma Acción Católica.

El segundo bloque, considerado tan importante como el primero, correspondía a la instrucción propiamente dicha e incluía un primer apartado de nociones elementales de educación y una parte eminentemente práctica que tenía que ver con la vida en el campo. No se pretendía enseñar la primaria. Los cursos de "cultura general" incluían estudios de aritmética, gramática, geografía patria, historia patria, civismo, canto, bailes regionales y gimnasia.

Las "pequeñas industrias", parte medular del programa, consistían en nociones de avicultura (en grande y en pequeño), apicultura, cunicultura: cría de conejos de pelo y de carne y hechura de estambre de pelo de angora. Se les enseñaba cómo mantener un establo doméstico, a elaborar leche, quesos, mantequilla y cremas. La cría de cerdos era importante para elaborar jamones, chorizos, longaniza, manteca, salchichas, etcétera, que luego vendían fuera de la escuela para ayudar a su sostenimiento.

También se incluían enseñanzas para el cultivo de hortaliza, árboles frutales, floricultura, forrajes que incluían selección de semillas, abonos, exterminación de plagas, construcción de almácigos, silos y conservación de frutas y verduras.

Los cursos eran rotatorios, es decir, todas las alumnas tenían que cursarlos por periodos establecidos. La escuela les exigía tomar todas las materias del curso y presentar los exámenes correspondientes.

Este programa, que nació más de la intuición de los maestros que de una planeación estratégica, contó sin embargo, con la asesoría y la aprobación de la Secretaría de Agricultura y Ganadería y el Comité Central de la Juventud Femenina Católica Mexicana.

Al concluir el curso las alumnas presentaban una exposición donde mostraban los avances de los conocimientos adquiridos a la que concurrían los padres de familia y los miembros de las comunidades cercanas.[24]

En esta escuela se llegaron a impartir cursos especiales para miembros de la Acción Católica de todo el país, con objeto de capacitar a dirigentes para impulsar los trabajos de acción social en cada una de sus comunida-

[24] Los elementos que contenían las exposiciones eran como los siguientes:
- casa rural tipo con arreglo y muebles adecuados,
- ropa, tejidos y bordados,
- productos de las pequeñas industrias aprendidas,
- platillos de cocina,
- botiquines y curaciones,
- animales criados durante el curso,
- productos cultivados,
- gráficas con las experiencias adquiridas. Estadísticas.

des. La escuela era un lugar "ideal" para poder impartir estos cursos ya que se llevaban a cabo prácticas de campo en las comunidades cercanas. Un ejemplo de esto fue el curso sobre educación fundamental que se llevó a cabo del 6 al 26 de enero de 1964 al que asistieron 35 participantes de 13 diócesis.

La metodología empleada para impartir estas clases consistía en la información de los aspectos teóricos, la aplicación de encuestas y la organización de servicios; éste último abarcaba principalmente la organización práctica de los cursos de educación fundamental, campos de trabajo voluntario y equipos de servicio a la comunidad, con objeto de que las participantes tuvieran una idea clara de la manera de aplicar las orientaciones recibidas en el curso posteriormente en sus diócesis.

En esta ocasión se dio completo el curso de alfabetización con el método Laubach, insistiendo especialmente en la importancia de fundar centros de alfabetización y no centrarse únicamente en la preparación de maestros como se había realizado tradicionalmente.[25] La encuesta se aplicó en las comunidades cercanas a La Labor, como La Palma. Posteriormente se resolvió el cuestionario y se elaboró el programa de trabajo para darles una idea del trabajo que se realiza después de la encuesta. Dentro de la práctica de las pequeñas industrias se vio la importancia de la industrialización del cerdo, dándoles a las participantes las recetas de los productos que se prepararon como: jamón cocido, queso de puerco, chorizo, salchichas viena, mortadela, pastel de hígado y cueritos en vinagre. En las clases de carpintería se fabricaron los muebles básicos, ropero, tocador, bancos, alacena. Cada una de las participantes construyó una cama a escala para tener la muestra, así como de la cuna para el niño.

Por algunos años esta escuela se convirtió en un modelo muy singular, ya que los conocimientos que adquirían sus alumnas, sobre todo los eminentemente prácticos, parecieron tener muy buenos resultados. Las alumnas trabajaban en las comunidades cercanas como La Labor, Rancho Nuevo, Apaseo el Grande, Estancia del Llano, La Palma, Corralejo y otras en donde capacitaban a las familias en las cuestiones que ellas habían aprendido. El caso de Corralejo fue el más memorable ya que se puede decir que prácticamente "cambiaron la fisonomía de 98% de las casas del pueblo". Enseñaron a sus habitantes a elaborar fogones con chimenea con lo cual se eliminaba el humo dentro de las casas y las enfermedades que éste les causaba en los ojos. Se instó a los habitantes a que subieran los techos, abrieran ventanas a las casas, se pusieran puertas y pisos, se

[25] En muchas parroquias existían centros de alfabetización y de catequesis. Estas parroquias estaban encargadas de la atención de 1 500 grupos filiales según su propio informe. JCFM *Informe del movimiento de campesinas.*

elaboraran muebles muy sencillos como camas, roperos, burós, alacenas, etcétera. También se capacitó a sus habitantes en cuestiones agrarias, de conservación de alimentos y en el cuidado de animales.[26]

El éxito de estas acciones en las comunidades fue motivo de que las autoridades estatales siguieran apoyando al internado. Este apoyo se expresó en el presupuesto que el gobierno del estado proporcionó directamente a la madre Paul, quien lo canalizaba directamente a las obras que ella consideraba indispensables. La influencia en la comunidad fue notable, por lo que algunas niñas de Corralejo se inscribieron en la escuela.

Las solicitudes de las comunidades para que La Labor les enviara alumnas que las apoyaran fue constante. La preocupación de las autoridades de la escuela era que por ser mujeres no fueran a ser respetadas; se llegó a pensar en la necesidad de enseñarles karate para que pudieran defenderse, aunque no encontraron un maestro para la escuela.

La deficiencia en su formación se mostró, no en las acciones que emprendían, sino en la incapacidad que tenían para elaborar informes. Fue por ello que se pensó dar a su formación un carácter más formal y escolarizado convirtiendo el programa en otro de trabajadoras sociales, para lo cual se les exigió que tuvieran estudios de secundaria previa (1972). Sin embargo, cuenta la directora que éste fue el motivo del declive de la escuela. Al adecuar su programa al que pedía la Secretaría de Educación Pública, había que ampliar el número de materias que los profesores de la escuela no podían cubrir. Por ello hubieron de solicitar otros maestros que no compartían la mística de la escuela e "hicieron un mal espíritu".[27] Convencieron a las alumnas de que se les "explotaba" y la situación dentro de la escuela se hizo muy tensa. Un buen número de alumnas de segundo año la abandonaron.

A esto se agregó la situación que vivían las comunidades religiosas depués del Concilio Vaticano II, cuando se cuestionó mucho la función educativa de las órdenes religiosas y se pensó en la necesidad de realizar actividades de mayor compromiso social.

Sin embargo, la superiora considera que esto fue "una gran metida de pata", porque la escuela hubiera servido a las mismas religiosas que no habían tenido contacto con el medio rural, para prepararse a otras actividades de mayor contacto con las comunidades rurales e indígenas, a las que se abocaron después de dejar las escuelas para niñas "ricas" de la ciudad de México.

La influencia de las exalumnas se dejó sentir, no obstante, en la formación de otras escuelas que se abrieron con este modelo, como la es-

[26] Entrevista con la madre Paul, 1 de marzo de 1994
[27] *Idem.*

cuela del DIF, Centro Educativo para la Mujer Campesina de Querétaro. Esta escuela ha funcionado bien, ya que cuenta con el apoyo del gobierno del estado y no tiene problemas económicos. Las autoridades son las exalumnas de La Labor quienes reciben el dinero directamente del gobierno y lo administran.

Para ingresar se pide a las solicitantes que hayan cursado la primaria y la secundaria. Al egresar del plantel se otorga a la alumna una pequeña compensación monetaria con lo que se piensa pueda establecerse en su comunidad de origen.

Otros intentos por abrir escuelas semejantes fueron las escuelas de El Piñal en Tampico, y otras en San Luis Potosí y Zamora, aunque no con el mismo éxito.

Existen algunos testimonios del trabajo realizado por las egresadas de La Labor como en la diócesis de Papantla, en la parroquia de Citlaltepec, en donde se afirma que una dirigente "logró trabajar en favor de más de cien jóvenes indígenas", o en la parroquia de Amealco, Querétaro, en donde otra exalumna emprendió una tarea de alfabetización que dio por resultado el que 360 de sus 400 habitantes aprendieran a leer y escribir."[28]

Diez años después de haber sido fundada, la escuela contaba con 300 egresadas, afiliadas a la Acción Católica y probablemente buenas militantes.

Conclusiones

La Acción Católica Mexicana tuvo entre sus inquietudes la de llegar a los medios rurales con el firme propósito de colaborar con la labor catequística de la Iglesia. Su pedagogía nos indica una gran preocupación por establecer un contacto efectivo a través de métodos viables, muchos de ellos innovadores, en el campo de la docencia especializada. Sin embargo, encontramos también una similitud de intenciones pedagógicas que se asemejan a las que plantearon otras instituciones oficiales.

El caso del internado de La Labor ejemplifica esto, ya que en ella se conjuga un trabajo específicamente dirigido a la comunidad rural, aunque muy permeado de una ideología cristiana que se patentiza en todo el programa docente.

El éxito temporal de este internado se debió a tres factores importantes:

[28] Carta de Carmen Turnbull y Ma. Cristina Lavalle a don Luis Cabrera, San Luis Potosí; carta a Cristina Lavalle, 5 de diciembre 1960; firma Prisca Zamora, Río Verde, SLP. Carta a Ma. del Refugio Montejano, Delegación de Campesinas e Indígenas, San Luis Potosí.

—El apoyo institucional que le prestó la Iglesia tanto en el aspecto programático como en el económico a través de las becas.

—El apoyo gubernamental a través del reconocimiento oficial a una escuela particular *sui generis*, a la vez que al presupuesto que le fue otorgado.

—La dedicación de un grupo religioso (las monjas abocadas a esta tarea) cuyos intereses personales quedaron subsumidos al interés de la orden a la que pertenecían.

DE ASIMILACIÓN A PLURALISMO CULTURAL: AUTODETERMINACIÓN INDÍGENA SOBRE EDUCACIÓN EN LA AMAZONIA PERUANA

SHEILA AIKMAN

A finales del siglo XIX, predominaba en los países latinoamericanos un racionalismo positivista, en el que los pueblos indígenas (o los "indios") eran considerados inferiores a los mestizos, mientras que planteaban un obstáculo tanto al desarrollo de una cultura homogénea dominante como a los ideales de progreso y civilización (Morin, 1988, véase Ossenbach sobre Ecuador en este tomo). A lo largo del siglo pasado, algunos gobiernos buscaron políticas que les facilitaran extender su control e influencia en los pueblos indígenas dentro de sus fronteras, y su inclusión en la vida económica y el desarrollo de la nación. Esas políticas iban desde tácticas de erradicación cultural, asimilación a la economía nacional (con o sin respeto a sus prácticas culturales), participación en la sociedad nacional, hasta su descolonización y liberación cultural y política. Sin embargo, en la última década, una nueva ética ha empezado a influir las políticas gubernamentales y ya algunos gobiernos han reconocido la diversidad cultural como una característica positiva de lo nacional, y a los pueblos indígenas como una contribución importante a una sociedad pluricultural.

Se esperaba que la educación escolarizada jugara un papel central en todas esas políticas, dirigidas a transformar al indio en ciudadano. Hoy, en Perú, la política educativa para los pueblos indígenas pretende ser bilingüe e intercultural, mientras que en muchos otros países de América Central y del Sur, la educación bilingüe intercultural ha encontrado aceptación, especialmente en los países que tienen poblaciones indígenas grandes, como México, Guatemala, Ecuador y Bolivia. La legislación educativa en Perú dice: "formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilitar la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas minoritarias y mayoritarias" (Digebil, 1989:11).

Sin embargo, la aceptación de esa política no significa un cambio inevitable o unidireccional en todos los países.

Este artículo intenta considerar los efectos de algunas de esas políticas educativas sobre los pueblos indígenas en Perú. También considera brevemente los cambios más importantes en las políticas oficiales relacionadas con los pueblos indígenas a lo largo del presente siglo, y luego analiza con mayor profundidad la situación del pueblo arakmbut situado en el sureste de la Amazonia peruana. Los arakmbut nos proporcionan un ejemplo interesante de un pueblo que ha experimentado una amplia gama de políticas educativas en un periodo de 40 años, incluyendo políticas dirigidas a su erradicación cultural, su integración al Estado y la manutención de sus valores culturales y lingüísticos. Aquí se examina la respuesta dada por los arakmbut a esas políticas educativas; considera las estrategias que se han desarrollado para asegurar que ellos mantengan, en gran medida, control sobre sus vidas frente a modelos, políticas y prácticas educativas impuestos desde fuera.

Educación escolarizada para pueblos indígenas

En las últimas décadas del siglo XIX, varios filósofos que luchaban por reconstruir al Perú, después de su derrota a manos de Chile en la guerra del Pacífico, buscaban una identidad nueva para el joven Estado. A diferencia de México, Perú no había tenido una reforma agraria o revolución popular y el sistema oligárquico de tenencia de tierra persistía. Gran parte de la población indígena trabajaba y vivía en haciendas feudales. Las sectas religiosas tenían dominio sobre la educación en varias regiones; y el sistema escolar, en donde existían, para los pueblos indígenas, tenía por objeto "preparar la incorporación espiritual de niños, hijos de salvajes" (Barrenechea, n.d.:86).

No obstante, fue obvio para los intelectuales de la época que una nación nueva solamente puede surgir cuando todos los indios fueron asimilados y civilizados. Ya sea que se aplicaran términos como "asimilación", "aculturación" o "civilización", la población indígena sería obligada a descuidar sus costumbres e idiomas para pasar a ser parte del Estado capitalista. El "problema del indio" ya no era percibido como un problema de raza sino más bien redefinido como un problema social; su solución se debía hallar en la integración de los indios a una nación mestiza homogénea (Marzal, 1986). En Perú, así como en México posrevolucionario, esa transición sería facilitada por la educación de los pueblos indígenas. Como afirmaba Justo Sierra en México, los indios, adecuadamente educados, pueden convertirse en instrumentos para el desarrollo nacional y el progreso (Pike, 1973). Los pueblos indígenas estaban considerados fuera de la

sociedad y no podían integrarse completamente a la estructura de la nación hasta que dominaran el idioma y la cultura de la misma.

Hacia los años treinta existían disposiciones educativas legales en favor del uso de la lengua materna étnica en la escuela para la población indígena, para cuya mayoría esas disposiciones eran letra muerta. Hubo algunos experimentos, de carácter limitado, pero importantes, en educación escolar indígena durante las primeras décadas de este siglo, sobre todo en la región de Puno. Se pueden citar como ejemplos las escuelas adventistas (véase Citarella, 1990), la "Escuela Nueva" de José Encinas; en los años cuarenta, cincuenta y hasta los sesenta, existían los "Núcleos Escolares Campesinos" originados en la Escuela Warisata en Bolivia (véase Eve-Marie Fell, en este tomo). Esos proyectos promovieron la enseñanza en la lengua materna y se basaron en el respeto a los pueblos indígenas.

La Ley de Educación Pública de 1941 declaró que la educación primaria sería gratuita y obligatoria para todo el pueblo. Además declaró que los idiomas indígenas debían ser empleados en la enseñanza de habla indígena. Sin embargo, el espíritu de la ley se basaba en la convicción de que los idiomas indígenas representaban un obstáculo para la asimilación cultural, y su enseñanza era simplemente con el fin de conseguir la pronta asimilación del campesinado a la lengua oficial de Perú (Citarella, 1990). Así, la política de educación bilingüe se incluía en ley como estrategia intencional para ayudar a la transición al castellano.

En 1940 se realizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, México. Pocos años después, se estableció un Instituto Indigenista Peruano en Lima con el fin de avanzar en las políticas indigenistas y la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, con lealtad a la patria, pero poniendo énfasis en el respeto a los valores indígenas y sus peculiaridades culturales. Los indigenistas hacían énfasis en la importancia de estudiar la historia y las costumbres indígenas "positivas" junto con el desarrollo de un estructura de literatura indígena, y detalles sobre las lenguas, para así establecer los fundamentos de la educación bilingüe. También subrayaban la importancia de los maestros nativos, que se proponían como los principales agentes de cambio y "representantes primarios del gobierno", preparados para confrontar y superar problemas indígenas (Masferrer, 1983:523).

Aun cuando las recomendaciones del primer congreso fueron paternalistas y se "preocupaban" por la "protección" del indio, se dio una importancia nueva a las lenguas indígenas (Barre, 1983). Sin embargo, la alfabetización en castellano se mantenía como una meta a largo plazo, y entonces la educación y la formación fueron vistas como un instrumento importante para estimular la lealtad a la patria y para producir ciudadanos responsables. Varios estudios recientes han puesto en evidencia las ambi-

güedades del indigenismo en la medida en que buscaba proteger la especificidad indígena en la teoría, mientras que en la práctica buscaba la integración. Por otra parte, se estudiaba la historia indígena con lo que el indio era idealizado, al tiempo que los pueblos indios del presente eran explotados y subestimados (Barre, 1983; Bonfil, 1984). Además, los valores indígenas "respetados" fueron escogidos y definidos por los indigenistas y no por los indígenas mismos (Marzal, 1986).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) tomó mucho de la doctrina indigenista, por ejemplo, el llamado al uso de las lenguas maternas en las escuelas y la introducción de la educación bilingüe. El ILV firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación, lo que dio al primero el virtual monopolio sobre toda investigación científica en el campo lingüístico, en la etnología en la selva peruana, y posteriormente, en la educación bilingüe. Sin embargo, el ILV siguió en primer lugar su misma agenda, y su fundador, Cameron Townsend, prometió al presidente Odría que con la influencia del ILV los indios cooperarían con los planes del gobierno de abrir la Amazonia a la inversión extranjera (Stoll, 1981). En la medida en que el indigenismo es la interpretación de la identidad indígena por gente no-indígena para sus mismos fines,[1] se encuentran gobiernos y organizaciones misioneras que se adhieren al indigenismo, con políticas y enfoques hacia pueblos indígenas que difieren radicalmente.

El tono del debate y de las recomendaciones del séptimo y el octavo congresos del Instituto Indigenista Interamericano (III), en 1972 y 1980 respectivamente, muestran un cambio cualitativo en el III desde los años sesenta. La política de integración indiscriminada, puesta en marcha por gente en posiciones de poder, fue criticada por antropólogos, misioneros, y más que todo, por organizaciones indígenas. Se pasó de la "protección" para pueblos indígenas a un llamado para la "participación", y al diálogo entre pueblos indígenas como miembros de la nación y del Estado (*Anuario Indigenista*, 1988). Los pueblos indígenas y sus organizaciones empezaban a tener representación en los congresos del III, y por primera vez hubo discusión sobre un entendimiento de las diferencias y la relatividad culturales. Los pueblos indígenas ya no se percibían como un grupo homogéneo de "indios".

En Perú, a través del trabajo de indigenistas como Valcárcel (ministro de Educación en la década de los cuarenta) los derechos a la educación, como parte del Estado moderno, y el respeto por las culturas indígenas

[1] Indigenismo es la corriente de pensamiento e ideas organizadas y desarrolladas acerca de la imagen del indio. El indigenismo es presentado a través de una encuesta en "Indianidad" por no-indígenas, según las preocupaciones y metas de los últimos (Favre, 1976, citado por Barre, 1983:29-30).

fueron incorporados a la agenda oficial, por lo menos en el papel, aunque no en la práctica. La reforma educativa, lanzada por el gobierno del general Juan Velasco en 1972, se proponía promover un clima nuevo en la educación, abarcando una estructura con enfoque autocrítico, creatividad y cooperación, que junto con la oficialización de la lengua quechua significó una proposición nueva para la educación indígena en Perú:

> En primer término, en la medida que interpretaba la educación bilingüe no como un mero sistema educativo para enseñar el castellano aprovechando las lenguas vernáculas, sino que definía explícitamente que se trataba de concebir la tarea como educación bilingüe y bicultural. De modo que esta actividad educacional era una de las formas de reconocer la realidad plurilingüe y multicultural del país, a fin de revalorar las culturas y lenguas minoritarias (Escobar, 1983:334).

Sin embargo, muchas de las metas y objetivos de la reforma nunca vieron la luz (Smith, 1979; Tovar, 1985) y la nueva Constitución de 1979 volvió a una concepción muy superficial de "cultura" con referencias no bien articuladas "a la educación y a la cultura [que] es inherente a la persona humana" (artículo 21). No obstante, hubo gestiones a nivel regional, a través del III para reconocer la posibilidad de una educación indígena desprendida de las metas integracionistas hacia una sola cultura nacional por definir una educación realmente nacional, democratizadora y plural (Quintanilla y Lozano, 1983). La reunión del III en Oaxaca en 1981 y el proyecto principal de la UNESCO también enfocaron la descolonización de los pueblos indígenas, afirmando que nuevas formas y modelos de educación para pueblos indígenas no significarían nada si no son puestos en marcha como parte de un proceso de descolonización cultural que concierne a cada nación. También se condenaron muchas políticas educativas por etnocidas.

Durante los años sesenta y setenta, los pueblos indígenas empezaron a convertirse en los protagonistas centrales en la defensa de sus propios derechos, incluyendo el derecho a la educación. En forma paralela a nuevas situaciones dadas en muchos países latinoamericanos, los pueblos indígenas del Perú establecieron organizaciones propias para planificar estrategias que abordaran los problemas de usurpación de tierras, saqueo de recursos, acceso desigual a servicios de salud y educación y la violación del derecho a la libertad de expresión (véase Aikman, 1990; Gray, 1989). En la Amazonia peruana, en 1979, los pueblos Ashaninka, Shipibo, Aguaruna-Huambisa y Amuesha formaron el Comité de Coordinación de Comunidades Nativas de la Selva Peruana (Cocconasep), el mismo que en 1981 se convirtió en la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep). Esta organización agrupa hoy más de 22 organizaciones

indígenas. En 1982 los pueblos indígenas de Madre de Dios, en el sureste de Perú, convocaron a su primer congreso, durante el cual se fundó la Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (Fenamad). La movilización política de los pueblos indígenas no tiene como objetivo realizar campañas sobre una plataforma de derechos para secesión o aun para "desatender la cultura mayoritaria" (Smolicz, 1981:20), sino más bien para conquistar el derecho a determinar su desarrollo, según sus propios valores culturales, derechos comunales y de respeto al ambiente natural (véase Gray, 1994).

Al mismo tiempo, a nivel internacional, se comenzaron a discutir los derechos de los pueblos indígenas, inclusive a la educación. En 1982, debido a la presión ejercida por los pueblos indígenas, se estableció el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, bajo los auspicios de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, para "examinar las políticas, leyes y prácticas de los gobiernos, así como las reacciones y aspiraciones de los pueblos indígenas, y con ello formular opiniones sobre reformas futuras en las relaciones entre poblaciones indígenas y gobiernos" (Eide, 1985: 205). El Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, acordado por los miembros del grupo de trabajo, en su decimoprimer periodo de sesiones en 1993, constata que:

> Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todo los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (parte VI, artículo 15).

Hoy en día, en la Amazonia peruana los pueblos indígenas reclaman su derecho a determinar la forma de educación que reciben sus niños, así como el derecho a una educación bilingüe intercultural. La siguiente sección se refiere a las experiencias de los arakmbut de Madre de Dios en relación con procesos históricos y educativos sucedidos desde su primer contacto con la sociedad peruana, en los años cincuenta. Este proceso incluye aquellas políticas educativas alternadas dirigidas a la erradicación de los indígenas, a su asimilación e integración "con respeto" y a su participación activa en la vida de la nación. Examina la forma en que sus experiencias en relación con todas esas políticas, en un periodo breve, han dado forma a sus reclamos actuales para lograr la autodeterminación sobre la educación.

La cara cambiante de la educación escolarizada en el sureste de Perú

En comparación con otras regiones amazónicas, la subregión (antes departamento) de Madre de Dios, es un remanso, por su economía, servicios educativos y sociales, desarrollo nacional e infraestructura. Ha permanecido fuera de la esfera de influencia de Sendero Luminoso, aunque hay evidencia de que existen pistas usadas ahora por el narcotráfico.

Las siguientes palabras proporcionan una imagen tortuosa de la región:

> Madre de Dios es una tierra exótica y selvática, en su mayoría aún por explorar, que se extiende como un paraíso perdido de paisajes bellísimos, al Sur-Este del país...si no fuera por la abnegación y tesonera labor de los misioneros dominicos durante casi un siglo, sería íntegramente una selva virgen poblada de tribus nómadas[...] Literalmente olvidado por la Colonia española y la República, encerrado entre sus ríos inmensos y sus bosques solemnes e intricados, Madre de Dios vive todavía casi al margen de la actividad nacional, constituyendo una de las zonas más atrasadas del país (*Documental de Perú*, vol. XXI:3).

De paraíso perdido se habla, sí; ¿es que gracias a la abnegación de los misioneros dominicos, ya no existen bosques vírgenes ni tribus nómadas? La respuesta está en el siguiente párrafo:

"Pero una vez [que] se acordó el país criollo, fue para la violenta, cruel y pasajera explotación del caucho o de las pepitas de oro de sus ríos, convirtiendo en simple mercancía a los selvícolas, a punta de terror y de balas" (*idem*).

La explotación del caucho, a fines del siglo XIX, marcó el comienzo de la explotación extractiva en Madre de Dios, una situación que aún continúa. Tiene 73 402.71 km^2 y una población total de aproximadamente 10 000 indígenas, 40 000 colonos no indígenas permanentes y 40 000 colonos y trabajadores auríferos que viven en forma temporal en el área de extracción de oro y otros recursos. Madre de Dios posee siete familias lingüísticas y 17 grupos etnolingüísticos. Hay por lo menos 41 territorios indígenas en la zona, la mayoría en forma de comunidades nativas representadas por la federación nativa, Fenamad.

La economía de Madre de Dios es fundamentalmente extractiva. Nueces del Brasil, caucho y oro son los recursos más comunes. Existen conflictos entre los miles de colonos que entran y ocupan los territorios indígenas y violan los derechos de los pueblos nativos.

Los arakmbut de Madre de Dios están compuestos por siete pueblos: Arakmbut (o Amarakaeri), Arasaeri, Kisambaeri, Pukirieri, Sapiteri, Toyeri y Wachipaeri. Todos ellos suman un total de 1 500 personas y viven en el área de los ríos Inambari, Karene y Alto Madre de Dios. Los arakmbut son

los miembros más numerosos del pueblo arakmbut, con cerca de 1 000 miembros. Ellos viven en cinco comunidades: Barranco Chico, San José del Karene, Boca Inambari, Puerto Luz y Shintuya. Todas esas comunidades sufren un proceso de colonización aguda por parte de mineros auríferos, aparte de Shintuya que está rodeada de intereses madereros.

Las comunidades arakmbut son diferentes las unas de las otras, aunque todas comparten ciertas atribuciones sociales. Hay siete clanes exógamos patriarcales, y tienen formas similares de organizar sus actividades productivas —caza, pesca, recolección, horticultura y extracción aurífera (Gray, 1983).

Educación escolarizada para civilización y erradicación cultural

El periodo de intensa explotación de caucho, a fines del siglo pasado, coincidió con una ola de fervor misionero. El gobierno estaba ansioso de incorporar a los pueblos nativos de la Amazonia del sur a la nación, pero no tenía los recursos económicos para lograrlo por sí mismo, y terminó dándole a las misiones católicas la libertad necesaria para poner en marcha sus propios programas de pacificación y civilización con apoyo del extranjero (Wahl, 1987). En 1900, la Iglesia católica estableció tres nuevas circunscripciones eclesiásticas: Amazonas, Ucayali y Madre de Dios. El trabajo de la Iglesia estaba inspirado por un nuevo indigenismo que tenía tres orientaciones y metas: incorporar a los indios al país, integrarlos pero respetando sus peculiaridades culturales o liberarlos de la dominación cultural y política. Madre de Dios fue encomendado a dominicos españoles con orientación indigenista. Querían "resucitar el trabajo de las antiguas misiones coloniales y pretendían incorporar al indio a la sociedad nacional" (Marzal, 1986:495).

Los dominicos tenían un deseo fervoroso de convertir los pueblos indígenas a la cristiandad, liberarlos de su marginación y, a través de centros de salud y educación, ayudarlos a que abandonaran su "salvajismo". Este proceso de "pacificación" de los arakmbut comenzó en los años cuarenta y cincuenta, para luego protegerlos y aculturarlos (Junquera, 1978). A su vez, los dominicos establecieron alianzas estrechas con el Estado, de acuerdo con su política de "civilizar por la Iglesia para servir al Estado" (comunicación personal, M. Fernández, 1992).

Monseñor Zubieta, el primer obispo, se inquietó por el abuso de los pueblos nativos a manos de los caucheros, y fundó la primera misión "para la civilización del salvaje y su conversión en otra cosa que no sea instrumento[...] convierten e instruyéndoles en todo lo conveniente a su sexo hasta la edad competente de tomar estado con lo que se van formando familias y pueblos civilizados y cristianos" (citado en Álvarez, 1964). Por lo tanto,

consideraba a las escuelas como una parte integral del esquema nacional para llevar desarrollo y progreso a Madre de Dios. Los dominicos concibieron su misión no sólo como una tarea religiosa, sino como algo que abarcaba la vida social, cultural y moral de los pueblos indígenas y cuyo objetivo era el "nativo civilizado".

Durante los años cincuenta, los arakmbut llegaron a la nueva misión de Shintuya, construida para ellos por los dominicos, huyendo de enfermedades y guerras. Hacia los años sesenta vivían entre 300 y 400 arakmbut y wachipaeri en una comunidad inmensa estructurada en el esquema civilizador dominicano. Este esquema dio origen a un proceso de "reeducación" con el fin de erradicar los valores indígenas y de "reeducarlos" en todas las creencias y valores considerados importantes por los misioneros. El proceso empezó con el cambio de los aspectos más tangibles y materiales de sus vidas y continuaba hasta la "conquista de almas" (Wahl, 1987). Los dominicos controlaban todos los aspectos del proceso determinando no solamente la metodología sino también definiendo el concepto de nativo civilizado.

Hacia los años sesenta, los dominicos ya no hablaban en términos de "civilizar a los salvajes", o de procesos de erradicación cultural o de reemplazo, sino más bien de producir ciudadanos peruanos: "[...] que dejasen marcadas las huellas del progreso y abiertas las puertas de la cultura para aquellos que todo les faltaba en lo que llamamos integración de los pueblos al concierto nacional y universal" (Valentín, 1964:10).

Mientras tanto, en la misión de Shintuya, los arakmbut empezaban a desesperar cada vez más. Hasta aquí, la relación hostil entre arakmbut y wachipaeri empezaba a agravarse debido a la cercanía en que vivían los unos de los otros, y por las continuas muertes causadas por lo que los arakmbut creían era "brujería", y que los misioneros pensaban era fiebre amarilla, sarampión y gripe. La población, debido a su gran tamaño, empezaba a ejercer presión sobre los recursos naturales y los cazadores tenían que ir lejos para encontrar *mitayo*, mientras que la fertilidad de las chacras disminuía (Moore, 1981). La salud y los niveles de nutrición eran afectados y la vida en Shintuya se volvió intolerable para mucha gente. Durante los años sesenta y hasta los años setenta, los arakmbut dejaron Shintuya en grupos pequeños para fundar las nuevas comunidades de San José del Karene, Boca del Inambari, Barranco Chico y Puerto Luz (aunque no todos los miembros del grupo de Puerto Luz habían vivido en Shintuya).

Algunos misioneros interpretaban la disolución de Shintuya como un rechazo a la civilización por parte de los arakmbut, y por su preferencia por una vida "atrasada" (Torralba, 1979). Sin embargo, una investigación hecha en 1977 sobre los cambios estructurales en la misión, sugería que los arakmbut salieron porque la vida sedentaria y restringida estaba ahogando

a su sociedad, hasta el extremo de impedir su reproducción social (Torralba, 1979). La presión sobre su libertad de expresión cultural y estilo de vida se volvió crítica y la única manera de retomar el control sobre sus vidas era "escapar". Los arakmbut de San José tienen narraciones muy vivas sobre su escape nocturno de Shintuya y sus tentativas de esconderse de los padres que querían seguirlos.

Educación bilingüe para la integración a la sociedad nacional

Mientras que la mayoría de los arakmbut vivían juntos en la misión de Shintuya, los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano establecieron contacto con la comunidad de Puerto Alegre, en las cabeceras del río Karene. Moore nos ofrece un análisis de la situación en Puerto Alegre, en las primeros años de la década de los sesenta, cuando un misionero-lingüista del ILV intentó establecer una escuela bilingüe en la comunidad. A diferencia de los dominicos, este misionero vivía "sin ostentación y trató de preservar la organización social de la comunidad, reforzar la conciencia de los clanes y respetar el idioma materno" (Moore, 1981).

La escuela bilingüe abrió sus puertas en 1973. El profesor bilingüe había aprendido castellano con los dominicos, en Shintuya, y recibido alguna formación de los protestantes lingüistas. Este profesor recibía su sueldo del Ministerio de Educación y daba clases diariamente por la mañana, según el calendario escolar nacional, enseñando lectura, escritura y matemáticas básicas en la lengua arakmbut.

No obstante, los miembros de la comunidad no veían relevancia (y aún piensan así) en la lectura en arakmbut sobre el bosque y aspectos de la cultura arakmbut. Sus niños llegaban a la escuela con un entendimiento y conocimiento profundos del bosque, que no se reflejaba en los libros de lectura. Además los libros promovían la lengua materna en la escuela mientras que afuera, en la comunidad y en la sociedad, alrededor de Puerto Alegre, los conocimientos, habilidades e idioma eran devaluados y degradados en el contacto diario con los buscadores de oro, comerciantes, colonos, madereros, incluyendo la guardia civil y funcionarios en Puerto Maldonado, la capital del departamento de Madre de Dios.

La escuela bilingüe del ILV fracasó en Puerto Alegre porque no supo satisfacer las necesidades de la comunidad en los años setenta. Aquélla fue establecida según un modelo proscrito y no basado en un análisis de la situación sociocultural o económica de los arakmbut de Puerto Alegre. Por otra parte, los arakmbut querían una escuela para aprender castellano, mientras que la política de transición de la escuela bilingüe nunca era implementada; la escuela fracasó en 1975, antes de poder iniciar la enseñanza en castellano.

Esa época coincidió con la bonanza de los precios del oro y la subsecuente ola de buscadores, así como la aparición de un equipo de exploradores de petróleo en el territorio arakmbut. El misionero del ILV subestimó la demanda y la necesidad del castellano determinada por el contacto estrecho con los trabajadores en oro y petróleo.

La escuela monolingüe para la asimilación cultural

En 1953, los dominicos establecieron el Grupo Móvil de Educación Fundamental de la Selva, como una organización rival del ILV, cuya influencia aumentaba, y cuyas escuelas bilingües crecían a lo largo de gran parte de la selva central y norte. En 1971, la Red Escolar de la Selva del Suroriente Peruano (RESSOP) fue creada con origen en el grupo móvil, según un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el vicariato de Puerto Maldonado. Éste otorgaba reconocimiento oficial a las escuelas dirigidas por el vicariato. Los profesores fueron misioneros seglares del vicariato contratados por el Ministerio de Educación. La creación del RESSOP dio a los dominicos la oportunidad de mantener vigilancia e influencia sobre los comunidades "fugitivas" ahora situadas cerca del río Karene. Las profesoras se hicieron cargo no sólo de las escuelas primarias, sino también del cuidado pastoral y de la salud. Hablaban de asimilar a los arakmbut pero "con respeto" por sus creencias y valores.

Después del fracaso de la escuela bilingüe del ILV, la RESSOP abrió una escuela en Puerto Luz (antes Puerto Alegre). En la comunidad aguas abajo de San José, la escuela de la RESSOP tenía como director a un arakmbut educado por los dominicos en Shintuya y otros internados dominicos. Sin embargo, en 1980 el profesor anunció que quería retirarse de la escuela para volver a "mitayar" y trabajar en el oro con sus hermanos. Su sueldo de profesor no alcanzaba para alimentar a su familia en una zona aurífera con precios muy elevados. La comunidad de San José presionó a la RESSOP para que el renunciante fuera remplazado por una profesora misionera.

Hacia los años ochenta se nota un cambio en el que se veía un alejamiento de la escuela y la educación bilingüe controladas por el ILV, y la aproximación a una escuela monolingüe (en castellano) controlada por los dominicos y ceñida estrictamente a un currículo nacional. Esa situación se mantiene hasta el día de hoy.

EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL PARA LA CONSERVACIÓN CULTURAL Y LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD NACIONAL

En 1991, varias instituciones y organizaciones que trabajaban en Madre de Dios, se unieron con el fin de mejorar la situación educativa de la zona, produciendo pautas para una nueva política educativa. Se incluyó a Fenamad, la RESSOP, el Instituto Nacional de Cultura, el Instituto Pedagógico, directores de escuelas secundarias de los dominicos y la Unidad de Servicios Educativos, entre otros. Su documento "Propuesta de política educativa subregión de Madre de Dios" critica la actual práctica educativa por monolingüe, monocultural y autoritaria, perpetuada por un contingente de maestros no entrenados. Además se anota que la metodología de enseñanza que se aplica se caracteriza por ser memorística, autoritaria e informativa. 75% de los profesores cuentan sólo con educación secundaria y tienen que enseñar una currícula no diversificada y no adaptada a la realidad del departamento. Más aún, existe un alto porcentaje de escuelas monodocentes en las zonas rurales. Así, la educación rural del departamento queda en manos de profesores en general no entrenados, trabajando en escuelas monodocentes o bidocentes, lo que da lugar a una situación que se agrava aún más en comunidades indígenas donde los profesores o profesoras tienen tradiciones lingüísticas y culturales diferentes a las de sus alumnos.

En su lugar, el documento pide una política educativa que sea intercultural y plurilingüe, que fomente el desarrollo socioeconómico, que promueva valores positivos y que siga las líneas de la Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural emitida por la Digebil (CAAAP, 1992:21). El Fenamad está trabajando en una propuesta para un proyecto bilingüe intercultural en las comunidades arakmbut.

En cuanto a la crítica a la educación escolarizada en Madre de Dios, hecha en la propuesta (CAAAP, 1992), la escuela en la comunidad arakmbut de San José del Karene nos da un ejemplo de lo que se considera inadecuado: una currícula no diversificada, enseñada con una metodología muy limitada, con una profesora sin formación que está a cargo de los seis grados de primaria en forma simultánea, carente de material didáctico y mobiliario; una infraestructura podrida, falta de supervisión y con tasas altas de deserción y repetición de grados.

San José ha sido única, durante los años setenta, por tener su propio maestro indígena, quien usó la lengua arakmbut en el aula. Sin embargo, hoy en día no hay debate en la comunidad sobre maestros indígenas contra maestros misioneros, o discusión sobre los puntos en la propuesta de política educativa para Madre de Dios. En realidad, ni los maestros ni los miembros de la comunidad han oído hablar ni de la propuesta, ni de la

educación bilingüe intercultural. La educación bilingüe, entendida como la enseñanza de la lengua arakmbut en la escuela, fue considerada por la comunidad como absurda porque los colonos de la región no querían aprenderla. Los arakmbut dicen que ya sabían la lengua, aún los niños más pequeños, y como el arakmbut no creen ellos que va a desaparecer, no tenía sentido enseñarlo. Sin embargo, en principio, hay algo de apoyo a la idea de formar maestros nativos salidos de la comunidad, aunque hay carencia de individuos interesados en formarse. Este apoyo está basado en la idea de que aquéllos pueden comunicarse mejor con los niños y ayudar al aprendizaje del castellano.

Los arakmbut de San José prefieren mantener su escuela monocultural de la RESSOP con profesoras misioneras. A diferencia de muchos otros pueblos indígenas de la selva peruana, los arakmbut no luchan en este momento por una educación bilingüe intercultural. La propuesta arakmbut difiere de los pueblos aguaruna, shipibo y yanesha por ejemplo, quienes perciben la educación bilingüe intercultural como algo que tienen la posibilidad de controlar y que les da la oportunidad de romper con las políticas asimilacionista, integracionista y colonizadora con influencias etnocidas (véase Trapnell, 1991). No obstante, el descontento con la escuela en San José y la forma en que funciona, fue expresado tanto por los maestros como por miembros de la comunidad. A continuación analizamos ese descontento y nos preguntamos qué ofrece la escuela a los arakmbut y qué quieren éstos.

La escuela de la RESSOP en San José

La escuela de San José (Centro Educativo núm. 52 075) está administrada y tiene personal, siguiendo el convenio con el vicariato de Puerto Maldonado, puesto en práctica por la RESSOP a través de dos maestras misioneras seglares, contratadas por aquélla y pagadas por el Ministerio de Educación. La escuela comprende dos edificios, uno de construcción sólida de concreto, madera y acero corrugado —"calaminas"— (materiales nobles) y el otro de madera y techado de hojas (materiales rústicos). Durante los últimos diez años hubo entre 25 y 35 alumnos matriculados.

Los maestros en general, sufren la desventaja de trabajar para una burocracia frondosa y afectada por la pobreza, el Ministerio de Educación, y trabajan en una situación de conflicto entre la institución escolar como un medio ideal para impartir conocimiento y la realidad diaria de la escuela, con pocos recursos y entrenamiento inadecuado.

Las miserables condiciones de trabajo y los sueldos de los maestros en Perú entran en conflicto con la imagen inculcada del maestro como

"portador de cultura" (Ley de Profesorado núms. 24 029, 1984), portadores de la civilización, peruanos modelo, educados, modernos y desarrollados. Con estos adornos culturales, los maestros en San José se encuentran en desigualdad con la comunidad. Los intentos de los maestros por cambiar actitudes, comportamiento y valores son frustrados. La falta de una base común para la comunicación no solamente entre los alumnos y los maestros sino también entre la comunidad y los maestros, hace que los últimos entiendan la escasez de reuniones de la comunidad como una falta de deseo para formar la asociación de padres de familia y renuencia a pagar los útiles escolares como flojera, desinterés y debilidad moral por parte de la comunidad. Al mismo tiempo, los maestros interpretan esto como originado por la falta de religión y de Dios. Los maestros tienen un contacto bastante limitado con los de las comunidades vecinas debido a la distancia y a la falta de frecuencia y alto costo del transporte y reciben, en promedio, una visita anual por parte del administrador de la RESSOP en Puerto Maldonado.

Los maestros karene (tanto en San José como en Puerto Luz), como misioneros seglares, se sienten fortificados por su especial misión, una misión religiosa que trae el cristianismo a los nativos. Ellos buscan consuelo en su catolicismo y en una inequívoca creencia en el valor de su tarea. Pero el desinterés de la comunidad en reuniones de oración y catecismos, unido a las irregulares visitas de los padres de la misión para apoyar y reforzar sus intentos, se han combinado para convencerlos de que su trabajo es mejor restringido a las aulas y la audiencia cautiva que aquéllos tienen entre sus paredes.

La mayoría de los miembros de la comunidad envían a sus hijos porque los maestros los molestarían si no lo hacen. Sin embargo, cuando el calendario escolar oficial se interpone con el ritmo de su sociedad semimóvil, muchos padres sacan de la escuela a sus hijos sin mayor arrepentimiento. El aislamiento de los maestros es muy profundo.

La perspectiva de la escuela por parte de la comunidad

Aunque los profesores de San José encontraban a los comuneros faltos de cooperación, sin simpatía y obstaculizadores de sus metas como profesores y misioneros, la comunidad quiere la escuela, y especialmente una escuela de la RESSOP. Para entender este deseo, es necesario mirar a la escuela en el contexto amplio de la comunidad y como parte de la problemática del río Karene, y el territorio arakmbut, oficialmente delimitado y ahora invadido por colonos en busca de oro y que están destruyendo el ambiente natural.

Su deseo, aunque nada crítico, de tener una escuela y un maestro, está también determinado por la dura educación a la que fueron sometidos en

una escuela que era presentada como civilizadora y beneficiosa mientras que la vida sin escuela era presentada como incivilizada. Hoy, los padres de familia envían a sus hijos a la escuela casi de la misma manera en que la mayoría de los padres mismos eran enviados, para aprender un castellano salpicado. Esto les ayuda en sus tratos con los colonos. Algunos abrigan esperanzas de que con su conocimientos básicos del idioma y de números, sus hijos podrían establecer mejores negocios con el oro, la madera y aun con la ganadería, mejor de lo que sus padres lo hacen. Para los arakmbut de ambas comunidades, San José y Puerto Luz, la escuela y su edificio son un símbolo importante de su igualdad con los colonos.

La comunidad también tiene sus frustraciones en relación con la demora en la construcción de una nuevo edificio escolar para reemplazar las viejas e inadecuadas aulas por parte del alcalde del municipio. La comunidad quiere una escuela hecha de materiales nobles, como las escuelas mestizas. La mayoría de los padres de familia quieren que sus hijos sean matriculados en una escuela "idónea" y tener maestro de la RESSOP.

Sin embargo, no parecen interesados en lo que sucede entre las cuatro paredes, sin ventanas, de la escuela. El mundo del aula y la escuela, la lengua castellana, las lecturas bíblicas y las interminables escrituras en la pizarra son el mundo del maestro, representante del obispo y portador de una cultura extraña. Ellos guardan distancia en relación con las aulas a causa de los desagradables recuerdos de sus propios días escolares. La escuela recuerda las inseguridades, los castigos, las humillaciones. Algunos padres han tratado de borrar de la memoria sus propios días escolares, a tal extremo que incluso niegan haber sido alumnos en la escuela de Shintuya en los años sesenta.

En la escuela, los niños de cinco y seis años están sujetos a una inmersión en el idioma castellano en un sistema que está completamente divorciado de otros aspectos de la vida en San José. El castellano se enseña no como una segunda lengua, sino como una lengua extranjera confinada al aula con sólo raras salidas para que los niños practiquen o escuchen. Dentro de la escuela —un microcosmos de la sociedad peruana— los niños aprenden a memorizar y escribir con esmero, repiten los grados y algunos se retiran. La mayoría de los estudiantes que completan el sexto grado encuentran que los pocos conocimientos que con tanta laboriosidad y dolor han aprendido en a veces ocho años de vida escolar, tienen poca importancia en la vida diaria de la comunidad.

La escuela es, y siempre ha sido, aprender a hablar y escribir en castellano en el contexto de una currícula basada en principios y doctrinas religiosos cristianos. Al asistir a la escuela y seguir los dictados de los maestros y misioneros, algunos niños ganan acceso a la educación secundaria. La escuela primaria en San José prepara el camino para la continua-

ción en el mismo sistema, al interior de las mismas cultura y lengua, ambos extraños. Sin embargo, son el sistema y la cultura lo que cuentan a los ojos de los misioneros, los colonos y la sociedad peruana, y los miembros de la comunidad de San José lo saben.

Entonces para la comunidad, la escuela enseña castellano y con esa destreza y facilidad lingüística los arakmbut esperan alcanzar y mantener paridad en sus relaciones y negocios con los colonos, ya sea que se trate de la compra de una motobomba de segunda mano o luchando para mantener los límites de la comunidad entre los colonos ilegales. Hasta qué punto la escuela cumple esa tarea bien y con eficacia, no concierne a la comunidad, y nunca lo investiga.

El sistema de educación indígena arakmbut

Los arakmbut también tienen un sistema de educación propio, educación indígena arakmbut que les prepara para la vida arakmbut y en el que aprenden sobre el mundo espiritual del bosque arakmbut. El aprendizaje en la sociedad arakmbut en San José no está institucionalizado ni formalizado. Un padre que enseña a su hijo en la misma selva en la primera cacería de este último, es un maestro, construyendo en años de aprendizaje de sí mismo y en la experiencia que su hijo ha adquirido en la selva acerca de su flora, fauna y espíritus. Este aprendizaje también está basado en la relación que el niño ha establecido entre él, la selva y sus animales.

Algunos hombres terminan siendo mejores cazadores que otros, algunas mujeres son mejores jardineras que otras, pero no hay fracasos. Después de diez años, el sistema ni coloca una etiqueta de "fracasado" en el estudiante ni lo o la echa a un lado. Todos y cada uno son estudiantes y todos y cada uno son maestros y maestras, aunque en diferentes etapas de la vida; hay diferentes énfasis y diferentes cosas que aprender. Es un proceso de aprendizaje de toda la vida donde la madurez física y la entrada a una nueva edad puede significar el comienzo de una nueva etapa en el aprendizaje. Por ejemplo, aprender nuevas formas de lenguaje y comunicación con el mundo de los espíritus. La educación es una educación "para toda la vida", es la adquisición de conocimientos y habilidades que preparen al estudiante para la vida adulta en su sociedad. La participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje y aplicación práctica de dicho aprendizaje asegura que él o ella entiendan la significación e importancia de lo que se hace y aprenden. En comparación, los años de escolaridad formal no preparan a los niños indígenas para enfrentarse a un mundo no indígena.

AUTODETERMINACIÓN ARAKMBUT SOBRE LA ESCUELA

Los maestros en San José dicen que respetan la cultura arakmbut aunque tienen un aspecto de superioridad espiritual y moral. Se sienten en la obligación de interferir e intervenir en aspectos de la vida indígena tales como los niveles de higiene, el régimen alimenticio, los métodos de curación; desaprueban abiertamente lo que consideran promiscuo y al divorcio, sin entender el sistema cultural y religioso que guía esas prácticas. Se refieren a la lengua arakmbut como "dialecto", perpetuando así el mito de que los idiomas amazónicos son dialectos originados en el quechua de la sierra, antes que idiomas independientes. Se refieren a sus "creencias" antes que a su sociedad y su religión, lo que priva a la vida sociocultural arakmbut de cualquier peso en el contexto peruano. Las profesoras no hacen nada por esconder su desprecio por el conocimiento arakmbut, al que consideran inferior al de ellas mismas. En realidad su respeto por la cultura arakmbut se limita a algunos cuentos y mitos, nada más.

Como consecuencia de esta situación, los padres y todos los adultos en general vacilan en entrar a la escuela por cuanto es un edificio asociado con los profesores. Además, las profesoras cuidan la llave. Los padres de familia asisten a las reuniones de la escuela con mucha aversión; en algunos casos ni siquiera se molestan en asistir. Ellos consideran a la escuela como responsabilidad exclusiva de las profesoras. La escuela es el dominio de las profesoras, tanto física como intelectualmente.

Por medio de las relaciones jerárquicas, que las profesoras imponen en la comunidad, y por el rechazo a la legitimidad de la cultura y el conocimiento arakmbut, las profesoras han construido, de forma efectiva, una valla entre la escuela y la comunidad. Por medio de esta valla, las profesoras mantienen todo lo que es arakmbut fuera de la escuela. Las paredes altas y desnudas representan una valla que separa a los dos dominios culturales:[2] adentro de las paredes está el de la escuela, caracterizado por las relaciones jerárquicas y los mecanismos de control y poder, la cultura nacional peruana y el idioma castellano; fuera de las paredes está el dominio de los arakmbut.

Los arakmbut tiene un deseo limitado para lo que la escuela y las profesoras pueden ofrecerles. A diferencia de las escuelas ubicadas e integradas en el sistema capitalista, la escuela primaria de San José no

[2] El término "dominio" se aplica aquí como una ayuda para entender cómo las dos perspectivas del mundo, de las profesoras y los arakmbut respectivamente, están relacionados dentro de la comunidad de San José. En el contexto aboriginal australiano, Harris emplea el concepto de "dominio": "pensar en términos de dominios culturales separados o mundos sociales separados. El mundo social que pertenece a cada grupo se llama un dominio" (Harris, 1989:8).

puede ofrecer una educación para la vida. Los arakmbut no tienen interés (hasta ahora) en una educación que les dé oportunidades de empleo o para evitar el desempleo. Su futuro está basado y asegurado a través del sistema educativo arakmbut y los mecanismos del dominio arakmbut. Por otra parte, no se necesita a la escuela o los conocimientos que ofrece para unir la comunidad.[3] No obstante, ir a la escuela es un ritual importante pues los convierte en miembros aceptados de la sociedad nacional, sin ser rechazados por ser no civilizados. Sin embargo, después de ese ritual (y no necesitan más que unos años) la escuela y su conocimiento restringido pierden importancia para los arakmbut. Ellos aprenden a participar y sobrevivir en la sociedad dominante que los circunda, a través de sus relaciones con colonos y comerciantes.

El mundo del aula y la escuela, la lengua castellana, las lecturas bíblicas y las interminables escrituras en la pizarra son el mundo del maestro, representante del obispo y portador de una cultura extraña. La comunidad no usurpa el territorio de los maestros aunque éstos hacen todo lo posible para animar a los padres a que se acerquen. Por el contrario, los maestros andan libremente en la comunidad pero no tienen influencia en ese dominio. Los maestros están preocupados con esta situación, pero la comunidad en su conjunto está satisfecha con ella, por cuanto los deja libres para dedicarse a sus problemas principales: su trabajo con el oro y la invasión de sus playas por parte de los colonos, la selva y la escasez de caza, el río y los espíritus. La escuela es y permanece como algo fuera de la comunidad, algo extraño pero necesario para la sociedad arakmbut. Las metas y objetivos de la escuela y las misioneras, de integrar y asimilar a los arakmbut a la cultura dominante son mayoritariamente frustrados.

Conclusión

Después del reconocimiento de pueblos indígenas como parte del Estado, en las primeras décadas del presente siglo, aquéllos han sido incluidos poco a poco en la estructura de la educación escolarizada. Sin embargo, los pueblos indígenas han respondido y reaccionado contra una inclusión hecha a costa de su identidad cultural, y en la que la educación bilingüe sólo facilita su transición a una educación monolingüe en castellano. Los pueblos indígenas exigen una educación formal que respete sus idiomas y

[3] Gow encontró una situación muy diferente en las comunidades de étnicos mixtos en el Bajo Urubamba donde la escuela y los títulos de propiedad comunal de las comunidades, ambos introducidos en las últimos 40 años, constituyen el foco mayor de la organización comunal (Gow, 1988).

que contribuya a su mantenimiento, y no a su remplazo por el castellano. Hoy en día, los pueblos indígenas quieren también una educación intercultural que reconozca sus diferencias culturales y no una que sólo facilite su transición a la educación monocultural nacional. Para asegurar que esa transición no suceda, los pueblos indígenas están exigiendo su derecho a determinar su propia educación, de manera que ésta pueda reforzar su propio y diferente estilo de vida y que les permita participar como ciudadanos en sus propios países.

A lo largo de los últimos 40 años de experiencia en la educación escolarizada y evangelización dominicana, los arakmbut nunca fueron receptores pasivos del esquema civilizador de los primeros, o de las varias estrategias establecidas para integrarlos en la sociedad peruana. Aunque los arakmbut abandonaron rápidamente sus rituales públicos y adoptaron los vestigios manifiestos de la sociedad nacional —ropa, casas nucleares, idioma castellano— esos vestigios no fueron más que cambios tangibles. Los arakmbut han aguantado la "conquista espiritual de sus almas" y han permanecido, con firmeza, fuera del alcance de las diversas políticas etnocidas dominicanas. Por su parte, los arakmbut quieren ser considerados como seres "civilizados" y desean participar en la vida de la nación; ellos ven la escuela como el camino a lograr este objetivo. Esto, sin embargo, no significa transformarse en peruanos a expensas de ser arakmbut.

En sus pueblos nuevos, en los años setenta, encontraron el ILV y rechazaron su escolarización por ser inaplicable y con un énfasis en su idioma materno dentro de la escuela que consideraban incongruente. La escuela era, y sigue siendo, un foro para aprender castellano y por eso los arakmbut exigen una escuela de la RESSOP. Ahora, la RESSOP sigue compartiendo su educación monolingüe. La "pared invisible" que se han construido los arakmbut de San José asegura que las profesoras misioneras, aun viviendo en su comunidad, nunca puedan influir sobre ellos, como sucedía en Shintuya. La "pared invisible" les da libertad para manejar sus propias prácticas culturales, y para mantener su idioma y cultura fuera de la vista desaprobadora y obstaculizadora de los misioneros. La escuela siempre ha subestimado su idioma y tradiciones culturales. Solamente gracias al hecho de esconderlos, los arakmbut han podido mantenerlos y cuidarlos.

A diferencia de otros pueblos indígenas amazónicos, que han tenido experiencias distintas e historias más largas con la educación escolarizada, y que hoy apoyan a la educación bilingüe intercultural escolarizada, los arakmbut nunca han visto la escuela como un apoyo en su lucha para mantener su estilo de vida. Como consecuencia, los arakmbut no responden a iniciativas para desarrollar la educación bilingüe intercultural que significa alfabetización en la lengua materna y adentro de la escuela. Ellos

toleran a la escuela como una institución foránea, que tiene algo que ofrecerles y que ellos mismos no pueden facilitarse: el castellano. Tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado (según la declaración de la ONU), pero también tienen derecho a controlar su educación. Esto lo lograron de dos maneras: limitando la influencia de la educación del Estado y la Iglesia, y asegurando su control exclusivo sobre sus propios procesos y métodos de enseñanza aprendizaje.

Desde una perspectiva no simplemente restringida a la escuela formal, podemos afirmar que la comunidad arakmbut de San José demuestra tener un modelo propio de educación bilingüe intercultural (o mejor dicho, bicultural), un modelo controlado y determinado por la comunidad misma. Funciona según dos "dominios" o "mundos" divididos por una "pared invisible". Dentro del "dominio" de la escuela y la maestra mestiza, rige el idioma nacional oficial —castellano— y el régimen sigue las normas de la cultura y sociedad nacional. Adentro del "dominio" de la comunidad rige el idioma arakmbut y las normas culturales y sociales del pueblo arakmbut.

Ahora entre los arakmbut hay falta de información acerca de los proyectos experimentales de educación bilingüe intercultural en sus varias formas, en uso en otras partes de la selva peruana (véase por ejemplo Fernández *et al.*, 1987; Gasche *et al.*, 1987). Tiene que existir una buena comunicación e intercambio de información acerca de si los avances en educación bilingüe intercultural con otros pueblos indígenas tienen algo que ofrecerles. Por ejemplo, San José puede beneficiarse de aquellos cambios educativos que mejoran la calidad de la educación escolarizada y consolidan la educación arakmbut, lo mismo que una educación que tome en cuenta la manera en que se interaccionan las dos tradiciones culturales, los idiomas, y las relaciones desiguales entre ellos. Sin embargo, cualquier cambio educativo tiene que respetar la autodeterminación de los arakmbut y respetar el esfuerzo que en las últimas cuatro décadas han hecho para combatir las políticas de genocidio cultural manejadas por los diferentes agentes de la educación formal.

Bibliografía

Aikman, S., "Intercultural Education and Harakmbut Identity: a Case Study of the community of San Jose in Southeastern Peru", tesis doctoral, Universidad de Londres, 1994.

——,"Self-determined Education: Initiatives in the Peruvian Amazon", tesis magistral, Universidad de Londres, 1990.

Álvarez, C., "Monseñor Zubieta", en *Misiones Dominicanas del Perú*, 1964.

Barrenechea R., Vinatea, *La Amazonia y el Perú*, Lima, Delfar, s/f.

Barre, M-Ch., *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México, Siglo XXI, 1983.

Bonfil, G., "Del Indigenismo de la Revolución a la Antropología Crítica" en C. Junqueira y E. Carvalho (eds.), *Los indios y la antropología en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Búsquedas, 1984.

CAAAP, *Propuesta de política educativa: Sub-región de Madre de Dios*, Lima, Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, 1992.

Citarella, L. "Perú" en F. Chiodi (comp.), *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*, vol. 2, Santiago, Abya-Yala, 1990.

Digebil, *Política de Educación Bilingüe Intercultural*, Lima, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Digebil), 1989.

Eide, A., "Indigenous Populations and Human Rights: the United Nations Efforts at Midway" en J. Brøsted *et al.*, *Native Power: The Quest for Autonomy and Nationhood of Indigenous Peoples*, Bergen, Universitetsforlag, 1985.

Escibar, A., "Fundamentos Lingüísticos y Pedagógicos de la Enseñanza de una Segunda Lengua en Poblaciones Indígenas" en Rodríguez *et al.* (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 2, México, Unesco/Instituto Indigenista Interamericano, 1983.

Fernández, M. y Vera, R., "Educación Bilingüe-Intercultural: un reto ante la condición multilingüe y pluricultural" en *Extracta*, Lima, Cultural Survival Quarterly/CIPA, 1987.

Gasche, J., L. Trapnell, y Rengifo M., "El Currículo alternativo para la Formación de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural y su Fundamentación Antropológica y Pedagógica", Centro de Investigación Antropológica de la Amazonia Peruana (CIAP) y la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP), 1987.

Gow, P. "Social Organisation of the Native Communities of the Bajo Urubamba River, Eastern Peru", tesis doctoral, Universidad de Londres, 1988.

Gray, A., "The Indigenous Movement and Southeast Asia Paper", ponencia presentada en el "Colloquium on Indigenous Peoples", Asian Studies Centre, St. Anthony's College, Oxford, 1989.

——,"Determining Identity and Developing Rights", informe del Ministerio de Desarrollo de Dinamarca, 1994.

——,"The Amarakaeri: An Ethnographic Account of Harakmbut People from Southeastern Peru", tesis doctoral, Universidad de Oxford, 1982.

Harris, S., "Walking Through Cultural Doors: Aborigines, Communication, Schooling and Cultural Continuity", National Conference on Cross-cultural Communication and Professional Education, Adelaide, 25-28 de septiembre de 1989.

Junquera C., "Los Amarakaeri Frente a la Cultura Occidental" en *Antisuyo*, núm. 1, Lima, 1978.

Marzal, M., *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 1986.

Masferrer, E., "El Movimiento Indigenista y La Educación Indígena (1940-1980)" en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, vol. 2, México, Instituto Indigenista Interamericano/Unesco, 1983.

Moore, T., "SIL and a 'New Found Tribe': The Amarakaeri Experience" en Hvalkof y Aaby (eds.), *Is God an American?*, Copenhagen, IWGIA/Surivial International, 1981.

Moran, F., "Indios, Indigenismo, Indianidad" en *Indianidad, etnocidio e indigenismo en América Latina*, México, Instituto Indigenista Interamericano y Centre D'Études Mexicaines et Centreaméricaines, 1988.

Pike, F., *Spanish America 1900-1970: Tradition and Social Innovation*, Londres, Thames y Hudson, 1973.

Quintanilla O. y Lozano, S., "Presentación" en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, vol. 1, Unesco/III, 1983.

Smith, R., Chase, *The Multinational Squeeze on the Amuesha People of Central Peru*, IWGIA documento núm. 35, Copenhagen, 1979.

Smolicz, J., "Culture, Ethnicity and Education: Multiculturalism in a Plural Society" en J. Megarry, S. Nisbet y E. Hoyle (eds.), *Education of Minorities*, World Yearbook of Education, Londres, Kogan Page, 1981.

Torrabla, A., "Nueva Situación Misionera", *Antisuyu*, núm. 3, pp. 83-141, Lima, 1979.

Tovar, T., *Reforma de la educación: balance y perspectivas*, Lima, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (Desco), 1985.

——, *Ser maestro: Condiciones del trabajo docente en el Perú*, Lima, Desco/Unesco, 1989.

Trapnell, L., "Una Alternativa en Marcha: La Propuesta de Formación Magisterial de AIDESEP", en M. Zúñiga, I. Pozzi-Escot y L.E. López (eds.), *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*, Lima, Fomciencias, 1991.

Valentín, A., "Grupo Móvil del Sistema Escolar de la Selva sur Oriente Peruano" en *Misiones Dominicanas del Perú*, 45 (266), 1964.

Wahl, L., "Pagans into Christians: the Political Economy of Religious Conversion among the Harakmbut of Lowland Southeastern Peru", tesis doctoral, City University of New York, 1985.

LA ESCUELA: INSTRUMENTO DE RESISTENCIA DE LOS *PARKATÊJÊ*[1]

LEOPOLDINA ARAUJO*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta un estudio de caso referente a la resistencia cultural de los pueblos indígenas, específicamente de la Amazonia brasileña. Se trata de los parkatêjê (Gaviões *occidentales*, de acuerdo con Arnaud, 1975), un pueblo jê-timbira que solicitó la instalación de una escuela para que los jóvenes pudieran seguir estudiando sin abandonar la vida comunitaria. Vale la pena notar que aunque el proyecto de escuela en la aldea surgió internamente, pues esta comunidad no tiene participación activa en la militancia indígena, el hecho se inscribe en la historia de los últimos veinticinco años, en que los pueblos han reivindicado, con apoyo de la comunidad académica y de las organizaciones gubernamentales, su reconocimiento como ciudadanos brasileños, donde influye la política nacional de "integración", desarrollada secularmente en nuestro país.[2] Este movimiento de rescate de la identidad no se caracteriza por una óptica xenófoba o retrógrada, sino que se ha perfilado como la "construcción política de un futuro" (Martins, 1993).

* Lingüista (zona JE-Amazonia brasileña), UFPA-Centro de letras y artes, Belém-PA, Brasil, Programa de Etnoeducación.

[1] Una primera versión de este trabajo se presentó en el simposio "Educación rural e indígena en Iberoamérica", en el 48º Congreso de Americanistas (Uppsala, julio de 1994), coordinado por la doctora Pilar Gonzalbo Aizpuru. Agradezco a Ma. Cândida Barros y Alphonse Flohic su lectura y críticas.

[2] Este proceso llevó al reconocimiento de los pueblos indígenas en la última Constitución, en el proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (en trámite en el Congreso Nacional) y en la constitución de un Comité de Educación Escolar Indígena, a través del decreto interministerial 559/91, de abril de 1991.

SITUANDO EL CONTACTO

La comunidad indígena parkatêjê, de la cual trata este texto, está constituida por cerca de 300 personas, la mayoría de las cuales desciende de un pueblo indígena conocido en la literatura como Gavião-jê (timbira) y de dos generaciones de sus descendientes; otras etnias y algunas mujeres kupe (palabra nativa para referirse a los que no son indígenas) llegaron a instalarse ahí por matrimonio o traídos por el órgano tutelar Funai (Fundación Nacional del Indio).

Hace treinta años se preveía que dentro de la siguiente década se extinguiría este pueblo, cuyos pocos habitantes estaban completamente desestructurados (Da Matta, 1963:182). Este autor explica que había dos aldeas de sobrevivientes de este pueblo y dice haber estado –para efectos de su investigación– con los de la aldea situada detrás de las nacientes del Praia Alta, afluente de la margen derecha del Tocantins, al oeste de Itupiranga. "Sin embargo, es posible reconocer en su historia, en el proceso de atracción y repulsión frente a la sociedad circundante, una estrategia de resistencia y defensa de su idendad étnica y de sobrevivencia física."

De acuerdo con los relatos de Krôhôkrenhum, líder tradicional del grupo, este pueblo vive hace algunas generaciones en el suroeste del Pará (Amazonia brasileña), en las cabeceras de los ríos Moju, Jacundá y Capim, cazando y recolectando. Para 1959 hay registro de su presencia en la porción marañense del río Tocantins (Nimuendajo, 1948: 204). Krôhôkrenhum habla de antiguos pleitos que en su época dividieron a un gran grupo en tres partes, una de las cuales se estableció en el Maranhão y otras dos permanecieron en el Pará. Como no eran sedentarios, construían aldeas en dicha área, en la margen derecha del río Tocantins, donde se establecían temporalmente; desmalezaban y cazaban en los alrededores. Siempre fueron guerreros. Los documentos administrativos del SPI[3] sobre los contactos, así como las notas periodísticas de la época, indican que estaban situados cerca de la ciudad de Itupiranga cuando entró en contacto definitivo el reducido grupo del que formaba parte el actual jefe de la comunidad. Para la misma época hay noticias de ataques por parte de indios urubús a castañeros en la región de Jacundá (Santos, 1991).

> Marabá, 14 de enero, 1956. Hoy por la mañana llegó a esta ciudad el castañero Estevão Manoel de Sousa, que anteayer fue alcanzado y herido por una flecha que se le clavó en la pierna derecha, disparada por los silvícolas de la tribu gavião. El hecho ocurrió cuando la víctima y otros compañeros subían el río

[3] Servicio de Protección al Indio, órgano que luego fue sustituido por la Funai [NT].

> Praia Alta, en el municipio de Itupiranga, en busca del castañal donde iban a trabajar.
>
> Éste es el segundo caso verificado este año de ataque de estos indígenas a los castañeros [...] en las áreas de castañales próximas a la margen derecha del Tocantins... (*A Provincia do Pará*, 15 de enero de 1956, *apud* Santos, 1991).

Cuando fueron contactados se encontraban "en las nacientes del río Praia Alta, afluente de la margen derecha del Tocantins, al oeste de Itupiranga" (Da Matta, 1963), región hasta hoy considerada por ellos como paradisiaca: buena para la caza, la pesca y la agricultura. Aún hoy van allí a buscar el imbé (parti**), un tipo de embira** delicada que utilizan en la elaboración de flechas. En los relatos, el jefe dice que el nuevo dueño les dio permiso de ir allí cuando quisiesen. Allí están enterrados la madre de Krôhôkrenhum y algunos otros, muertos por una fiebre durante el contacto definitivo.

En 1956 el jefe Krôhôkrenhum entregó seis niños (entre ellos a una hija de su hermana) a varias familias de la ciudad de Itupiranga, pretendiendo con ello salvar al grupo del exterminio. De acuerdo con su relato, él pensaba que los niños le serían devueltos, así que fue a buscarlos, pero sólo logró recuperar a los varones, pues las niñas no quisieron regresar al grupo.

En 1966 el grupo parkatêjê constituido entonces por Krôhôkrenhum, Jôkôrenhum (su hermano), Pôiarêtêti, su mujer y otros, entre ellos Kakarauna y Kuxwati (Alzira), Supercilio, Xôntapti, Pedro, Cupu y Geraldo, fue trasladado por el SPI al puesto indígena Mãe María, localizado en las márgenes del río del mismo nombre, en la microrregión de Marabá. Estas tierras, concedidas a su pueblo por decreto (ver anexo: decreto de ley núm. 4503-28, diciembre de 1943), fueron ampliadas de 52 000 a 64 000 hectáreas, y constituyen sus límites actuales. De acuerdo con el jefe, ellos "dieron" a los kupe todas sus tierras tradicionales, y por eso no entienden las constantes amenazas de invasión de lo que quedó del antiguo territorio donde vivían y guerreaban a voluntad.

En 1974 la reserva indígena Mãe María contaba con casi 100 personas, distribuidas en dos aldeas. En una estaba el grupo de Krôhôkrenhum, llamado "del treinta" en referencia al kilómetro de la entonces autopista PA 70 (hoy PA 332), y en la otra un grupo contactado en 1968, conocido como los maranhão, establecido a casi cuatro kilómetro del primero, dentro de la misma reserva. Mientras que los primeros defendían su condición de "cristianos", repitiendo el discurso del órgano tutelar, y mantenían relaciones de compadrazgo en la aldea y en las ciudades cercanas, los segundos aún hablaban casi todos sólo la lengua tradicional y su contacto con la sociedad circundante se daba fundamentalmente a través del jefe impuesto por la Funai, el único que salía de la aldea (Araujo, 1977).

En 1975 se marca otro momento de reafirmación de la identidad étnica de este pueblo. Descontentos con lo que tomaron como un engaño más del órgano tutelar (la falta de pago de una "comisión" por la venta de la castaña del Pará, de su territorio), el grupo "del treinta" se rebeló contra la Funai, readoptó el corte de cabello tradicional, volvió a dar nombres indígenas a sus hijos y restableció con la aldea maranhão las relaciones sociales que permitían la realización de los ciclos ceremoniales. Es a partir de este año que se inicia en esta región un proyecto de autogestión de pueblos indígenas, producto de un convenio entre la Funai y la universidad de São Paulo. La cosecha de 1976 fue negociada ya por el nuevo grupo, que pasó a llamarse Comunidad Indígena Parkatêjê (Ferraz, 1982).

En 1980, después de una crisis en que fueron expulsados los misioneros que vivían entre los maranhão y los funcionarios de la Funai establecidos en el km 30, los dos grupos se reunieron en la aldea de Krôhôkrenhum por iniciativa de éste, que veía en esto la posibilidad de recuperar el uso de la lengua y continuar los juegos y fiestas (ver nota 4), dependientes de la trama social. En 1982, reunidos, eran ya 170 los miembros de la comunidad.

De la época antigua, Krôhôkrenhum no recuerda contactos con otros pueblos. En toda la región del Tocantins, Capim y Jacundá no había nadie, ni caboco ni kupe, sólo algunos que entraban en la selva para recolectar castañas durante el tiempo de cosecha y se iban después. Sin embargo, las noticias de la prensa del Pará dan cuenta de ataques de los indios urubú en la región del Jacundá en 1956 (Santos, 1991). Krôhôkrenhum relata que en el Moju la guerra es quizás del tiempo de su abuelo.

El territorio de la comunidad indígena parkatêjê, o reserva indígena Mãe María, que ya había sido cruzado en 1968 por la entonces autopista estatal PA 70, fue atravesado en 1980 por el tendido de la hidroeléctrica de Tucuruí[4] y por ferrocarril Carajás (PA)-Itaquí (MA) para el transporte de los productos mineros explotados por la compañía Vale do Río Doce (CVRD). En vista de esto, el Banco Mundial recomendó a la empresa que se ocupara de la salud, educación y garantía de territorio de las poblaciones afectadas por su acción. En este marco fue que, pensadas y maduradas las líneas generales del proyecto, junto con la comunidad, se formalizó la propuesta de establecer la escuela de 5º a 8º año, a través de un convenio entre la comunidad parkatêjê, la Secretaría Estatal de Educación y la CVRD.

Desde el punto de vista económico, la comunidad utiliza recursos de los intereses de una cuenta de Poupança abierta en convenio con la CVRD, como parte de la indemnización por el ferrocarril Carajás-Itaquí, además de la cantidad consignada al programa parkatêjê. Una parte de estos

[4] El reservorio de esa hidroeléctrica invadió territorios ocupados por uno de los grupos gavião, hoy también residente de la actual aldea.

recursos, administrados por el jefe tradicional y otro miembro designado por él, se reparte entre los miembros de la comunidad en parcelas diferenciadas de acuerdo con la división tradicional por edad, y la otra parte sirve para pagar los gastos comunes de alimento, ropa y compras hechas en establecimientos vecinos. Los recursos del programa cubren los gastos de la escuela, de salud y de vigilancia del territorio, autorizados siempre por el jefe de la comunidad y ejecutados a través de la Funai, excepto la subvención de los profesores kupe, llevada a cabo por la Secretaría Estatal de Educación.

Una escuela en la aldea

La Funai tradicionalmente mantiene en cada aldea una escuela de alfabetización capaz de impartir hasta el 4º año de la enseñanza primaria, dividida en enseñanza fundamental (1º a 4º año) y primaria mayor (5º a 8º año).

En 1989, frente a una comunidad de cerca de 250 personas (ahora tiene alrededor de 300), Krôhôkrenhum solicitó la instalación de una escuela de 5º a 8º año dentro de la aldea, con el fin de evitar la "muerte" de la comunidad, a la cual veía ahora amenazada por el abandono de los jóvenes que la dejaban para continuar sus estudios. Era más que nada una acción para garantizar la supervivencia de su pueblo. De hecho, el dualismo peculiar de las sociedades Jê se revela en las actitudes del jefe tradicional. Él sabe que los jóvenes necesitan estudiar para enfrentar la nueva realidad que se les presenta, aunque sabe también que estudiar fuera redundaría en la negación de dicho objetivo, de modo que se arriesga a poner al kupe dentro de la aldea, a través de la institución escolar, para que el trabajo pueda realizarse bajo la vigilancia, y por lo tanto bajo el control, de toda la comunidad. Esta actitud se vuelve transparente cuando entendemos que en la lengua tradicional "saber" es "ver". Si no vi, no sé, no puedo decir. El mismo principio explica, a nuestro parecer, que al final del primer año lectivo se exigiese que los profesores pasasen a residir en la aldea, permaneciendo allí los fines de semana.

En el cuarto año de funcionamiento de esta escuela, construida con los parkatêjê y siguiendo una línea pedagógica constructivista y con metodología transdisciplinar, algunos resultados se dejan sentir en la comunidad. Aumentan el retorno a las costumbres tradicionales y el descubrimiento, como anteriormente en el discurso, de la importancia de utilizar la lengua tradicional. Además, este proceso no tiene un desarrollo lineal, sino que de hecho se da al ritmo y dentro de la concepción temporal propios de la comunidad. También entran en juego las condiciones históricas remotas y recientes del contacto del pueblo parkatêjê con la sociedad circundante.

Este último aspecto tiene importancia fundamental para el equipo del proyecto de educación que intenta atender la demanda de la comunidad. Por otro lado, la comunidad en conjunto ejerce control sobre el proyecto, al cual consideran ante todo como *su* proyecto.

Los jóvenes que ya habían estudiado fuera, mostraron durante el periodo preparativo la misma concepción de la escuela. Para ellos ésta sería la forma de recuperar el conocimiento de los antiguos y de aprender bien la lengua, lo cual los habilitaría para garantizar el territorio ancestral. Ellos ya saben que su pueblo luchó mucho y perdió mucha tierra, para finalmente ser establecido allí donde ya nació la mayoría de ellos. Durante la preparación del proyecto educativo hubo por un semestre reuniones mensuales de discusión con los futuros alumnos, bajo el concepto de que la escuela debe ser pensada por la propia comunidad, siendo nosotros, de fuera, agentes de reflexión y operacionalización. De hecho, a lo largo del funcionamiento de la escuela constatamos que la concepción pedagógica de los parkatêjê también es constructivista —o freinetiana— en el sentido de que el profesor es considerado "aquel que marca el rumbo", mientras que los alumnos son los sujetos de su aprendizaje. En vista de esto, cada uno debe evaluar su propio desempeño y esforzarse personalmente en el proceso. Más adelante ejemplificaremos este punto.

Por lo tanto, la idea desde el inicio era que esta escuela debe ser construida considerando el presente, aunque con una visión del pasado y una acción para construir el futuro deseado, a diferencia de lo que ocurre en la escuela brasileña oficial, que ha buscado homogeneizar la educación, ignorando sistemáticamente las diferencias regionales. Es cierto que últimamente ha habido experiencias rurales y urbanas que redescubren la importancia de trabajar a partir de la observación de la realidad propia, de la construcción de una actitud crítica, en la busca del conocimiento. Fue en una de ellas, el proyecto Inajá, que buscamos inspiración para pensar junto con la comunidad las grandes líneas del proyecto educativo, y asesoría para desarrollarlo, en la persona de la matemática Marineusa Gazzeta, de la Universidad de Campinas en São Paulo (Unicamp).

Los objetivos y meta del proyecto educativo se definieron como sigue:

Objetivo general: Desarrollar con la comunidad indígena parkatêjê una educación que le asegure la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, reforzando su identidad étnica y garantizándole la autodeterminación.

Objetivos específicos: Recuperar el uso de la lengua y de otras manifestaciones de la cultura material y no material del pueblo parkatêjê.

Integrar la escuela de 1º a 4º año, ya establecida en la comunidad, en un proceso educativo amplio y secuenciado, con el fin de lograr el objetivo general expresado más arriba.

Elaborar material referente a las distintas áreas del conocimiento desde el punto de vista parkatêjê.

Formar miembros de la comunidad parkatêjê para desarrollar las actividades educativas y de salud.

Reforzar la integración de los miembros de la comunidad en la sociedad parkatêjê mientras se les lleva a comprender a la sociedad circundante, para permitirles actuar sobre ella.

Meta: Llegar a los miembros en edad escolar de la comunidad indígena, a través de un sistema modular adecuado a las expectativas y proyectos del grupo para el futuro, que les permita adquirir un conocimiento que fortalezca su sentido de identidad y a la vez los habilite para relacionarse con la sociedad regional y nacional.

Entiéndase que una escuela para un pueblo culturalmente distinto de la sociedad que lo rodea debe reflejar esta distinción esencial e incluso constituirse como instrumento para trabajar, en condiciones favorables, con esas diferencias.

INSTALACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA PARKATÊJÊ

Llevar a cabo este proyecto implicaba tener el personal docente capacitado para desarrollar un trabajo en una situación intercultural, garantizando lo que se aseguró en la Constitución de 1988: el reconocimiento de la pluriet-nicidad y pluriculturalidad del país. De hecho, nuestra universidad no prepara a sus alumnos en este sentido. Nuestra formación es de hecho etnocéntrica, ajena a las peculiaridades regionales y sociales. De modo que nos hallábamos en necesidad de proporcionar al personal docente capacitación continua durante el proceso.

Los miembros del primer equipo se escogieron entre los profesores de la ciudad vecina que, involucrados en trabajos populares, suponíamos podrían percibir la especificidad del proyecto en cuestión. Discutimos el trabajo con este grupo y finalmente iniciamos el primer curso, que entonces llamábamos "de formación" y ahora llamamos "de capacitación". Organizamos el primer año lectivo en módulos intensivos —de agosto a diciembre de 1989. Durante el semestre pudimos percibir la dificultad del equipo para lidiar con una realidad diferente, con valores opuestos a los valores de nuestra sociedad. Actuando en la línea indicada por el jefe de la comunidad, continuamos "experimentando" hasta fin de año, cuando el equipo finalmente decidió renunciar al proyecto. De hecho ya estábamos considerando la necesidad de formar un nuevo equipo con docentes de la capital.

Una de las exigencias de la comunidad era que los profesores residiesen en la aldea, pues sus salidas regulares los fines de semana les daban la

impresión de que al equipo "no le gusta la comunidad". Es posible interpretar esta actitud de la comunidad como exigencia de control sobre el personal que actúa en su ambiente, en vistas de que viven un sentimiento de atracción y repulsión hacia lo "extranjero", interesante en la medida en que puede ayudar, aunque potencialmente peligroso, por lo que requiere constante observación.

Habiendo obtenido autorización de la entonces Secretaría Estatal de Educación para contratar personal de fuera, procedimos a la formación de un nuevo equipo. Localizamos personas interesadas a través de la Secretaría de Educación (Seduc) e hicimos un nuevo curso, la primera parte del cual se llevó a cabo en Belém y la segunda en la aldea. A partir de la observación de los participantes constituimos al nuevo equipo. Con los profesores residiendo en la comunidad, sustituimos la forma modular inicial por el trabajo simultáneo en las distintas disciplinas.

Uno de los principios del proyecto es que la escuela —instrumento de la sociedad circundante— debía ser absorbida por la comunidad, para finalmente convertirse en su propio instrumento. En función de esto, la escuela no podía limitarse a las cuatro paredes del predio en que operara, así que pensamos hacer clases de salón y clases de campo.

Ya había un salón, construido por uno de los miembros de la comunidad en el campo de juego de flecha, que nos inspiró el mobiliario de la nueva escuela, teniendo en cuenta que representa un aspecto de la concepción pedagógica de este pueblo. Uno de sus principios es que nada se hace aislado, sino que siempre hay un compañero, un "socio", y la tradición atribuye a cada persona por igual lo que académicamente se llama "amigo formal" y que para ellos es "una persona que se respeta" (en la lengua tradicional es *hapinire* [ego femenino] e *ikrizwa* [ego masculino]) y de la cual ni siquiera el nombre debe pronunciarse.

Por lo tanto se aprende en conjunto, y cada alumno puede ayudar al colega, a diferencia de nuestra sociedad, donde dicha "ayuda" se considera deshonesta. El profesor, por su parte, está físicamente muy cerca del alumno. El mobiliario es esto: una mesa larga donde los alumnos se sientan uno junto al otro, y el profesor los atiende individualmente, lo que recuerda las antiguas mesas de niños de los grupos múltiples. Cuando comenzaron las clases, en dos turnos (5º y 6º, 7º y 8º), vimos operar otro principio tradicional: cada grupo tiene un jefe responsable de sus compañeros, de modo que con cuatro mesas, había cuatro jefes de mesa.

El primer año lectivo se llevó a cabo de agosto a diciembre de 1990. El equipo docente se instaló en la enfermería, lo cual no causó problemas puesto que toda necesidad de internar a alguien se resuelve fuera de la aldea. El problema crucial fue la dificultad, por parte del equipo docente, de comprender la relación entre la generación más joven y la de los "viejos".

A los jóvenes les fascinan los deportes kupe, como fútbol y voleibol, mientras que los viejos quieren que tiren flecha y corran tora. Los profesores, tomados como aliados, no lograban adoptar la actitud recomendada de reforzar la línea tradicional, lo cual condujo a algunos conflictos.

Habíamos pensado que los jóvenes se dedicaran integralmente a la escuela, en vista de que no tenían actividades definidas, por haber estado últimamente fuera de la aldea, y de que pretendíamos dar a la escuela el mismo carácter de las actividades comunitarias —el trabajo de desmalezar toma un día entero; una partida de caza en la selva puede durar dos días o más, etc. El programa preveía ocho horas diarias: dos de salón y dos de campo en cada uno de los dos turnos (mañana y tarde). Este programa se llevó a cabo desde el inicio, y los jóvenes fueron descubriendo la geografía y vegetación de los alrededores de la aldea. Se hicieron trabajos de identificación de vegetales y de su utilidad medicinal. Dentro de las investigaciones "de campo" se tomaron en cuenta las conversaciones con los ancianos, para descubrir elementos de la cultura material: armas, instrumentos musicales y de trabajo, reglas de comportamiento y de matrimonio, etc. Estos trabajos se concretaron en el diseño de textos para imprimirse y utilizarse en la misma escuela. En octubre del mismo año el jefe convocó una reunión para que los alumnos mostraran a la comunidad lo que estaban haciendo en la escuela. Cada alumno pasó al frente del salón para relatar los trabajos llevados a cabo en las distintas disciplinas.

El segundo año lectivo se previó en dos periodos, y se reformularon algunos aspectos. El trabajo de campo pasó a constituir una participación más activa de los jóvenes en las actividades comunitarias. En esa época la comunidad estaba ocupada con la siembra del cacao y, siempre bajo el principio de que la escuela no se limita a las cuatro paredes, los profesores participaron con los alumnos en las actividades, junto a los ancianos.

Se comenzó a discutir la distribución del horario. Se destinó un día a la semana —el viernes— para que los alumnos y profesores indígenas cazaran para sus familias. Durante los dos primeros años se hicieron reuniones de patio regulares para evaluar con la comunidad el desarrollo del trabajo. Al final del año lectivo toda la comunidad iba a la escuela a escuchar y opinar, cosa que se sigue haciendo.

En 1992 se propuso hacer talleres para atender las necesidades de la comunidad. Fue posible establecer dos: uno de mecánica de motores, impartido por un profesor del Senai (Servicio Nacional de la Industria), para un grupo de muchachos escogido por la comunidad, algunos de los cuales no eran alumnos de la escuela; y otro de costura, impartido por la exesposa de un miembro de la comunidad, para un grupo de jóvenes casadas. Éste se repitió en 1993, incorporando nuevas alumnas y manteniendo a las antiguas.

A lo largo de los últimos cuatro años —estamos en el quinto de funcionamiento de la escuela— se han hecho muchas modificaciones, para corresponder a las reivindicaciones y circunstancias. Tuvimos una interrupción de casi dos meses, provocada por la interferencia de la CRVD, responsable de los recursos financieros, que durante las vacaciones de 1991, en reunión aislada, demostró que el proyecto educativo estaba utilizando recursos que se podrían invertir en otros gastos de la comunidad. El jefe pidió tiempo para pensar y después de dos meses nos mandó llamar para que continuáramos el trabajo. Tuvimos dos grandes lutos, otro motivo de interrupción del trabajo y distanciamiento del equipo docente, lo cual nos obligó a redistribuir el tiempo. Como la Seduc reconoce el carácter diferencial de la escuela, el calendario escolar se extiende hasta que se haya cumplido la carga de horas oficial.

A finales de 1993, debido a la situación económica por la que pasa nuestro país, el crecimiento de la comunidad, el casamiento de la mayoría de los alumnos y su compromiso cada vez mayor con las actividades comunitarias, como protección del territorio, elaboración de farinha, construcción de caminos y atención de la salud, entre otras, la cuestión financiera se volvió nuevamente tema de discusión. Durante los dos últimos años la asistencia a la escuela había estado disminuyendo en el segundo semestre, y no se había podido arreglar esto con los cambios de horario propuestos. El jefe avisó que cerraría la escuela, pues era demasiado gasto para tan poco aprovechamiento, cosa que el equipo docente ya había discutido.

El año de 1994 comenzó con la reunión ordinaria de evaluación comunitaria. El jefe expresó su pensamiento, diciendo que no pretendía cerrar la escuela, sino llamar la atención de los alumnos sobre la falta de importancia que le estaban dando a la oportunidad de tener escuela "en casa", y dijo que esperaba que los alumnos reconocieran la importancia de la escuela y se comprometieran a aprovechar la oportunidad.

Al iniciarse el proyecto educativo trabajábamos con un grupo de 5º a 8º año. Los grupos de 1º a 4º estaban bajo la responsabilidad administrativa de la Funai. A medida que fue avanzando el trabajo, algunos miembros de la comunidad —primero un alumno de la escuela y luego el delegado de la Funai, miembro de la comunidad— tuvieron la iniciativa de impartir lengua y cultura parkatêjê a los niños más pequeños. Hoy, por la decisión del jefe de que para los mayores la participación en las actividades grupales junto a los ancianos es como una clase de lengua y cultura, uno de los profesores de la escuela pasó a dar clases a los niños.

En este año de 1994, en que una de las profesoras de la Funai está dejando la aldea por motivos internos de la comunidad, es un exalumno de la escuela quien está dando clases al grupo de 3º y 4º, asesorado y

acompañado por el equipo docente de la Seduc. Otro exalumno tomó el curso de enfermería en São Paulo de 1991 a 1993 y ahora, de regreso en la aldea, es el encargado de salud.

Pedagogía parkatêjê

Para nosotros fue otro descubrimiento la exigencia de presentar ante el jefe una declaración individual de intenciones. Aunque estábamos atentos, no nos habíamos dado cuenta de la necesidad de convertir la inscripción en un ritual dentro de la tradición oral. Al principio, en cuanto recibíamos a los alumnos les pedíamos que llenasen una ficha de inscripción, pretendiendo con ello involucrarlos activamente en este proceso, aunque ahora el jefe nos indicó cómo proceder. Este año la inscripción se llevó a cabo en dos etapas. El primer día se hizo una preinscripción en la escuela, en la cual los alumnos declararon delante de la comunidad si querían o no seguir estudiando. El segundo día todos fueron a casa del jefe y, en presencia de los profesores y la coordinadora, le declararon cara a cara su intención de continuar sus estudios. Y todos los que declararon asisten regularmente a la escuela. Para nosotros éste es un ejemplo más de la pedagogía parkatêjê, que deja al aprendiz actuar primero a su modo, aunque esté equivocado, y sólo después orienta y muestra el rumbo. En este caso, fuimos nosotros los aprendices.

Esta pedagogía ya se había revelado en 1992, en una actividad para la escuela: la construcción de un nuevo espacio para los salones, en forma de aikrepoti, una casa tradicional. Durante la construcción, Jôkôrenhum, hermano del jefe, consejero y profesor de la escuela, asumió la misma actitud: primero dejó que los muchachos fuesen al campo a buscar material para la construcción y después les mostró lo que no servía y por qué, sólo entonces explicando cuál era el material adecuado para el trabajo (Álvarez *et al.*, ii, 1992).

Conclusiones

La actual comunidad parkatêjê reúne miembros remanentes y descendientes de tres grupos, divididos hasta el siglo pasado por conflictos internos. El grupo de Krôhôkrenhum estuvo a punto de desaparecer, aunque él logró sobrevivir y salvar del exterminio físico y cultural a sus seguidores. La comunidad actual está recuperando las costumbres tradicionales: hoy se prepara la comida tradicional mucho más que en años anteriores; las mujeres han vuelto a andar con el pecho desnudo, después de una visita al

pueblo Kraho, en el estado de Tocantins; ya hay nuevos cantores entre los jóvenes. A pesar del escaso respeto por el ritual matrimonial, los jóvenes se están casando dentro de la comunidad, nuevamente ocurren matrimonios preparados por las familias, los niños hacen campamentos de juego de flecha y ya hay tres jóvenes que cantan en el patio. La sobrina que Krôhôkrenhum entregó en el pueblo de Itaituba para salvarla de la muerte, a pesar de haberse criado lejos y terminado sus estudios secundarios, vino a vivir a la aldea, donde se casó con un muchacho de la comunidad, del grupo de Tucuruí.

El uso de la lengua tradicional por parte de los jóvenes no parece haber progresado mucho. El ethos guerrero de este pueblo se ha estado actualizando en los jóvenes en dos "campos de batalla": por un lado, los juegos de fútbol y voleibol, y por otro, el mundo financiero cuyo lenguaje desean dominar. Sin embargo, en la escuela de 1º a 4º año se está trabajando con los niños, por iniciativa primero de un alumno y ahora de un adulto, con la esperanza de que estas nuevas generaciones surjan con otra mentalidad, no en el sentido de un regreso nostálgico al pasado, sino de una conciencia de que la nación parkatêjê sólo existirá en la medida en que cada nuevo niño se reafirme como parkatêjê.

La generación que hoy constituye al grupo de los recién casados está sufriendo presión por parte de los ancianos. Hay una corriente que propone castigar lo que consideran desinterés por la tradición, suspendiendo la pensión mensual distribuida por el jefe. Este asunto se está debatiendo en las reuniones comunitarias y en las conversaciones informales del campamento de juego de flechas.

No obstante, dos exalumnos de 5º y 8º ya están ejerciendo funciones antes desempeñadas sólo por un kupe, uno en la escuela y otro en la enfermería, prueba de que se está alcanzando el objetivo de garantizar la autodeterminación del pueblo parkatêjê.

En la aldea, que está construida con albañilería moderna y cuenta con instalaciones como televisión, grabadoras y videocaseteras, se convive con las costumbres tradicionales y siempre se están "inventando" fiestas y juegos. Por ejemplo, en este año de 1994, para el cumpleaños de un hijo del jefe, se hizo una Rop Krã (cabeza de onza), fiesta que hace mucho tiempo no se realizaba. Algunos juegos como wewejahôkti y mejen se llevan a cabo regularmente.[5]

[5] Los parkatêjê distinguen entre la fiesta (actividad de ciclo ritual o eventual que dura más de 24 horas, con corrida de Tora en la madrugada y canto y baile al final del día) y el juego (actividad de un día con intercambio ritual de regalos y favores). El wewejahôkti consiste en cuidar a un niño por un día y entregarlo al final de la tarde, momento en que se recibe comida de sus padres. El mejen consiste en el ofrecimiento de comida de hombres a mujeres y viceversa en días alternados.

Los parkatêjê sobreviven y se fortalecen en la confrontación con los kupe; y el jefe Krôhôkrenhum declara que no se puede cerrar la escuela porque todavía hay muchos niños que necesitan estudiar. También le dice a los jóvenes que no deben preocuparse por la secuencia de los estudios, pues es la comunidad quien dice qué se necesita y cuándo. En esta comunidad, como en nuestra sociedad, el conflicto entre generaciones es fuerte, aunque es posible ver en el comportamiento de los jóvenes que muchos valores están arraigados y que en el momento oportuno ellos sabrán reivindicar y vivir su identidad étnica, como lo ha estado haciendo el actual jefe, aunque adoptando ciertos valores y comportamientos de la sociedad circundante.[6] Por lo tanto, la escuela instalada a petición de la comunidad constituye un instrumento de los parkatêjê en su proceso histórico de reafirmación de la identidad étnica, junto a otras experiencias brasileñas, como el Proyecto de Autoría con pueblos indígenas del estado de Acre.

Traducción de LUCRECIA ORENSANZ

ANEXO

Decreto de ley núm. 4503, del 28 de diciembre de 1943

Concede de modo definitivo a los indios "gaviões" un lote de tierras desocupadas, del estado, situado en el río Tocantins, en el municipio de Marabá.

EL INTERVENTOR FEDERAL

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 6º, núm. V del decreto de ley núm. 1202 del 8 de abril de 1939 y en la resolución del 5 de noviembre del año en curso de la Comisión de Estudios de Negocios Estatales y debidamente aprobado por el Exmo. Sr. Presidente de la República,

[6] Un ejemplo incidental es el del joven Atomti, que este año decidió, contra la decisión del jefe, continuar sus estudios en la ciudad vecina, a 10 km de la aldea. Sin embargo, dentro de la comunidad respeta a su amiga con la que forma krixwa, retirándose discretamente a los alrededores de la aldea.

DECRETA:

Artículo 1º Se concede a los indios gaviões, del municipio de Marabá, el uso y gozo de un lote de tierras del Estado con dos leguas de frente por cuatro de fondo, limitado: al frente por las propiedades designadas Mãe María y Jacundá de Cima; a los lados por los canales de Jacundá de Cima y Fleixeiras; al fondo por una línea imaginaria entre estos dos canales.

Artículo 2º Este lote queda sujeto al régimen establecido por el artículo 154 de la Constitución de tierras en cuanto los indios se establezcan con carácter permanente.

Artículo 3º El gobierno del estado, para la perfecta ejecución de este decreto, entrará en acuerdo con el Servicio de Protección de los indios y pondrá en práctica las medidas que resulten necesarias.

Artículo 4º Quedan anuladas las disposiciones contrarias.

El Secretario General del Estado así lo manda ejecutar.

Palacio de Gobierno del Estado de Pará, 23 de diciembre de 1943

Cel. Joaquim de Magalhães Cardoso Barata.

Interventor Federal.

João Guilherme Lameira Bittencourt.

Secretario General.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez *et. al.*, "Atividade etno-pedagógica: a construção da aikrepoti", comunicación de la reunión de la Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Belém, 1992.

Araujo, Leopoldina Ma. S. de, *Estruturas subjacentes de orações declarativas afirmativas do dialeto gavião-jê*, Florianópolis, Universidad Federal de Santa Catarina, 1977.

Arnaud, Expedito, *Os índios gaviões do oeste: pacificação e integração, Belém*, Museo Parense Emilio Goeldi, publicaciones sueltas núm. 28.

Da Matta, Roberto, "Notas sobre o contato e a extinção dos índios gaviões do médio rio Tocantins", *Revista do Museo Paulista*nueva serie, vol. XIV, São Paulo, 1963.

Ferraz, Iara, "Os índios gaviões: observações sobre uma situação crítica", reporte de un viaje de campo, del 15 de junio al 2 de julio de 1982.

Martins, Silvia Aguilar Corrêa, "Identidades políticas emergentes", SBPC, Recife/PE, julio de 1993.

Nimuendaju, Curt, "Little-known tribes of the lower Tocantins river region", en Steward, Julian H. (ed.), *Handbook of South American Indians*, vol. 3, Washington, United States Government Printing Office, 1948.

Santos, Ana Cristina Batista, "3º Relatório de Iniciação Científica out de 90 a fev de 91", Belém, Universidad Federal del Pará (Xérox).

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Acapulco, Gro., 47, 50
Acción Católica Mexicana, 250, 251, 252, 253, 256, 259, 262
Acción Indigenista, 172n., 178
Actopan, Hgo., 47, 50
Acuerdo de "Huarisata", 218, 221
África, 74
Agencia por el Desarrollo Internacional, 221
Agoglia, R., 70
Aguaruna-Huambisa, Perú, 269
Aguayo Spencer, Rafael, 31n., 37
Aguirre Beltrán, Gonzalo, 117n., 163n., 164n., 177n.
Alausí, Ecuador, 74
Alba, Pedro de, 133, 134, 135
Albuquerque, Nuevo México, 112
Albuquerque, Klaus de, 207
Alcocer, Mariano, 254n.
Alemán, Miguel, 164
Alfaro, Aquilino, 232, 234, 242n.
Alfaro, Eloy, 67, 68, 69n., 73n., 74n., 75n., 78n., 80, 85
Alto Madre de Dios, Perú (*véase también* Madre de Dios, Perú), 271
Altos de Chiapas, los, 165, 168, 171, 174n.
Alvarado, Lourdes, 122n., 136
Álvarez, C., 272, 284
Amador Guerrero, Manuel, 231
Amatenango, Chis., 150
Amatepec, E. de M., 97
Amatlán, Oax., 58
Amauta, Perú, 222n.
Amazonas, río, 272
Amazonia, 266, 268, 286
Amazonia brasileña, 287, 288
Amazonia peruana, 266, 269, 270, 272
Amealco, Qro., 157, 262
Amecameca, E. de M., 101
América, 65, 190
América Central, 265
América Latina (*véase también* Iberoamérica), 11, 13, 140, 164, 190, 191
Ammann, Safira B., 183n., 191
Amuesha, Perú, 269
Andes, cordillera de los, 19, 65, 74, 209, 217
Andrade Marín, Francisco, 79
Andrés Bilingüe, 205n.
Anuario Indigenista, 175n., 178, 268
Apan, Hgo., 47, 49
Apaseo el Grande, Gto., 255, 260
Aquino, Tomás de, 27
Arasaeri, Perú, 271
Arce, Francisco Manuel de, 44
Arce Gurza, Francisco, 126n., 136
Archbold, Alpheus, 199
Archipiélago de las Mulatas, 231n.
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catarina, departamento de (Colombia), 206
Archipiélago de San Blas, 236
Archivo General de Indias (AGI), 36
Archivo General de la Nación (AGN), 41, 42, 44, 51, 130, 198
Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), 142n., 143n., 148n., 149n., 151n., 152n., 153n., 154n., 157n., 158n., 159
Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México (AHUAEM), 98n., 104
Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM), 129n., 131n., 135n.
Archivo Histórico de Querétaro, 59
Archivo Histórico del Estado de México (AHEM), 88n., 89n., 92n., 93n., 94n., 97n., 98n., 99n., 100n., 104

Archivo Nacional, 227
Archivo Nacional de Panamá, 236
Arequipa, Bol., 219
Argentina, 251
Arias, Pancho, 240
Aridamérica, 31n.
Aristóteles, 27
Arizpe, Son., 46
Arnaud, Expedito, 287, 300
Arróniz, Othón, 37
Asamblea de Dios, 241
Asasaeri, Perú, 271
Ashaninka, Perú, 269
Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), 269
Atahualpa, 84
Atlautla, E. de M., 97n.
Atomti, joven, 299
Audiencia, 44
Ayala Mora, E., 69n., 71n., 73n., 83n., 85
Ayutla, Gro., 156

B

Baca Monte, Panamá, 241
Bachajón, Chis., 157
Baha'is (religión), 241
Bajo Urubamba, Perú, 282
Banco Mundial, 290
Bando del 10 de diciembre, 40
Bandos, 40
Barahona, Antonio, 81
Barcelona, España, 65
Barranco Chico, Perú, 272, 273
Barranquilla, Colombia, 202n.
Barre, M. Ch., 267, 268n., 284
Barrenechea, Vinatea, 266, 284
Barros, Ma. Cândida, 287n.
Basalenque, Diego, 29n.
Bassols, Narciso, 141, 147
Baum, John A., 221n., 223
Béjar, Raúl, 98n., 104
Belém, Brasil, 287, 294
Beleña, Eusebio Ventura, 42n.
Bélgica, 257
Benavente, fray Toribio de (Motolinía), 28, 37
Benevides (*véase* Mesquita Benevides, M. Victoria de)
Bent, Berssita, 203
Bermúdez de Brauns, María Teresa, 62n.
Biblia, 199
Blázquez, Carmen, 58n.
Boas, Franz, 113n.
Boca del Inambari, Perú, 272, 273
Bogotá, Colombia, 196, 199, 200, 203, 225
Boletín de Acción Católica Rural, 255
Boletín de la Universidad Nacional (BUNM), 128, 130, 131, 132, 133
Boletín Indigenista, 167n., 178
Bolivia, 143, 144, 209, 210, 213, 217, 218, 220, 265
Bonfil, G., 268, 285
Bonilla, José María, 113n.
Borges, Pedro, 246
Borja y Borja, R., 66n., 70n., 72n., 76n., 77n., 85
Brasil, 19, 21, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 190, 271, 287
Bravo Ugarte, José, 27n., 37
Brice Heath, Shirley, 164n.
Britton, Augusto, 204
Britton, Tomás, 201
Bucareli, Antonio María de, 40
Buenos Aires, Argentina, 187
Busch, Germán, 209

C

Cabecera, E. de M., 92n.
Cabrera, Luis, 262
Cabrera Ortiz, Wenceslao, 207
Caja de Consolidación, 43
Cal y Mayor, Manuel, 256n.
Calazans, M. Julieta C., 183, 185
Calero Vásquez, Jorge, 218

Calle Vargas, L. O., 78n., 85
Calles, Plutarco Elías, 125, 126, 127, 128, 131, 139n., 141, 143
Calumnia de América, 53
Calzada de la Piedad, 130
Cámara de Diputados, 79
Campaña Nacional de Educación Rural (CNER), 19, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190
Campos Ortiz, Teresa, 255, 256n., 258n., 261
Cancuc, Chis., 150
Caquiaviri, Bolivia, 214
Carajás, Brasil, 290
Carbó, Luis Felipe, 69
Cárdenas, Lázaro, 140, 146, 147, 163, 164, 214, 249
Cardoso, Miriam L., 181n., 192
Caribe, 195, 196, 238
Carlos III, 40
Carlos V, 27
Caro, E. de M., 145, 156, 157
Carta al Consejo de Indias, 31n.
Casa del Estudiante Indígena, 143, 146
Casa del Pueblo, 121, 127
Casanova, Francisco, 98n., 104
Casas, Bartolomé de las, 110, 169
Caso, Alfonso, 164, 166, 176
Castelar B., Manuel, 207
Castillero, Ernesto, 246
Castillo, Ignacio M. del, 164n., 177
Catecismo del cardenal Gasparri, 255
Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), 276, 285
Centro Coordinador, INI, 167, 169
Centro Coordinador de Chiapas, INI, 175
Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil, INI, 168, 169, 170, 172
Centro de Estudios Históricos, 25n.
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 56
Centro Educativo para la Mujer Campesina, 262
Centro Escolar Warisata, 152
Centros Coordinadores, INI, 165
Centros de Capacitación Económica Regional para Indígenas, 249
Centros de Capacitación Indígena, 164
Centros de Capacitación Técnica para Indígenas, 249
Centros de Educación Indígena, 18, 139, 144, 146
Cervantes Ibarrola, Faustino, 254n.
Cervantes, Javier de, 254n.
Chacaltongo, Chis., 145, 156
Chalco, E. de M., 47, 49, 50, 92, 94, 95, 97, 99, 101, 102
Chamula, Chis., 55, 145, 170n.
Chaui, Marilena, 189n., 192
Chávez, Ezequiel A., 26n., 38
Chávez, J., 56n.
Cherán, Mich., 175n.
Chiapas, 55, 56, 119, 120, 145, 152, 156, 157, 158, 161, 165, 168, 170, 171, 173, 175, 177, 257
Chiari, Roberto F., 234
Chichimilá, Yuc., 157
Chihuahua, 96n., 119, 121, 145, 156, 165
Chile, 266
Chimalpa, E. de M., 94
Chiriquí, montañas de, Panamá, 240
Cieneguita, Chih., 156
Cisneros Cisneros, C., 85
Citarella, L., 267, 285
Claure, Karen, 211n., 223
Clavigero, Francisco Xavier de, 53
Club Archipiélago Unido, 206
Coatepec, E. de M., 47, 49
Código Civil (Ecuador), 72, 76
Colegio de México, El, 25, 39, 53, 161, 249
Colegio de San Gregorio, 57
Colegio Guadalupano, 127
Colegio Mexiquense, El, 87
Collett, C.F., 207
Colman, Juan, 233, 240
Colombia, 20, 70, 195, 203, 204, 205, 211, 225, 226, 232, 239
Colón, Panamá, 198, 200, 225, 228, 241

Cometta Manzoni, Aída, 211, 223
Comisión Central de Acción Familiar, 254
Comisión Central de Campesinas e Indígenas, 251, 254, 255, 256
Comisión Central de Instrucción Religiosa, 253
Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 270
Comisión de Estudios de Negocios Estatales, 299
Comisión Parlamentaria (Colombia), 201
Comité Central de la Juventud Femenina Católica Mexicana, 259
Comité de Coordinación de Comunidades Nativas de la Selva Peruana, 269
Comité de Educación Escolar, 287
Comte, Augusto, 183n.
Comunidad Indígena Parkatêjê, 290
Concilio de Trento, 32
Concilio Vaticano II, 261
Concordato, 197, 204, 205
Conferencia Episcopal, 202
Congreso, 57, 70, 115, 200
Congreso Catequístico, 83
Congreso Catequístico de 1916, 84
Congreso de 1904, Ecuador, 66
Congreso de Americanistas (*véase* Congreso Internacional de Americanistas, 48º)
Congreso de la Raza Tarahumara, IV, 167
Congreso de Misioneros, 142
Congreso de Pátzcuaro (*véase* Primer Congreso Indigenista Interamericano), 164, 216
Congreso General Kuna, 230, 241, 242, 243
Congreso Indigenista, 217
Congreso Internacional de Americanistas, 48º, Estocolmo, 184, 195
Congreso Nacional de Instrucción Pública, 91
Conkal, Yuc., 59n.
Consejo de Indias, 36
Consejo de Ministros, 73, 74
Consejo Municipal, 201
Consejo Nacional de Educación, 216
Consejo Superior, 80
Consejo Universitario, 124, 128
Constitución, 56, 204, 229
Constitución boliviana, 213
Constitución de 1830, 69
Constitución de 1884, 76, 77n.
Constitución de 1897, 77n.
Constitución de 1906, 68, 76, 77
Constitución de 1917, 125, 161
Constitución de 1945, 78
Constitución de 1946, 228
Constitución de 1972, 229, 230
Constitución de 1978, 78
Constitución de 1979, 269
Constitución de 1988, 293
Constitución de Cádiz, 45
Constitución de la República de Panamá, 226
Contaduría de Propios y Arbitrios en México, 40, 41, 42
Contaduría General de Propios y Arbitrios y Bienes de Comunidad, 40
Convención Nacional de 1896, 73, 78
Convenio de Arequipa, 218
Convenio sobre los Derechos del Hombre, 204
Corazón de Jesús, Panamá, 231, 232, 235, 238, 239
Córdova, Arnaldo, 140n., 159
Corona, Enrique, 116
Corralejo, Gto., 260, 261
Cortes de Cádiz, 53, 56, 57
Cortés, Hernán, 44
Cosío Villegas, Daniel, 131
Costa Conceição, Diamantina, 184n., 192
Costales Samaniego, A., 71n., 72n., 73n., 74n., 79n., 80n., 86
Coussinet, método, 216n.
Coyoacán, D.F., 44, 47, 49
Cristo, 251, 252
"Cuadernos de Noticias", 44
Cuautitlán, E. de M., 47, 50
Cuautla Amilpas, Mor., 47, 49

Cuautzingo, E. de M., 101
Cuernavaca, Mor., 44, 47, 50
Cuerpo Técnico de Educación Rural, 153
Cuevas, Mariano, 27n., 38
Cuitzeo, Mich., 42
Cupu, señor, 289
Cuzco, Perú, 219

D

Da Matta, Roberto, 288, 289, 300
Dalton, método, 216n.
Dantine, Pbro., 254n.
Darién, Panamá, 227, 236
Dávila Padilla, 29n.
De Pauw, 53
Declaración de Independencia, 237
Declaración de Independencia y Derechos Humanos del Pueblo Tule de San Blas y el Darién, 236, 237
Decroly, método, 216n.
Delegación de Campesinas e Indígenas, 262
Deler, J. P., 65n.
Departamento Agrario, 148
Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 147, 158
Departamento de Asuntos Indígenas, 249
Departamento de Cultura Indígena, 18, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121
Departamento de Educación Primaria y Normal, 132
Departamento de Educación Rural, 131, 135
Departamento de Educación y Cultura Indígena, 115, 118
Departamento de Enseñanza Primaria, 115
Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural e Indígena, 132
Departamento de Escuelas Rurales y Primarias Foráneas, 152
Departamento de Extensión Universitaria e Intercambio, 129
Desarrollo Integral de la Familia (DIF), 262
Dewey, John, 126
Día del Indio, 209
Díaz Bordenave, Juan, 183
Díaz Galindo, Félix, 207
Díaz, Porfirio, 89, 124
Dibble, 167n., 177
Dios, 37, 83, 157, 198, 234
Diputación Provincial de Nueva España, 46
Dirección de Antropología, 114, 115, 142n.
Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios, 157
Dirección de Estadística, 115
Dirección de Estudios, 81
Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Digebil), 265, 276, 285
Dirección General de Educación Campesina, 216
Dirección General de Educación Indigenal, 210, 211, 214
Dirección Provincial de Educación, 246
Distrito Federal, 87, 88, 117
Dittman, Marcia, 207
Divisiones Regionales de Enseñanza, 179
Dolan, Rafael, 254n.
Durango, 42, 145

E

Ecatepec, E. de M., 47, 49
Ecuador, 17, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 142, 209, 217, 265
Educación Federal, 157
Educación Indígena y Campesina, 209
Edwards, Jay D., 207
Eiton, Emilio, 207
Ejército Libertador, 73
El Piñal, Tamps., 262
Encinas, José Antonio, 211, 214, 217, 223, 267

Erice, Jesús, 246
Escalante, José Ángel, 217
Escalante, Pablo, 30n., 38
Escobar, A., 56n., 285
Escobedo, Pedro, 256
Escuela de Altos Estudios, 113
Escuela de Artes y Oficios, 29, 88, 227
Escuela de Graduados, 133
Escuela de Indígenas, 227
Escuela de Obstetricia, 239
Escuela de Verano, 131, 132, 135
Escuela Felipe Sánchez Solís, 96
Escuela Industrial Nativa, 242
Escuela Nacional de Agricultura, 242
Escuela Nacional de Altos Estudios, 124
Escuela Nacional de Bellas Artes, 124
Escuela Nacional de Ingenieros, 124
Escuela Nacional de Jurisprudencia, 124
Escuela Nacional de Medicina, 124
Escuela Nacional Preparatoria, 125, 126
Escuela Normal, 79, 88, 227, 239
Escuela Normal de Santiago de Huata, 218
Escuela Normal Indigenal, 210
Escuela Normal para Indígenas, 143, 210
Escuela Normal para Maestros Indios, 79
Escuela Normal para Profesores, 98
Escuela Normal Rural de Urubamba, 221
Escuela Normal Superior, 131, 133
Escuela Normal Superior y Filosofía y Letras, 133
Escuela Nueva, 267
Escuela Práctica Agrícola de Mandinga, 242
Escuela Superior de Administración Pública, 130
España, 25, 29, 43, 57, 203, 225
Espartaco, 75
Estado de México, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 145, 156
Estados Unidos, 109, 112, 121, 143, 197, 199, 200, 203, 204, 205, 235, 236, 237
Estancia del Llano, Gto., 260
Estenssoro, Paz, 220
Estrada, 254
Europa, 29, 30, 33
Europa del Este, 234
Evangelio, 31, 252
Evangelio de la Santidad Completa, 241
Evangelios, 255
Evolución histórica de México, La, 112

F

Facultad de Derecho , 131
Facultad de Filosofía y Letras, 131, 133, 135
Facultad de Graduados, 133
Facultad de Ingeniería, 130
Facultad de Medicina, 130
Facultad de Odontología, 130
Facultad de Química, 130
Falla, R., 235, 237n., 246
Farfán, J. M. B., 214
Federación Nativa del Río Madre de Dios y Afluentes (Fenamad), 270, 271, 276
Felipe IV, 32
Fernández, M., 272, 284, 285
Ferraz, Iara, 290, 300
Fierro, Dolores, 94
Filós, Eduardo, 239
Fleixeiras, Brasil, 300
Fleury, 102
Flohic, Alphonse, 287n.
Flores, Antonio, 71n.
Flores, Plácido, 149
Florescano, Enrique, 44
Foucault, Michel, 187n., 192
Fraga, Ody, 189n., 192
Frente Nacional de Colombia, 205
Fuentealba M., Gerardo, 70, 71n., 72, 85
Fundación Nacional del Indio (Funai), 288n., 289, 290, 291, 296
Fundación para el Desarrollo de la UNESP, 179

Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología, 196

G

Gaceta de Gobierno, 99
Gaceta del Gobierno, 92, 93, 94, 96, 98, 102
Galeana, Hermenegildo, 156n.
Gallarreta, Francisco Antonio de, 41, 42
Gálvez, José de, 40, 51
Gamio, Manuel, 113n., 114, 115, 141n., 142n., 163n.
Gante, Bélgica, 257
García, Alberto, 88
García, Melchor, 97
García Icazbalceta, 29n, 31n, 38
García Moreno, Gabriel, 68, 70, 72n., 79
García Verástegui, Lía, 124n., 136
Garciadiego, Javier, 125n., 136
Gasche, 284, 285
Gassó, Leonardo, 231, 234, 235, 246
Gavião, Brasil, 290n.
Gazzeta, Marineusa, 292
Geraldo, 289
Gerhard, Peter, 44n., 51
Gómez Hernández, Silvestre, 151n.
Gómez Navas, Leonardo, 115n.
González, Agustín, 235
González, Fernando, 94
González Casanova, Pablo, 132
González Navarro, Moisés, 89n., 103n., 104
González Suárez, Federico, 83
González Uribe, 254
Gow, P., 282, 285
Gran Colombia (*véase* Colombia)
Gray, A., 269, 270, 272, 285
Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas, 270
Grupo Móvil de Educación Fundamental de la Selva, 275
Guachochi, Chih., 167
Guadalajara, Jal., 42, 43
Guanajuato, 21, 42, 255, 257
Guatemala, 190, 217, 265
Guayaquil, 67, 68, 69, 75
Guerrero, 145
Guillén Pinto, Alfredo, 210, 214n., 223
Guionneau-Sinclair, F., 230n., 246
Guzmán, Mariano, 59

H

Harris, S., 281, 285
Hayes, James, 201
Heath, Shirley Brice, 177
Herrasti, G., 254n.
Herrejón, Carlos, 90n., 104
Hidalgo, 58
Historical Commission of the Southern Baptist Convention, 199
Hospital de Naturales, 57
Hospital de San Lázaro, 43
Howard, Irmo, 203n.
Howard, Simón B., 198
Huasteca, México, 158
Huautla, Oax., 175n.
Huejutla, Pue., 47, 50, 257
Huerta, Adolfo de la, 141
Huexoculco, E. de M., 94, 99
Huichiapan, Pue., 47, 50
Humboldt, Alejandro de, 44n.
Hurtado, O., 65n., 70n., 71n., 72n., 76n., 77n., 78, 85

I

Iberoamérica, 287
Icaza, Francisco Pablo, 70
Ichinton, Chis., 170
Iglesia, 11, 16, 26n., 55, 56, 65, 68, 72, 74, 83, 84, 197, 198, 202, 251, 256, 262, 263, 272, 284
Iglesia bautista, 198, 203
Iglesia católica, 20, 21, 26, 28, 227, 243, 249, 250, 251, 253, 258, 272
Iglesia cuadrangular, 241

Iglesia de Dios, 241
Iglesia pentecostal, 241
Iglesias, Alicio, 239
Iglesias, Claudio, 226n., 235, 236, 237
Iglesias, E., 254n.
Iglesias, José María, 57
Iglesias, Luisa, 239
Imbabura, Ecuador, 71
Imprenta de la Sociedad Católica, 55
Inambari, río, 271
Inapaquiña, Panamá, 234
Instituto Científico y Literario, 88, 90
Instituto de Estudios Peruanos, 65
Instituto de Investigaciones Indológicas, 215
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 172, 176
Instituto Francés de Estudios Andinos, 65
Instituto Indigenista Ecuatoriano, 84
Instituto Indigenista Interamericano (III), 164, 268
Instituto Indigenista Peruano, 267
Instituto Lingüístico de Verano (ILV), 169n., 170, 268, 274, 275
Instituto Nacional, 227, 239
Instituto Nacional de Agricultura de Divisa, 242
Instituto Nacional de Antropología e Historia, 37
Instituto Nacional de Cultura, 276
Instituto Nacional Doméstico-Rural para Señoritas (*véase* La Labor, escuela de)
Instituto Nacional Indigenista (INI), 19, 164, 165, 167, 169, 170, 172, 175, 176
Instituto Nacional Indigenista (Panamá), 230
Instituto Normal de Varones de Quito, 79
Instituto Pedagógico, 276
Intendencia de México, 39, 43, 44, 45
Islander Civic Movement, 206
Itaituba, Brasil, 298
Italia, 53
Itaquí, Brasil, 290
Ituarte, P. A., 254n.
Itupiranga, Brasil, 288, 289
Ixmiquilpan, Hgo., 47, 50
Ixtapa, Gro., 156
Ixtlahuaca, E. de M., 47, 50, 93

J

Jacundá de Cima, Brasil, 288, 300
Jalisco, 110, 156
Jaltemba, Nay., 120
Jamiltepec, Oax., 175n.
Janon Alcívar, E. de, 69n., 74n., 78n., 85
Jaramillo Alvarado, Pío, 84, 85
Jesucristo, 83, 129, 250
Jilotepec, E. de M., 93
Jiménez Rodríguez, 175n.
Jiménez Rueda, Julio, 131
Jôkôrenhum, señor, 289, 297
Juchitán, Oax., 60
Junquera, S., 254n., 285
Junta Superior de Instrucción Pública, 89, 90
Junta Superior de Real Hacienda, 41, 42n., 43
Juventud Femenina Católica Mexicana, 254n., 255, 259
Juzgado General de Naturales, 44

K

Kakarauna, señor, 289
Kantule, Nele, 233, 239, 240
Karene, Perú, 271, 272, 278
Kisambaeri, Perú, 271
Kobayashi, José María, 38
Kohler, Ulrich, 171, 177
Konetzke, Richard A., 40n., 41n., 51
Kraho, Brasil, 298
Krauze, Enrique, 125n., 126n., 136
Krôhôkrenhum, jefe, 288, 289, 290, 291, 297, 299
Kubitschek, Juscelino, 180, 181
Kuna Nega, Panamá, 232n., 234n., 241
Kuna Yala, Panamá, 225n., 231, 237, 241, 245, 246

Kuxwati, señor, 289

L

Labor, escuela de la, 21, 183, 249, 255, 256, 257, 260, 261, 262
Lago Titicaca, 218, 219
Lajous, Alejandra, 126n., 219
Lameira Bittencourt, João Guilherme, 300
Lanciego y Eguilaz, fray José de, 36
La Palma, Gto., 260
La Paz, Bolivia, 210
Larrea, Eloy, 81
La Salle, hermanos de, 227
Latinoamérica, 142, 143
Laubach, método, 260
Lavalle, Ma. Cristina, 262n.
Leal, Tomás, 200
Lecler, Gérard, 113
León, Gto., 255
Lerdo de Tejada, Sebastián, 89
Lerma, E. de M., 47, 49, 93, 94
Lerner, Berta, 125n., 136
Lever, Carlos Federico, 201, 202
Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, 124
Ley de Civilización de Indígenas, 227
Ley de Educación Pública, 267
Ley de Instrucción Pública, 88, 95, 97
Ley de Instrucción Pública Primaria, 91
Ley de Profesorado, 278
Ley de Reforma Agraria, 76
Ley Orgánica de Instrucción Pública, 80, 85
Ley Orgánica de la Educación Peruana, 220n., 223
Ley Orgánica de la Universidad, 125, 128
Lima, Perú, 65, 267
Lira, Andrés, 54
Llibre de Porras, Blanca, 239
Loma, escuela de la, 203
Lombardo Toledano, Vicente, 132
Londoño López, Cecilia, 207
López, Estanislao, 226n., 237, 238, 239, 242
López Austin, Alfredo, 30n., 38
López Sarrelangue, Delfina, 44n., 51
Lorenzana, Francisco Antonio de, 40
Lozada, Tomasa, 97n.
Lozano, S., 269, 286

M

Machaca Chambi, Pedro, 211n., 223
Machaca, Jesús de, 212n.
Madre de Dios, Perú, 270, 271, 272, 273, 274, 276
Madre Paul (*véase también* Campos Ortiz, Teresa), 256n., 258n., 261n.
Madrid, España, 36, 41, 43, 66, 68, 79
Mãe María, Brasil, 289, 290, 300
Magalhães Cardoso Barata, Joaquim de, 300
Magdalena Mixhuca, D.F., 130
Malinalco, E. de M., 47, 49
Manabí, Ecuador, 69
Marabá, Brasil, 288, 289, 299, 300
Maranhão, Brasil, 288
Maria y Campos, Alfonso de, 124n., 136
Mariátegui, 217, 222n.
Marqués de Sonora (*véase* Gálvez, José)
Marquesado del Valle, 44
Marsh, Richard O., 236, 237
Martins, Silvia, 287, 300
Marzal, M., 268, 272, 285
Mascarones, palacio de, 131
Masferrer, E., 267, 285
Matlapa, S.L.P., 145
May, George, 205
May, Silvanus, 201
Mayorazgo, E. de M., 92
Mc Kenney, Karina, 210, 223
Melo, Noris, 257
Mendieta, Gerónimo de, 25, 29n.
Mendoza, Carlos, 231
Meneses Morales, Ernesto, 61n.
Mera, Juan León, 79

Mercado, Bailón, 210
Mérida, 59, 257
Mesquita Benevides, M. Victória de, 181n.
Metepec, E. de M., 47
Metztitlán, Hgo., 47, 50
México, 11, 12, 16, 17, 18, 25, 26, 40, 46, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 82, 88, 96, 103, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 121, 123, 124, 125, 127, 131, 136, 139, 140, 143, 144, 146, 162, 164, 169, 177, 184, 190, 211, 216, 217, 250, 254, 255, 257, 258, 265, 266, 267
México, ciudad de, 32, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 57, 96, 130, 261
Mezquic, 157
Mezquitic, Jal., 156
Michoacán, 42, 46n., 119, 163
Millán, Sabino, 96n.
Minas Gerais, Brasil, 187
Ministerio de Agricultura, 242
Ministerio de Educación (Bolivia), 216, 217, 221
Ministerio de Educación (Colombia), 203, 204, 205, 225
Ministerio de Educación Nacional, 196
Ministerio de Educación (Panamá), 229, 230, 245
Ministerio de Educación (Perú), 221, 268, 274, 275, 277
Ministerio de Educación Pública, 124
Ministerio de Gobierno y Justicia (Panamá), 238
Ministerio de Instrucción Pública, 196
Miraflores, La Paz, Bolivia, 210
Mirafuentes, Juan, 89
Moctezuma, 54
Modiano, Nancy, 166, 175n., 177
Moju, Brasil, 290
Molina, Alfonso, 81
Monroy Huitrón, Guadalupe, 126n., 136
Montejano, Ma. del Refugio, 262n.
Montes Sánchez, Fidencio, 169n., 176n., 177
Montessori, método, 216n.
Moore, T., 273, 274, 285
Mora, José María Luis, 26n., 38, 54
Morán, F., 285
Morin, 265
Motolinía (*véase también* Benavente, fray Toribio de), 110
Moyos, Chis., 56
Muñiz, Maurilio, 156n., 157n., 159
Muriel, Josefina, 26n., 38

N

Naciones Unidas, 203
Narganá, Panamá, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 242
Nashville, E.U.A., 199
Navas, Rafael M., 96n.
Nayarit, 120, 151, 175n.
Neve, Clemente, 102
Nimuendaju, C., 288, 300
Noboa, A., 67n., 73, 75n., 83n., 85
Nordenskjold, Erland, 247
Norogachic, Chih., 156
Norteamérica, 234
Núcleo de Educación Campesina, 213
Núcleo de Educación Indígena y Campesina en los Andes, 209
Núcleo Escolar Campesino, 213
Núcleo Escolar de Caquiaviri, 214
Núcleos Educativos Comunales, 221
Núcleos Escolares Campesinos, 217, 267
Nueva España, 25, 31, 32, 39, 41, 44
Nuevas Tribus, 241
Nuevo México, 112
Nuevo Mundo, 29, 74
Nusatupu, isla de, Panamá, 235

O

Oaxaca, 42, 43, 60, 119, 120, 121, 145, 150, 151, 175, 257, 269
Obregón, Álvaro, 109, 125, 139n.

Ocozingo, Chis., 55, 148, 149
Odría, presidente, 268
Oficina de Propios y Arbitrios, 41
O'Flynn de Chaves, Carol, 207
O'Gorman, Edmundo, 40n., 51, 124n., 137
Oller, Félix, 233
Orbe, Rubio G., 71
Ordenanza de Intendentes para la Nueva España, 41, 42, 43, 45
Organización de Estados Americanos (OEA), 190
Organización de Naciones Unidas (ONU), 284
Organización Nacional de Instrucción Religiosa, 259
Orihuela, Carlos, de, 202, 203, 204n.
Orihuela, Gaspar de, 203
Orozco y Jiménez, Francisco, 55n., 56n.
Ortiz Rubio, Pascual, 139n.
Ossa, Francisco, 239
Otero, Gustavo Adolfo, 216
Otumba, E. de M., 47
Otzolotepec, E. de M., 93
Oxchuc, Chis., 56, 171n.
Ozumba, E. de M., 96, 101

P

Pacífico, guerra del, 266
Pachuca, Hgo., 47, 50
Palacios, Julián, 218, 223
Palafox y Mendoza, Juan de, 32, 35n., 36, 38
Palma, La, Gto., 260
Panamá, 143n., 195, 225, 228, 231, 232, 234, 235, 236, 240, 241, 244
Panamá, ciudad de, 241
Papantla, Ver., 262
Pará, Brasil, 288, 289, 290
París, Francia, 66, 113
Parlamento Amauta, 212, 215n.
Parroquia de Citlaltepec, 262
Parsons, James, 207
Parsons, Talcolt, 183
Partido de la Juventud, 236, 237
Partido Liberal, 200
Partido Liberal Constitucionalista, 115
Partido Nacional Revolucionario, 125
Partido Nelista, 240
Patri, Angelo, método, 216n.
Pátzcuaro, Mich. (*véase también* Primer Congreso Indigenista Interamericano), 163, 164, 165, 217, 267
Paz Estenssoro, presidente, 220n.
Pedro (líder), 289
Pellicer, Carlos, 131
Peñaherrera de Costales, P., 71n., 72n., 73n., 74n., 79n., 80n., 86
Peñaranda, Nary, 214
Pereira Paiva, Vanilda, 190n., 192
Pérez, Elizardo, 209, 210, 211, 212, 214, 215n., 216, 219, 223
Pérez, Raúl, 214
Pérez Concha, J., 68n., 86
Pérez Kantule, Rubén, 226n., 232n., 234n.
Pérez San Vicente, Guadalupe, 130n., 136
Perú, 21, 79, 209, 211, 217, 218, 220, 221, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 277
Pestalozzi, método de, 102
Petersen, Walwin, 206
Peto, Yuc., 175n.
Petrópolis, Brasil, 187
Pike, F., 266, 286
Piña y Mazo, Luis de, 59
Pío XI, 250, 251n., 254n.
Pío XII, 254
Pizarro, Francisco, 74
Plan Chontalpa, 256
Plancarte, Francisco, 166n., 177
Playón Chico, Panamá, 225n., 231, 233, 242, 246
Plaza, Leónidas, 66, 68, 83
Pôiarêtêti, líder, 289
Pólit Lasso, Manuel María, 83, 84n.
Porras, Belisario, 231, 233, 240
Porras, Mario, 239
Portes Gil, Emilio, 139n., 141

Portugal, 25, 29
Porvenir, El, Panamá, 233, 242
Poupança, Brasil, 290
Praia Alta, río de, Brasil, 289
Prefectura Apostólica, 205
Primer Congreso de Misioneros de Educación Pública, 142n., 143n.
Primer Congreso Indigenista Interamericano, 158, 163, 164, 165, 216, 217, 267
Primer Seminario Nacional sobre Currículum, 180
Programa de Redención Indígena, 116
Progreso, escuela, 93
Providencia, isla de, Colombia, 20, 195, 199, 200, 203
Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 270
Pruneda, Alfonso, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136
Puebla, 32, 42, 43, 116, 119, 121, 145
Puerto Alegre, Perú, 274, 275
Puerto Luz, Perú, 272, 273, 275, 278, 279
Puerto Maldonado, Perú, 274, 275, 277, 278
Puerto Obaldía, Panamá, 232
Puig Casauranc, José Manuel, 112, 113, 127, 128, 131, 247
Pukirieri, Perú, 271
Puno, Perú, 211, 218, 219, 267
Putla, Oax., 151

Q

Querétaro, Qro., 48, 49, 58, 145, 151, 262
Quintanilla, O., 269, 286
Quintero, R., 65n., 70n., 71, 72, 77, 86
Quintiyé, Qro., 145
Quiroga, Vasco de, 31n., 110
Quito, Ecuador, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 83, 84
Quiyité, Qro., 151

R

Rabasa, Emilio, 112n., 113, 114
Raby, David L., 126n., 137, 140n., 159
Rago, Margareth, 186n., 192
Raimondi, Luigi, 257n.
Ramírez, Ignacio, 61, 62
Ramírez, Rafael, 134, 135
Ramos, J. L., 56n.
Ramos, Samuel, 123, 124n.
Rancho Nuevo, Gto., 260
Real Hacienda, 40
Red Escolar de la Selva del Suroriente Peruano (RESSOP), 275, 276, 277, 278, 279, 283
Reglamento de Educación Indigenal, 213
Remedios, internado de los, 154, 155
República Independiente de Colombia, 195
República mexicana, 57
Reyeros, Rafael, 214n., 223
Reyes San Germán, 119
Rincón Chamula, Chis., 156
Río Azúcar, Panamá, 238
Río Capim, Brasil, 288
Rio de Janeiro, Brasil, 180, 181, 183
Río Jacundá, Brasil, 288
Río Karene, Perú, 274, 275, 278
Río Moju, Brasil, 288
Río Verde, S.L.P., 262
Rios, José Arthur, 185n., 192
Ripalda, Jerónimo, 34, 58, 102
Robertson, 53
Róbinson, 226n., 231, 234, 235, 237, 238, 239
Rodrigues Brandäo, Carlos, 189n., 192
Rodríguez, Abelardo, 139n.
Rojas Pinilla, presidente, 204
Rojas Rabiela, T., 56n.
Rolsky, Susana, 125n., 136
Romano, Agustín, 166n., 171n., 173n., 174n., 178
Romero Rubio de Díaz, Carmen, escuela, 92
Ross, Edward, 135
Rubio Orbe, G., 71n., 78n., 84n., 86

Rubio Siliceo, Luis, 129
Rubio y Salinas, Manuel, 39, 40, 44
Ruiz, Nicolás, 150
Ruiz, Ramón, 125n., 137, 174n., 178
Ruiz Rivas, Guillermo, 202n., 207

S

Sáenz, Moisés, 82n., 84, 85n., 86, 126, 127, 132, 133, 134, 135, 137, 141n., 147, 217
Sahagún, fray Bernardino de, 30, 38
Saint-Geours, Y., 65
Salazar, Carlos, 212, 214n., 220n.
Salazar, Juan B., 115
Salcedo, 218
San Andrés, islas de, Colombia, 20, 196, 200, 202, 203
San Blas, Panamá, 225, 227, 228, 229, 231, 233, 236, 237, 238, 240, 242
San Buenaventura, E. de M., 96n.
San Cristóbal de las Casas, Chis., 55, 168, 169, 171
San Felipe del Progreso, E. de M., 92
San Fernando Matamoros, Oax., 151
San Francisco, convento de, 29, 37
San Francisco, E. de M., 93
San Gabrielito, Gro., 145
San José de Lyon, hermanas de, 255
San José de los Naturales, escuela de, 29
San José del Karene, Perú, 21, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284
San Juan Tehuiztitla, E. de M., 97n.
San Juan Tenochtitlan, D.F., 44
San Juan Teotihuacán, E. de M., 163n.
San Lázaro, hospital, 43
San Lorenzo Tepantitlán, E. de M., 93
San Luis, Colombia, 203
San Luis de la Paz, Gto., 42, 175n.
San Luis Potosí, 42, 145, 262
San Miguel, E. de M., 97
San Miguel Totomaloya, E. de M., 99
San Pedro del Ojito, Chih., 121n.
Sánchez Bustamante, Daniel, 210n.
Santa Catalina, Colombia, 206
Santa Cruz de Bravo, Yuc., 145
Santa Fe, hospitales, 31
Santa Isabel, Colombia, 203
Santa María Ocotlán, Dgo., 145
Santa María Pipioltepec, E. de M., 94
Santana, R., 66n., 86
Santiago Tlatelolco, D.F., 44
Santos, Ana C., 288, 290, 300
São Paulo, Brasil, 179, 180, 182, 183, 189, 190, 292, 297
Sapiteri, Perú, 271
Saviñón, Manuel, 42n.
Sección de Centros de Extensión Universitaria, 129
Sección de Conferencias, 129
Sección de Extensión Universitaria para la Cultura Femenina, 129, 130
Sección de Festivales Populares, 129
Sección de Radio-conciertos, 129
Sección de Servicio Social, 129
Sección Infantil, 129
Secretaría de Agricultura, 114
Secretaría de Agricultura y Ganadería, 259
Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, 150
Secretaría de Educación Pública (SEP), 12, 54, 62, 82, 109, 110, 111, 115, 116, 119n., 120n., 125, 127, 128, 132, 134, 136, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 157, 164, 168, 169, 174, 175, 176, 255, 256, 257, 261
Secretaría de Gobierno y Justicia, 226, 228
Secretaría de Instrucción Pública, 229
Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 129
Secretaría Estatal de Educación, 290, 291, 294
Secretaría de Educación (Seduc), 294, 296, 297
Secretariado Social Mexicano, 259
Seminario Interamericano de Educación para los Adultos, 190

Seminario Nacional Catequístico de la ONIR, 258
Sendero Luminoso, 271
Septién García, Carlos, 254
Septién, Margarita, 255
Servicio Cooperativo Interamericano, 217
Servicio Cooperativo Peruano-norteamericano de Educación, 218, 219
Servicio de Protección al Indio, 288n., 289, 300
Servicio Nacional de la Industria, 295
Sheridan, C., 56n.
Shintuya, Perú, 272, 273, 274, 275, 279, 283
Sierra, Justo, 124, 137, 266
Sierra de Chihuahua, 165
Sierra Gorda, 60
Sierra Tarahumara, 165, 166, 169, 171, 172, 173, 174, 257
Siglo de las Luces, 32
Silva Herzog, Jesús, 131, 134
Siñani, Avelino, 210
Sisoguichic, Chih., 156
Siurob, José, 115
Smith, R. Chase, 232, 286
Smolicz, J., 270, 286
Smooth Water Bay Baptist Church, 199
Sociedad Rural Boliviana, 213
Soconusco, Chis., 149, 150, 158
Solís, 233
Soluta, Yuc., 60
Sonora, 157
Sons of the Soil, 206
Sordo Noriega, 254
Sousa, Estevão Manoel de, 288
Southern Baptist Convention, 199
Souza Martins, José de, 182n., 192
Stavenhagen, Rodolfo, 176, 178
Stioner, William F., 207
Stoll, 268
Suárez, Pomposo, 99
Sultepec, E. de M., 93, 97, 99
Supercilio, señor, 289
Supremo Consejo Tarahumara, 167n.
Swadesh, Mauricio, 164n.

T

Taboada, Eva, 126n., 137
Tacámbaro, Mich., 257
Tacuba, D.F., 48, 49
Tagore, método, 216n.
Tampico, 262
Tapia, Lucio, 113
Tarécuaro, Mich., 257
Taxco, Gro., 48
Taylor, Rosendo, 204
Tejera, Humberto, 122n.
Temascal, Oax., 175n.
Temascaltepec, E. de M., 48, 49, 94
Temax, Yuc., 42
Tenancingo, E. de M., 89n., 94
Tenango, Chis., 150
Tenango del Valle, E. de M., 48, 49
Tenejapa, Chis., 56, 150
Tenochtitlan, 31
Teotihuacan, E. de M., 48, 49
Terán, 46n.
Tercer Concilio Provincial Mexicano, 33
Tesorería del Ayuntamiento, 46
Tetela del Río, 48, 49
Tetepango, 48, 50
Texcaltitlán, E. de M., 93
Texcoco, E. de M., 48, 49, 50, 135
Tigre, isla de, Panamá, 235
Tiripetío, Mich., 29
Tixtla, Gro., 48, 49
Tlanepaquila, Ver., 154
Tlanequipa, Ver., 154
Tlapa, Gro., 175
Tlaxiaco, Oax., 151, 175n.
Tnachic, Chih., 145
Tobar Donoso, J., 79n., 81n., 84n., 86
Tocantins, río, Brasil, 288, 289, 290, 298, 299
Tolstoi, método, 216n.
Toluca, E. de M., 44, 89n., 90, 92, 93, 96, 255
Tonachic, 156
Torquemada, Juan de, 29n.
Torralba, A., 273, 286
Torre Aráuz, P. de la, 73n., 81n.

Torres, Elena, 153
Torres Bodet, Jaime, 175
Torres de Aráuz, Reina, 247
Torres Quintero, Gregorio, 135
Torrijos, Omar, 237
Toscano, N. J., 81
Tours, 67
Tovar, T., 269, 286
Townsend, Cameron, 268
Toyeri, Perú, 271
Tranquilino, R., 56n.
Trapnell, L., 277, 286
Tratado de Misiones, 203
Tresguerras, Eduardo, 255
Tucuruí, Brasil, 290, 298
Tula, Hgo., 48, 50
Tulancingo, Hgo., 48, 50
Tule de San Blas, Panamá, 236
Tupile, isla de, 231, 232, 233, 237
Turnage, Loren, 207
Turnbull, Carmen, 262n.
Tuxtepec, Oax., 89

U

Ucayali, Perú, 272
Ugarte y Loyola, Jacobo, 42n.
Ulloa, Manuel, 254n.
Unidad de Servicios Educativos, 276
Unidades Escolares de Acción Comunitaria (UEAC), 179
Unión Panamericana, 190
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 184, 190, 269
Universidad de Campinas en São Paulo, 292
Universidad de Chicago, 126
Universidad de Colombia, 126
Universidad de Guayaquil, 68
Universidad de los Andes, Bogotá, 195
Universidad de México, 109, 115
Universidad de Salamanca, 225
Universidad de São Paulo, 290
Universidad de Wisconsin, 135
Universidad Estatal Paulista, 179
Universidad Iberoamericana, 249
Universidad Nacional de Educación a Distancia, 68
Universidad Nacional de México, 18, 109, 123, 124, 125, 127, 128, 131, 132, 134, 136
Universidad Popular, 128
Université de la Sorbonne Nouvelle, 109
Uppsala, 287
Uricoechea, Álvaro de, 200
Uriel García, J., 214
Urquiza, Manuel, 255
Ustupu, Panamá, 227, 240, 241
Uzcátegui, E., 86

V

Vaglio, intendente, 242
Valcárcel, Luis E., 217, 218, 268
Vale do Río Doce, compañía (CURD), 290
Valentín, A., 273, 286
Valois Arce, Daniel, 223
Valladolid, 43
Valle de Bravo, E. de M., 94, 97
Valle de Teotihuacán, 142
Valle del Mezquital, 154, 155
Vargas, Getulio, 180
Vasconcelos, José, 12, 13, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 125, 126, 127, 129, 131, 143, 249n.
Vásquez, Jorge Calero, 218
Vaughan, Mary Kay, 126n., 137
Velasco, Adolfo, 217
Velasco, Juan, 269
Velázquez, P., 254n.
Velho, Gilberto, 183n.
Vellard, Jean, 216n., 223
Venezuela, 190
Veracruz, 42, 43, 57, 58, 60, 154
Vicam, Son., 157
Vilariño, R., 254n.
Villa, 94

Villada, José Vicente, 89, 90, 94, 95, 102
Villegas, Ignacio, 119
Virreinato de Nueva Granada, 195

W

Wachipaeri, Perú, 271, 273
Wahl, L., 272, 273, 286
Warisata, escuela de (Bolivia), 144, 152n., 155, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 267
Washington, 109, 110
Weber, Max, 126n., 137
Weyl Nathaniel, 140n., 159
Wolf, T., 73n., 86

X

Xalapa, Ver., 58
Xichú, Chis., 156, 157
Xochimilco, D.F., 42, 48, 49
Xôntapti, señor, 289

Y

Yagualica, 48, 50
Yantupu, isla de, Panamá, 235
Yoquivo, Chih., 145
Yucatán, 42, 43, 46n., 54, 59, 60, 62, 119, 145, 157

Z

Zacapoaxtla, Pue., 175
Zacatecas, 42
Zacatula, Gro., 48, 49
Zacualpan, Pue., 48, 50
Zamora, Mich., 257
Zapotlán, Jal., 42
Zavala, Lorenzo de, 54
Zavala, Silvio, 40n., 57
Zempoala, Mor., 48, 49
Zetina, Refugio, 257
Zimapán, Hgo., 48, 49
Zinacantán, Chis., 168
Zongozotla, Pue., 145
Zubieta, José, 89, 100, 272
Zumpango, 48, 49

Educación rural e indígena en Iberoamérica se terminó de imprimir en octubre de 1996 en los talleres de Impresos Chávez, S. A. de C. V., Calle Valdivia 31, colonia María del Carmen, 03540 México, D. F. Se tiraron 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición. Tipografía y formación a cargo del Programa de Autoedición de El Colegio de México. Cuidó la edición el Departamento de Publicaciones de El Colegio de México.

Centro de
Estudios
Históricos

Ya hace tiempo se ha desechado la vieja idea de que hablar de educación es referirse a escuelas y libros de texto. Claro que instituciones y currículum forman parte importante de la educación escolarizada, pero no es la única, ni siquiera la más importante del proceso educativo en el que es protagonista la mayor parte de la población iberoamericana.

En este volumen hablamos de educación y nos referimos a esa doble vertiente de la marginación que es lo rural y lo indígena. Desde la perspectiva histórica se vislumbran antagonismos e incompatibilidades, aspiraciones frustradas e incomprensiones mutuas; al mismo tiempo se encuentran cambios de actitudes, nuevos enfoques y una invariable esperanza de redención.

La confrontación de experiencias similares en diferentes momentos y en diversos países del continente americano nos ha permitido avanzar hipótesis que sirven para iniciar una historia comparativa, al mismo tiempo que nos ha obligado a no creer en la retórica de los gobiernos coloniales, ni en la del Estado ni en la de la Iglesia, ni en los informes, siempre tendenciosos, de autoridades o grupos de poder; por el contrario, hemos buscado una dimensión más cercana a la realidad histórica y una interpretación necesariamente compleja de los problemas que los pueblos indígenas y los centros rurales enfrentaron desde el pasado remoto hasta el ayer reciente.

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA