

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA

DIRECTOR:

GONZALO AGUIRE BELTRÁN

DIRECTOR ADJUNTO:

SALOMÓN NAHMAD

SUBDIRECTOR:

ALFONSO VILLA ROJAS

JEFE DE PUBLICACIONES:

JUAN RUIFO

ASESOR EDITORIAL:

LAURO J. ZAVALA

INSTITUCIONES INDÍGENAS
EN EL MÉXICO ACTUAL

Por

GONZALO AGUIRE BELTRÁN

RICARDO POZAS ARCINIEGA

Primera edición: 1954

Segunda edición: 1973

D.R. © 1954 INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA
Avenida Revolución 1279, México 20, D. F.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

La comunidad a debate : reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo / Editor Miguel Lisbona Guillén. -- Zamora, Mich. : El Colegio de Michoacán : Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), 2005.
313 p. ; 23 cm. -- (Colección Debates)
ISBN 970-679-160-4

1. Comunidad, Organización de la
 2. Comunidades Indígenas
- Lisbona Guillén, Miguel, coord.

PROPIEDAD DE LA
COORDINACIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE S. E. P.

Imagen de portada: Oventic, Chiapas, 1995. Fotografía de Efraín Ascencio Cedillo.

© D. R. El Colegio de Michoacán, A. C., 2005
Centro Público de Investigación
Conacyt
Martínez de Navarrete 505
Las Fuentes
59699 Zamora, Michoacán
publica@colmich.edu.mx

© D. R. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2005
1ª Avenida Sur Poniente 1460
29000 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ISBN 970-679-160-4

INDICE

- Agradecimientos
- Presentación
- Prólogo
- Espacio público y comunidad. De la verdad comunitaria a la comunicación generalizada
Manuel Delgado Ruiz
- La comunidad imposible. Alcances y paradojas del moderno comunismo
J. Eduardo Zárate Hernández
- La comunidad indígena contemporánea.
Límites, fronteras y relaciones interétnicas
Maya Lorena Pérez Ruiz
- Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca
Miguel Alberto Bartolomé
- La comunidad indígena en la sierra tarahumara.
Construcciones y deconstrucciones de realidades y conceptos
Juan Luis Sarriego Rodríguez
- Las comunidades corporadas del sur del Distrito Federal.
Una primera mirada etnográfica
Andrés Medina Hernández

y, por tanto, la influencia de los ancianos o principales en el gobierno de la comunidad, pues libera a los jóvenes progresistas del temor de recibir *daño* o *enfermedad* cuando no siguen estrictamente las normas tradicionales. La criminalidad, especialmente el asesinato de brujos, ha disminuido notablemente, pues el número de enfermedades consideradas como naturales va incrementándose gradualmente y, con ello, disminuye así la responsabilidad de los curanderos en la aparición de plagas y enfermedades. La resolución del problema de la salubridad y asistencia rural, bajo la forma del ataque integral, apenas se inicia; pero la difusión de los Centros Coordinadores en los años venideros ha sido prevista y se espera fundadamente con este método de elección resolver el drama de la enfermedad en las comunidades subdesarrolladas.

VI. EDUCACIÓN

TODA SOCIEDAD, primitiva o civilizada, de estructura simple o compleja, homogénea o diversificada en grupos culturales en proceso de cambio, muestra un conjunto de prácticas, hábitos, ideas y sentimientos, asociados a una escala de valores, que crean un determinado concepto de la vida, así como un ideal social y un tipo de hombre para realizarlo. Cada sociedad forma al hombre de acuerdo con las normas que la rigen.⁸⁴

El proceso de creación del tipo humano que ha de realizar las aspiraciones y los ideales de la sociedad, es un fenómeno que se da en todas las culturas y en todos los tiempos: cada momento de la vida de una comunidad influye en la formación de sus nuevas generaciones, las cuales se van gestando conforme a los patrones culturales, las experiencias acumuladas y las modalidades todas del grupo. Esta estructuración del hombre nunca se deja al azar, los mayores están siempre guiando y vigilando el desarrollo de los menores. Pero la capacitación del individuo para la vida social varía en cada grupo humano, como varían dentro de éste los mil y un procesos que ha experimentado para satisfacer sus necesidades y fundar sus instituciones.

⁸⁴ De Azevedo (1946): 141.

Teóricamente, en todos los grupos humanos el proceso educativo se determina por la cultura en todas sus manifestaciones; pero sólo nos es posible percibirlo claramente observando en su integridad funcional la diversidad de fuerzas e instituciones que concurren en una cultura; también podemos, por abstracción, aislarlo de los otros fenómenos sociales para referirnos separadamente a él, a sus métodos, a sus procedimientos o a sus objetivos.

El mecanismo trasmisor de las formas de vida de un grupo a sus nuevos miembros puede ser observado en manifestaciones tales como las que siguen: el engranaje de convivencia de las generaciones que se renuevan constantemente; la presión total del grupo para mantener los patrones culturales; la participación del individuo en las actividades productivas; la obediencia a las normas habituales de conducta y a los símbolos de control social; el respeto a las prácticas establecidas para resolver los problemas de la vida, ya sea que consistan en fórmulas mágicas o en medios racionales de controlar las fuerzas de la Naturaleza, hechicerías o en procedimientos científicos para evitar o curar enfermedades; cualquier actividad tendiente a alcanzar una posición de prestigio en el grupo; o, en fin, la manera de inculcar al niño la educación con el ejemplo y la palabra de los padres, los parientes, los viejos, los principales y los maestros, bien sea en la familia, bien sea en la escuela o en la comunidad. Así, pues, una diferenciación en la cultura lleva aparejada una variación en el mecanismo de integración del hombre a la vida social del grupo.

En México, los núcleos de población indígena son culturalmente muy diferentes del resto de la población, como puede observarse por los siguientes rasgos que les son característicos: en lo económico, emplean, para la satisfacción de sus necesidades básicas, métodos y prácticas que están ligados a una serie de con-

ceptos religiosos, de los que depende la existencia del hombre y que crean un tipo de economía de subsistencia, en que la producción y el consumo funcionan desarticulados del engranaje económico del país; en cuanto a la familia, mantienen en mucho la organización prehispánica, del mismo modo que en el *barrio* conservan los restos de una organización tribal; el *pueblo* sigue estructurado como unidad política y territorial sin vinculación alguna a la vida nacional; respecto a tradiciones, conservan una mezcla de conceptos del Universo y de la vida derivados de formas prehispánicas y occidentales. Todo ello nos muestra la desigualdad de sus culturas, parangonadas con la del resto de los mexicanos, y aunque no conocemos plenamente su contenido, sabemos que tienen una vida completa, con actividades productivas, sociales y espirituales, armónicamente integradas, y que están en proceso de cambio.⁸⁵

Entre las manifestaciones culturales de estos núcleos de población, está el mecanismo, no sistematizado e informal para transmitir las modalidades de su vida a las generaciones que se van formando, mecanismo que ha permitido perpetuar muchos de los rasgos de su pasado.

La educación espontánea para los niños, en los núcleos de población indígena, se manifiesta: en su adiestramiento, por los mayores, en las prácticas concretas de su economía y en la observación atenta, por parte de los mismos niños, de la ejecución de las actividades que sólo los adultos pueden realizar; en la sanción a algunas violaciones de las normas de conducta familiar, y en otras instituciones, como las mayordomías y los grupos de danzantes. Esta educación se realiza mediante la participación de todos los miembros del grupo y no por un personal especializado, o por una institución dedicada exclusivamente a ese

⁸⁵ Pozas Arciniega (1951).

fin. Esta forma incipiente de educación formal tiene, asimismo, sus técnicas adecuadas que varían de grupo a grupo y que incluyen estímulos, premios, disciplinas y castigos.

La educación del niño principia desde su nacimiento. Generalmente, las normas a que se ajusta la crianza del niño en los grupos indígenas no son estrictas. El lactante toma el pecho materno cada vez que siente hambre; convive íntimamente con su madre durante los primeros meses de vida en los que, envuelto y sujeto a sus espaldas, la acompaña mientras ella se mueve en el ajeteo de los quehaceres domésticos; duerme a su lado, seguro de su tutela y confortado con el calor de su cuerpo; por él la madre se priva de los alimentos que los conceptos sanitarios del grupo estiman perjudiciales para la leche de sus pechos, así como rehúye las crisis emocionales conducentes a estados psicosomáticos que se cree producen derrames biliares igualmente nocivos para su leche. Todo coadyuva para que la primera infancia del niño se desenvuelva sin frustraciones.

Con la aparición de los primeros dientes se inicia al niño en la dieta del grupo; el destete se hace tardíamente, determinado a veces por un nuevo embarazo; en muchas comunidades sucede que el niño ya camina y aún sigue siendo amamantado por la madre. Es casi inconcebible que una madre se niegue a dar de mamar a su hijo o que le dé alimentación supletoria para evitarse las molestias de la lactancia.

El control de los esfínteres se inicia tardíamente y sin grandes perturbaciones emocionales; la madre alivia con esmero las tensiones provocadas por las excreciones de orina o de materias fecales y procura mantenerlo cómodo con un pañal entre las piernas que lo envuelven por la cintura.⁸⁸

⁸⁸ Aguirre Beltrán (1952): 311.

De ordinario, el niño indígena es tratado en esta época de su vida con sumo cuidado, recibe caricias y es objeto de toda consideración por parte de los mayores.

En la segunda etapa de la vida infantil, que va desde los cuatro hasta los siete u ocho años, el niño aprende las formas de relacionarse con el mundo social, propias de su comunidad, pero características y diferentes en cada cultura; en esta etapa se inicia la divergencia en la educación, a base de los sexos, guiándose tanto a los niños como a las niñas, en su formación, a modo de hacer de ellos hombres y mujeres cabales. La convivencia del niño con otros de mayor edad en esta etapa de su educación es determinante.

En algunos grupos indígenas, cuando el niño anda entre los tres y cuatro años, se le viste con una indumentaria semejante a la del adulto; en otros, lleva una especie de camisa más o menos larga, o bien se le deja andar semidesnudo. No sucede lo mismo con la niña, pues en todos los grupos indígenas se procura vestirla de modo que esté bien cubierta. Cuando el niño ha dominado el mecanismo de la locomoción, el mundo se ensancha para él; empieza a salir de la casa y, sin mostrar inhibiciones ni timideces, se inicia en los juegos aleccionados por los niños de mayor edad. La convivencia con los miembros del grupo es ahora más frecuente que con la madre, y así, los juegos ceremoniales, o simplemente recreativos, lo van modelando según las formas de conducta establecidas en la cultura del grupo a que pertenece, cuyas normas sociales y reglas de etiqueta va asimilando.

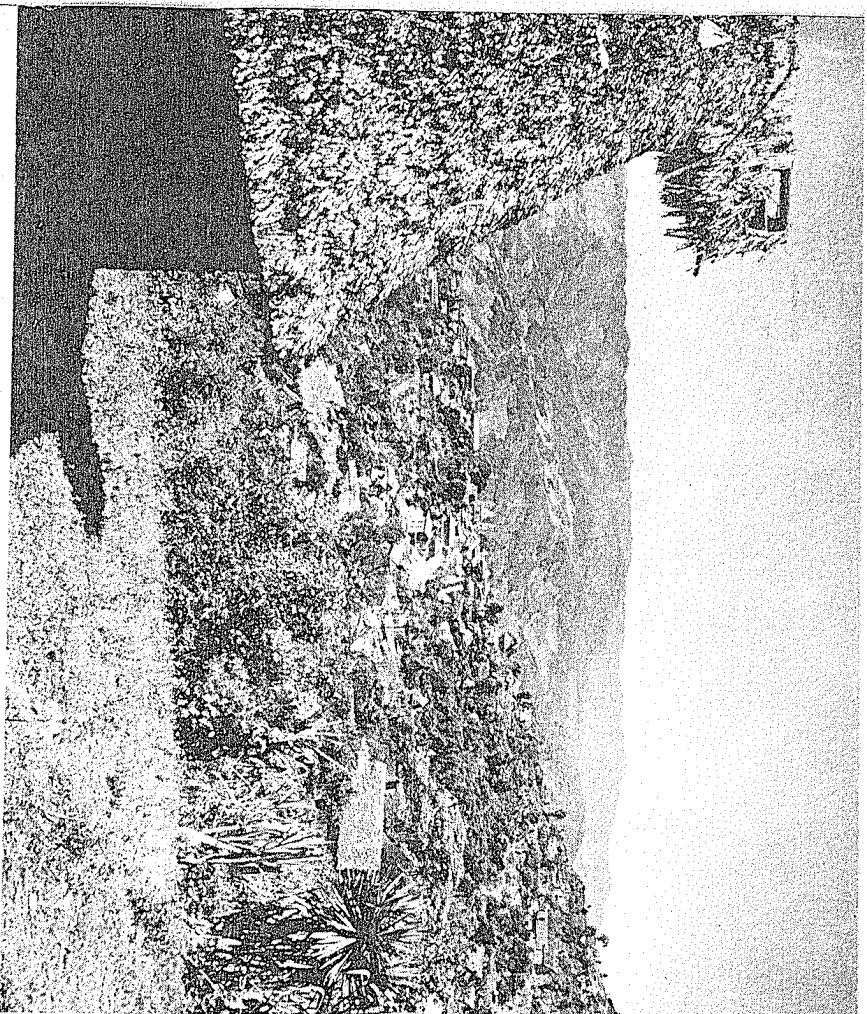
Entre los siete u ocho años, el niño se inicia en el aprendizaje de las habilidades de carácter productivo, cooperando directamente con los adultos, en tales prácticas. Ayuda al padre en las actividades del campo recogiendo leña, cuidando los animales domésticos, aprendiendo a pastorear, tomando parte en el pro-

ceso de la siembra, ayudando a la cosecha, llevando la comida a su padre, etc. En los pueblos donde se ejercía la artesanía, el niño aprende a torcer fibras, a trenzar palma, a pintar y barnizar madera, a tejer, etc., según se le dirija. En esta época es ya el padre quien se encarga de la educación del niño, como la madre hace lo propio con la de la niña; aquél, en las labores del campo o en las del artesanado; ésta, en los quehaceres domésticos.

El proceso educativo de los grupos indígenas está restringido a las necesidades y aspiraciones de la localidad o región que observa los mismos patrones y su contenido no va más allá de los moldes de la cultura local. En términos generales, podemos decir que la educación en las comunidades indígenas tiene las siguientes metas: preparar a los niños para que desde muy pequeños participen en las actividades productivas del grupo; ejercitarlos para hacer de ellos campesinos honrados y trabajadores (con un sentido social del trabajo diferente del nuestro); capacitarlos para que, cuando sirvan en los cargos políticos o religiosos del pueblo, sean útiles a la comunidad; inculcarles sentimientos de dignidad para que puedan cumplir con los deberes que les impone su cultura y logren un alto nivel de prestigio en el grupo.

Las modalidades de la cultura nacional se han ido creando no sólo con la influencia del mundo occidental sino, también, con la de muchos elementos indios; y este proceso no termina aún. En las formas de producción, así como en las prácticas y costumbres de la vida de relación y de adoración, se está efectuando una absorción de lo indio en la cultura occidental y de lo occidental en las culturas indias, de lo cual resulta una heterogeneidad de hechos, reacciones, actitudes, ideas y sentimientos que impiden considerar la existencia de una conciencia nacional como fenómeno común a todos.

La educación informal que hemos descrito, espontánea de los grupos indígenas, es completamente distinta de la educación na-



Huautla de Jiménez, en el corazón de la Sierra Mazateca.

cional; ésta, además de contar con el procedimiento informal, se halla reforzada por una institución dedicada exclusivamente a la educación y por un personal preparado ex profeso.

Los fines de la educación nacional, en los momentos actuales, están orientados hacia la formación y capacitación de las generaciones jóvenes para que puedan realizar, en un futuro próximo, la modernización del país; la educación informal, así como la sistemática que se imparte en las instituciones educativas, están empeñadas en preparar los cuadros de técnicos capaces de alcanzar dicha meta. Además, el sistema educativo persigue otro fin: la unificación social y cultural del país para integrar la nacionalidad mexicana. Ninguna otra institución ha actuado con tan clara conciencia en la realización de este empeño como la educación; y el Estado, al fin, se ha decidido a llevar la escuela hasta las ayer inaccesibles comunidades indígenas, creando en forma meditada y permanente las distintas y sucesivas escuelas, que hemos visto fundarse siempre en busca de los mejores métodos para asimilar a los grupos indígenas a la vida nacional: La Escuela Rural, las Misiones Culturales, los Internados Indígenas, los Centros de Cooperación Económica y los Centros de Coordinación Indígena; todo ello ha sido creado con vista a la realización de este anhelo de integrar la nacionalidad mexicana, cuyo núcleo formativo es el complejo de la cultura occidental del cual participa la población no indígena en mayor o menor grado.

En 1916, el Dr. Manuel Gamio había planteado ya el problema de la integración de la nacionalidad, considerando las diferencias de las regiones y las de los grupos indígenas del país;⁵⁷ pero fue hasta principios de la tercera década de este siglo, una vez estabilizados los gobiernos emanados de la Revolución ini-



Alumnas indígenas en un Curso de Enfermería.

⁵⁷ Gamio (1916): 285.

ciada en 1910, cuando empezó a intentarse su solución en forma consciente y meditada.

Los funcionarios encargados de la educación, presionados por el anhelo de mejoramiento del pueblo que reclamaba, después de la lucha armada, tierras y escuelas, fueron creando una a una las instituciones educativas que, a su juicio, pensaron eran las indicadas para asimilar al indio a la vida nacional; en ocasiones lo hicieron plenamente convencidos de la bondad de sus métodos, en otras, tratando sólo de experimentar para buscar las técnicas adecuadas.

La Escuela de Instrucción Rudimentaria, establecida por el presidente Francisco León de la Barra en 1911, que se proponía popularizar la instrucción elemental entre los grupos indígenas, fue el antecedente inmediato de la Escuela Rural, primera obra educativa del movimiento revolucionario de 1910.⁸⁸

En 1912, Alberto J. Pani emprendió una encuesta pública para plantear el problema de la educación popular; entre las respuestas reunidas se encuentran, en germen, las ideas que han venido orientando la educación en el medio rural.

La Revolución había concebido sus propias ideas educativas y era preciso que formaran parte de la Carta Magna de 1917. Reafirmando la enseñanza gratuita, laica y obligatoria, asentada en la Constitución del 57, se redactaron en la forma siguiente: "La Enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

»Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

⁸⁸ Sánchez (1936): 57.

»Las Escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

»En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria."

En 1921 se restableció la Secretaría de Educación que Carranza había suprimido. José Vasconcelos fue el autor del proyecto para su reorganización siendo Secretario durante el Gobierno de Álvaro Obregón.

La obra educativa de Vasconcelos tuvo un sentido social con peculiar importancia en la educación estética. Combatió el analfabetismo, aumentó las escuelas elementales, creó las escuelas técnicas, promovió el establecimiento de las escuelas agrícolas y fomentó la educación rural, realizando un movimiento educativo con nuevas tendencias.⁸⁹

Hacia noviembre de 1921, el Departamento de Educación y Cultura Indígena nombró a los maestros ambulantes que empezaron a operar en las comunidades indígenas con un plan cuidadosamente elaborado que se inició con el estudio de las condiciones culturales de los pueblos; llevaron el alfabeto, realizaron su trabajo en la comunidad tratando de interesar a los vecinos en nuevos cultivos de la tierra, en la cría y cuidado de los animales domésticos y en el desarrollo de las industrias regionales; emprendieron un programa de acción social que incluyó la formación de hábitos de ahorro y el impulso del teatro vernáculo, la danza y las canciones populares.

El 15 de abril de 1923, se aprobaron las bases para el establecimiento de las *Casas del Pueblo* que trataban de constituirse en el eje del mejoramiento de las comunidades indígenas. Para cada Casa del Pueblo fue nombrado un maestro rural que atraxa a los niños de ambos sexos, llamaba a los hombres y mujeres

⁸⁹ Tannenbaum (1951): 89.

de todas las edades para construir con ellos la Escuela Rural indígena en la que participara toda la comunidad, que fuera considerada por ellos como algo propio, que enterrara sus raíces en la cultura del indio, que realizara actividades agrícolas, de pequeñas industrias de oficios, de economía doméstica, que impartiera conocimientos intelectuales sólidos en los educandos para buscar su desarrollo integral y armónico, que los capacitara plenamente para luchar en la vida, que formara en ellos hábitos de higiene y que impulsara las manifestaciones estéticas de la comunidad.

La originalidad de la Escuela Rural mexicana al considerar a la comunidad entera como objeto de su acción educativa, para combatir la miseria, la insalubridad, la desorganización cívica, el aislamiento y la ignorancia, es el producto de los anhelos de justicia del pueblo que había luchado en la Revolución; anhelos que fueron captados por las autoridades que dirigían el movimiento educativo del país, las que recibían, al mismo tiempo, la influencia de las ideas de renovación pedagógica de los hombres de la ciencia de la educación que pugnaban por transformar el sistema educativo de la humanidad desangrada en la primera Guerra Mundial: John Dewey, que en los Estados Unidos exponía sus conceptos sobre la interacción de la escuela y la sociedad; Decroly que pedía en Bélgica una escuela por la vida y para la vida, y Claparède que pugnaba porque todos los conocimientos que impartiera la escuela tuvieran la función de satisfacer una necesidad; las ideas de estos pedagogos, injertadas en el pensamiento de nuestros educadores, fortalecieron y aclararon la orientación y tendencia pragmática y social de la escuela rural.

El nuevo programa de la escuela no tenía una tradición que seguir, todo era nuevo y experimental, la escuela debía crearse con el esfuerzo exclusivo del maestro, atendiendo todas las necesidades de la comunidad y desempeñando todos los cargos; el de

agronomo y peón, el de arquitecto y albañil, el de médico y enfermero, el de abogado y escribiente.

En el año de 1927 comprendía tres grados la Escuela Rural: el inicial o preparatorio, con la mira principal de enseñar en él el castellano, crear en el niño sentimientos de simpatía hacia la escuela y darle algunos conocimientos incidentales en relación con las actividades del huerto escolar, el gallinero, la conejera, el apiario, etc. Los otros dos grados, desarrollaban un programa que comprendía actividades relacionadas, en primer término, con la nutrición, la defensa del individuo y la vida de la comunidad, y en segundo, con la enseñanza de la lectura y la escritura, conocimiento de cálculos, ciencias naturales, geografía, historia y civismo.⁹⁰

A pesar de que se mencionaban en cada aspecto de los programas las actividades de la escuela, los maestros tenían libertad para adaptarlos y acondicionarlos a las necesidades de cada región.

La realización de los Planes y programas de la escuela rural creó la necesidad de establecer los anexos donde los alumnos aprendieran haciendo: el huerto, el gallinero, el apiario, el palomar, la biblioteca, el baño, el botiquín, el escritorio público, el campo deportivo, el teatro al aire libre, la carpintería, el costurero, la cocina, etc., eran los agentes que debían contribuir en forma activa a la realización del trabajo escolar y a la identificación de la escuela con la comunidad.

Se pensó que cada Escuela Rural no podía tener todos los anexos citados, ya que su atención sería imposible y en muchas ocasiones nula su utilización, por lo que, se siguió el criterio de que además de los anexos higiénico-sanitarios indispensables, mantendría la escuela aquellos que respondieran a las necesidades o aspiraciones de la comunidad.

⁹⁰ Bonilla (1927): 79.

Cada Escuela Rural ha sido dotada de una parcela semejante a la que han recibido los ejidatarios; la parcela escolar es el medio para la enseñanza agrícola de los niños; los padres cooperan en su cultivo y los productos son destinados a la mejora del salario del maestro y a la compra de muebles, materiales y útiles escolares.

Cada Gobierno Federal debía superar a su antecesor en la creación de un mayor número de escuelas, se nombraban maestros por cientos, por millares, su preparación no iba más allá del cuarto año de instrucción primaria, pero no importaba esto: se necesitaban hombres de buena voluntad, que sintieran la responsabilidad de encauzar las energías del país por mejores senderos, cada maestro debía sentir profundamente el deseo de renovación y debía actuar convencido de la transformación de México.⁹¹

Las Escuelas Rurales fueron multiplicándose en todo el país en la forma descrita en el Cuadro 4.

Los maestros ambulantes, de espíritu idealista, que más tarde se convirtieron en maestros misioneros, fueron los iniciadores de esta labor de la que había de resultar el despertar del indio y del campesino.

Las primeras Misiones Culturales fueron creadas con el fin de preparar a los profesores rurales en servicio; su labor consistía en visitar los centros de población, estudiar sus condiciones sociales, informar sobre el funcionamiento de las escuelas; concentrar a los maestros rurales de una zona en la comunidad indígena más densamente poblada y establecer en ella la Escuela Rural modelo, realizando todas las actividades que se suponía debía realizar el maestro en su comunidad; los maestros debían forjarse en el trabajo mismo: misioneros y maestros iniciaban su labor con la organización de los comités que debían realizar las aspi-

⁹¹ Tannenbaum (1951): 92.

Cuadro 4

En 1922 funcionaban	309 escuelas atendidas por	399 maestros
En 1923	479	904
En 1924	1 044	-1 105
En 1925	1 926	2 388
En 1926	2 633	2 633
En 1927	3 198	3 198
En 1928	3 592	4 712
En 1929	3 459	6 332
En 1930	3 695	6 287
En 1931	6 044	10 212
En 1932	6 730	11 359
En 1933	6 985	10 469
En 1934	8 161	11 511
En 1935	10 161	13 731
En 1936	10 562	16 112
En 1937	11 611	18 625
En 1938	11 048	17 124
En 1939	11 330	17 181
En 1940	11 743	19 569
En 1941	11 790	16 950
En 1942	11 798	19 865
En 1943	11 926	20 008
En 1944	11 813	19 799
En 1945	11 813	20 150
En 1946	12 156	21 832
En 1947	13 700	22 316
En 1948	14 225	17 737
En 1949	15 324	18 020
En 1950	14 622	18 019
En 1951	15 314	17 994
En 1952	16 054	16 405

NOTA. El número de maestros se refiere a los rurales no titulados. A partir de 1948 se observa un descenso en las cifras, debido a que, habiéndose creado el Instituto de Capacitación del Magisterio, dichos maestros han tenido la oportunidad de titularse. En general, el número de maestros en el campo ha aumentado.

raciones de la escuela, debía convencerse a los vecinos para que sintieran como propias estas necesidades: la construcción del edificio escolar y la formación de los anexos. Se planeaba, además, la acción social para atender a la comunidad en sus necesidades de instalación de agua potable, de vacunación, de solicitud de tierras, etc.

Cada Misión Cultural era una Escuela Normal ambulante que enseñaba con el ejemplo cómo utilizar los recursos naturales, cómo urbanizar un poblado, cómo prevenir una epidemia, cómo dar distracción sana a la gente, cómo enseñar más rápidamente a leer y escribir.

Las primeras Misiones Culturales consiguieron gran éxito en la formación de maestros rurales, pero poco en el mejoramiento de las comunidades; su labor se realizaba en unas cuantas semanas en cada región y los cambios que introducían se perdían poco tiempo después de que se retiraban.

Para mejorar la preparación académica de los maestros nombrados, y ante la imposibilidad de que las Misiones Culturales, por su reducido número, atendieran esta necesidad, se establecieron desde 1927 los Centros de Cooperación Pedagógica en cada zona escolar, que tenían por objeto reunir a los maestros para hacer un intercambio de experiencias y discusión de los problemas que presentaba la realización del trabajo escolar. Gobiernos posteriores se encargaron de dar la preparación académica y pedagógica a los maestros en servicio, para lo que crearon, en 1944, el Instituto de Capacitación del Magisterio, que opera mediante cursos por correspondencia y reuniones durante las vacaciones de cada fin de curso para dar lecciones intensivas de dos meses.

La formación sistematizada de maestros rurales se inició el año de 1922, con la creación de la primera Escuela Normal Rural

Federal en Tacámbaro, Michoacán, y con ella se fundaron otras en el resto del país.

En 1926 la Secretaría de Educación Pública expidió el reglamento para estas escuelas, con un plan de cuatro semestres, que más tarde se aumentó a seis.

El año de 1933 se reorganizó el llamado Departamento Agrícola y Normal Rural, creando las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas; más tarde se convirtieron todas las Escuelas Normales Rurales en Regionales Campesinas.

El año de 1941 se inicia una nueva reforma con la separación de la enseñanza agrícola de la enseñanza normal y las nuevas Escuelas Normales Rurales se adscribieron al Departamento de Estudios Pedagógicos.

Por último, en 1942 se convocó a los directores de Escuelas Normales Rurales, y también de las urbanas, para estudiar nuevos planes y programas y se acordó igualar el plan de estudios para unas y otras.

Con la mira de realizar un trabajo más efectivo de transformación en las comunidades indígenas y rurales en general, una vez que se habían creado las Escuelas Normales para preparar a los nuevos maestros rurales, en los años de 1933 y 1934, fueron agregadas las Misiones Culturales, con carácter permanente, a las Escuelas Regionales Campesinas.

En el año de 1938 fueron criticadas duramente y pasaron en forma provisional a depender del Departamento Indigenista, para ser clausuradas más tarde.

En el año de 1942, fueron restablecidas con un nuevo programa de acción extraescolar para mejorar el nivel de vida de los pueblos, permaneciendo en ellos dos, tres o más años, hasta lograr transformar las condiciones de vida de una comunidad y de las rancherías contiguas; cuando lo lograban, se movían a una co-

marca cercana para seguir vigilando y animando a los vecinos de la primera.⁹²

Actualmente funcionan 48 Misiones de tres tipos: urbanas, especiales y rurales, de las cuales 18 trabajan en comunidades indígenas.

En los primeros años de este movimiento educativo, la Escuela Rural y la Misión Cultural eran consideradas como instituciones para los grupos indígenas, se pensaba que el campo estaba poblado casi exclusivamente por indios; los problemas rurales se identificaban con los problemas de la población indígena; no sin razón se pensaba en tal forma, el campo estaba indianizado culturalmente.

Por otra parte, tanto las Misiones Culturales como las Escuelas Rurales no pudieron realizar con mucho éxito su labor en las comunidades que son indias en un cien por ciento, o que están en un proceso inferior de trasculación, porque su funcionamiento no está inspirado en el *ethos* de la cultura indígena, sino en el de la occidental.

Entre las causas sobresalientes que han impedido el éxito de las Escuelas Rurales y las Misiones Culturales en estas comunidades, podemos apuntar:

a) La incapacidad material y técnica de los maestros para los planes integrales de mejoramiento que intentan emprender en las comunidades: es mucho mayor la fuerza de los grupos que se interesan por mantener su cultura tradicional, comparada con los maestros empeñados en trasformarla.

b) El monolingüismo indígena.

c) La utilización de métodos inadecuados para educar al indio, por adolecer los maestros de algunas deficiencias básicas, entre las que podemos citar el desconocimiento de las lenguas indígenas

⁹² Hughes (1950): 46.

y su actitud negativa ante las costumbres y formas de vida de aquél, que consideran atrasadas e inútiles.

d) El que la Escuela Rural ha encontrado más escollos que la Misión Cultural.

e) El escaso desarrollo de la técnica agrícola, que requiere, en las actividades de la producción, la cooperación de todos los miembros de la familia, incluidos los niños, impide la asistencia de éstos a la escuela. Los padres indios ven siempre con beneplácito el nacimiento de un varón, porque representa un incremento en los bienes de la familia.

f) La dispersión de la población indígena ha sido factor adverso en la cimentación de la escuela cuya estabilidad depende de la proximidad de los poblados; sólo en las comunidades de este tipo la Escuela Rural ha progresado. La población indígena del Estado de Chiapas es un ejemplo de lo que significa la dispersión para el éxito de la escuela; en dicha entidad política los indios viven diseminados en sus campos de cultivo, formando *parajes* cuyo alejamiento entre sí impide la concentración y el control de la población escolar.

g) La falta de tradición escolar en los pueblos.

Lo que acaba de exponerse no significa que la Escuela Rural no haya sido un factor importante en la integración de los grupos indígenas a la vida nacional, sino que su actuación sólo ha sido fructífera allí donde las condiciones socioculturales han sido favorables para su establecimiento y para el desarrollo de su labor.

Con los datos de una encuesta realizada entre los inspectores escolares, a fin de hacer un balance del número de Escuelas Rurales que funcionan en comunidades indígenas, indicándose la fuente de su sostenimiento (federal, estatal o municipal), el número de las que han dejado de funcionar, así como los pueblos de indios que han estado solicitándolas, se logró elaborar el Cuadro 5. Dicho Cuadro permite apreciar, con gran objetividad,

Cuadro 5

<i>Entidades políticas</i>	<i>Población de Mpios. que contestaron cuestionarios</i>	<i>Porcentaje de monolingües</i>	<i>Núms. de Loc. Indgs. con Esc. Rural Fedts. Estles. Mples.</i>			<i>Loc. Indgs. donde han solicitado Esc. Rural</i>	<i>Loc. Indgs. donde ha dejado de funcionar Esc. Rural</i>
Baja California Sur	13 337	—	7				
Chiapas	102 139	49.68	43				17
Chihuahua	45 299	21.53	24	3		5	6
Guanajuato	134 165	0.15	5	5		3	4
Hidalgo	30 342	1.16	3			2	2
Jalisco	5 487	0.57	4			7	8
México	197 116	15.90	75			1	4
Michoacán	182 010	11.20	64	25	1	5	
Nayarit	4 722	1.02	23			41	130
Oaxaca	536 453	44.55	508	117	11	8	9
Puebla	41 060	71.32	23	2		4	3
Quintana Roo	4 388	66.39	40			12	6
San Luis Potosí	49 872	39.41	35				
Sinaloa	148 657	1.63	14	3	2		1
Sonora	27 519	0.15					
Tabasco	101 599	6.16	29	3		2	
Tlaxcala	64 288	13.06	50	9		17	2
Veracruz	160 879	35.51	117	2		5	5
Yucatán	162 784	31.56	58				
	2 012 116	22.83	1 122	169	14	112	179

EDUCACIÓN

205

La tendencia general de la Escuela Rural en relación con las comunidades indígenas; no fue posible hacer algo mejor porque no se recibieron todos los cuestionarios que hubieran permitido formar una apreciación general.

En este Cuadro aparecen 61 zonas escolares federales que controlan 549 municipios con una población total de 2 012 116 habitantes; el 22.83 por ciento es de hablantes monolingües indígenas; funcionan 1 122 escuelas federales, 169 estatales y 14 municipales; hacen un total de 1 305.

Por el hecho de haberse establecido y mantenido en funciones normales más de un millar de Escuelas Rurales en otras tantas comunidades indígenas, podemos decir que éstas se hallan en franco proceso de mexicanización.

Durante el periodo de gobierno del general Manuel Ávila Camacho, el Secretario de Educación Pública. Lic. Octavio Vézlar Vázquez (1941-1943), inició una política educativa de Unidad Nacional, sin tomar en cuenta a los grupos culturalmente diferentes que habitan en la República, más bien como una reacción contra la tendencia socialista que había tomado la enseñanza de conformidad con la interpretación que los maestros daban a lo estipulado en la ley orgánica del Artículo Tercero. Se eliminó el trabajo social de la escuela en la comunidad, pues se dijo que era causa de haberse convertido el maestro en líder político que agitaba y organizaba las luchas sociales, ya contra la carestía, ya por mejores salarios, ya por el reparto de tierras. Se pensó entonces que unificando la enseñanza, imponiendo a las Escuelas Rurales los planes y programas de las urbanas y exigiendo una mayor preparación pedagógica al maestro rural, se eliminaría "el peligro que implicaba la labor de agitación social" en que habían caído aquéllas.

Se habló de una educación democrática, no de grupos, que quería el engrandecimiento de México y la integración defini-

tiva de nuestra nacionalidad; educación que, a la postre, habría venido a destruir el carácter distintivo de la Escuela Rural mexicana, que consistía, precisamente, en tomar como campo de acción de la escuela a toda la comunidad.

Las labores de las Escuelas Rurales y las de las Misiones Culturales se han complementado: la tarea más importante de las Misiones Culturales fue crear las condiciones de permanencia y arraigo de la Escuela Rural. Las Misiones han realizado una labor de calidad en los pueblos por haber estudiado las peculiaridades del medio geográfico, los recursos naturales, la demografía, y otros aspectos de la cultura, antes de atacar los problemas de cada poblado, y por contar con un personal especializado y más numeroso. La Escuela Rural, en cambio, por insignificante, por modesta, a causa de tantos y tantos problemas que ha tenido que vencer para poder mantenerse en los pueblos. Las Misiones se han especializado en las formas y métodos de una educación informal para toda la comunidad. La Escuela Rural se ha ido descartando de su programa de acción social para encerrarse en los muros de su escuela; la adopción por la Escuela Rural de los Planes y programas de las escuelas urbanas del país, es la manifestación más clara de esta tendencia, así como de sus aspiraciones de urbanización.

Los que han intervenido en la acción educativa realizada por el Gobierno, han estado de acuerdo en que existe la necesidad de transformar las condiciones de vida de los grupos indígenas hasta el nivel deseado para la mayoría de la población mexicana, y han tratado siempre de buscar los mejores procedimientos para coadyuvar a esta elevación económica del indio, siempre con la mira de abreviar el plazo para integrarlo a la vida nacional. En este empeño han surgido discrepancias por lo que respecta a los métodos que deben emplearse.

En los primeros años, después de la Revolución, el pensamiento de nuestros educadores y funcionarios estaba dominado por la herencia de conceptos ancestrales y por prejuicios legados del porfirato, sus ideas pueden sintetizarse así: los indios son grupos degenerados descendientes de antiguas civilizaciones bárbaras aunque grandiosas; el abandono en que se les ha tenido no ha sido bastante para que desaparezcan; su supervivencia es un lastre para el país pero al mismo tiempo es un deber y una obligación de la Revolución *revindicarlos*; el indio es débil, pero no por su propia naturaleza, sino por circunstancias históricas; hay que hacerlo activo, destruir su apatía e irresponsabilidad: es necesario despertar en él el amor a la tierra.⁹³

Moisés Sáenz, a quien la Revolución debe buena parte de su filosofía educativa, expuso las metas que siguen vigentes —*la incorporación del indio a la vida nacional*— al hablar del proceso y de los pasos para realizar los propósitos de la educación; decía: "México fue y es aún en gran medida, una tierra de peones, no de campesinos; hacer un campesino de un peón es el propósito de nuestra escuela rural."⁹⁴

El obstáculo más serio con que topó la Escuela Rural para realizar sus planes en los pueblos de indios fue el monolingüismo indígena; establecida la escuela, el maestro veía ante sí una barrierra inexpugnable, no podía darse a entender; su primera tarea era enseñar el castellano, el *vínculo* por el cual se iban a transmitir los conocimientos. El problema adquirió tal magnitud, que la *incorporación* del indio se expresaba a veces sintéticamente en esta fórmula: *dar a todo México un idioma*. Se identificaba la *incorporación* con una fase del proceso: la castellanización. Durante un tiempo, la preocupación más grande de las autoridades educativas fue hacer que los indios pensaran y sintieran el español.

⁹³ Uruchurtu (1927): 57.

⁹⁴ Sáenz (1927): 45.

El grado preparatorio de la Escuela Rural hacía bien poco; se empleaba en la escuela constantemente el castellano aprendido, pero se perdía el trabajo porque al regresar los niños a sus casas hablaban con sus familiares la lengua indígena; la enseñanza se hizo más lenta, más difícil, más precaria en los pueblos indios y la escuela no lograba castellanizar al indio.

Se pidieron sugerencias para realizar la castellanización con los mejores métodos. Las respuestas más cuerdas de los maestros de idiomas extranjeros hacían volver a los funcionarios a sus metas originales: la enseñanza del castellano debe ir aparejada con la implantación y desarrollo de instituciones de mejoramiento económico.⁹⁵

Los pocos éxitos logrados por la Escuela Rural en los centros de población indígena, pusieron en duda la capacidad del indio para aprender y, deseando desvanecer esta duda, se hizo un experimento concentrando en la Ciudad de México a jóvenes indios representantes de los grupos lingüísticos más importantes: nahuanas, otomíes, tzotziles, tzeltales, choles, yaquis, zapotecos, coras, ópatas, tarahumaras, amuzgos, totonacos, etc. Veintiséis grupos indígenas estaban representados, hablando cada uno su propio idioma nativo, sin entenderse los unos con los otros. Se fundó con ellos la Casa del Estudiante Indígena. Se les acostumbó en ella a vivir como en la ciudad, calzando y vistiendo ropa de tipo occidental; se les hizo andar siempre limpios, se les habituó a comer mejor y con los modales y la etiqueta occidentales; visitaban museos y fábricas, concurrían a espectáculos modernos, asistían diariamente a diferentes escuelas primarias, competían en deportes con los jóvenes citadinos y se sometieron a múltiples pruebas mentales. El experimento demostró tres cosas: que el indio tenía las mismas capacidades que el no indio, que podía asimilar rápidamente la

⁹⁵ Ramírez (1927): 61.

cultura occidental y que una vez integrado en la vida urbana, prefería este tipo de vida al de su comunidad indígena.⁹⁶

Las Misiones Culturales no habían resuelto plenamente el problema de la preparación de los maestros; se pensó que la Casa del Estudiante Indígena podía convertirse en un centro de preparación de maestros; se abrigaba la esperanza de que los estudiantes indios volverían a sus pueblos para hacer partícipes a sus hermanos de cultura de lo que habían aprendido en la ciudad; pero ellos prefirieron seguir viviendo en el mundo citadino trabajando como obreros, oficinistas o mozos antes que volver a sus pueblos. La Casa del Estudiante Indígena había convencido a las gentes con prejuicios y a los incrédulos acerca de la capacidad del indio para aprender, pero no había podido hacer que todos los alumnos indios volvieran a sus pueblos como maestros rurales.

Se realizaron dos experimentos más, con internados de indios fuera de la ciudad: en San Gabrielito, Estado de Guerrero, y en Yoquivo, Chihuahua, con indios nahuanas, mixtecos y tlapanecos en el primero, y tarahumaras en el segundo; en San Gabrielito se demostró la capacidad del indio para producir en forma organizada.⁹⁷

Con la convicción del fracaso en la Casa del Estudiante Indígena, las altas autoridades educativas resolvieron clausurarla, para fundar con su presupuesto diez Internados Indígenas, en diferentes zonas aborígenes del país.

En esta época—año de 1932—se creó la Estación de Incorporación Indígena de Carapan, con el propósito de estudiar, en una región indígena, el proceso de incorporación del indio a la vida nacional, creando para el caso, una Escuela Rural con los

⁹⁶ Puig (1927): 22.

⁹⁷ Primer Congreso (1948).

elementos complementarios para experimentar y descubrir los índices de mexicanización y valorarlos, de ser posible.

El proyecto pecó por exceso pedagógico, faltaron recursos para experimentar con el crédito y la agricultura; Moisés Sáenz, director del experimento, concluyó decepcionado y pesimista sobre la labor que podía realizar la escuela; y escribió: "La mexicanidad del indio es cuestión de grupos humanos aislados, y en cuanto al problema de su integración, le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo."⁸⁸ Tanto en los círculos oficiales como en los sectores intelectuales, se iba dando forma a un cuerpo de ideas que surgían de las realizaciones anteriores.

El año de 1936 fue creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, definiéndose claramente la política oficial en materia indigenista: los métodos pedagógicos iniciados por la Escuela Rural y las Misiones Culturales eran ineficaces por sí mismos para realizar la obra; el programa general de la Revolución sobre reparto de tierras olvidaba generalmente al indio. La Escuela Rural se alejaba cada vez más de los pueblos indígenas. El Departamento de Asuntos Indígenas tendría por objeto promover, dirigir y estimular toda aquella acción oficial tendiente a la protección de los núcleos de población indígena, a su elevación y mejoramiento, y a su asimilación al conglomerado mexicano.

En el año de 1937 se creó en y bajo el control de la Secretaría de Educación Pública, el Departamento de Educación Indígena, al cual se incorporaron los internados indígenas con el nombre de "Centros de Educación Indígena"; a éstos se les dio una nueva orientación: se consideraban como agencias educativas, de tipo especial, que pretendían trabajar en zonas exclusivamente indígenas con el propósito de habilitar a los indios para que se

⁸⁸ Sáenz (1936).

liberaran de la explotación de que eran víctimas. Treinta y tres Centros, con 3 000 alumnos operaban entonces; los alumnos eran adolescentes en la mayoría de los casos; se pretendía que en un plazo de tres a cuatro años los alumnos adquirieran todos aquellos conocimientos útiles y eminentemente prácticos que les permitirían acercarse a la cultura occidental; incluía el aprendizaje del idioma castellano, las formas de conducta personal y los hábitos de higiene. Después, poco a poco, irían perfeccionando sus métodos de cultivo, de crianza y explotación de animales domésticos y de creación de nuevas industrias; se pensaba, en resumen, que los alumnos dispusieran de conocimientos que los capacitaran para luchar con mayor provecho en su medio.⁸⁹ Como remate de la labor de los Centros, se formaría, en sus alrededores, un pueblo o colonia con los alumnos que terminaran su educación, a los que se agregarían los indios que vivieran dispersos en la región; al lograrlo, el Centro daría por terminada su misión y podía trasladarse a otra región (esta última etapa nunca se alcanzó).

En el año de 1938, encontramos a los Centros dependiendo del Departamento de Asuntos Indígenas; más tarde, se reorganizaron y se les cambió de nombre, convirtiéndolos en Centros de Capacitación Económica, lo que nos indica la tendencia a acentuar en ellos el aspecto de la preparación económica; en esta época se les encomendó el siguiente programa mínimo:

- a Promover la transformación económica, cultural y social de la comarca donde se hallaren establecidos.
- b Dar conocimientos elementales de castellano, aritmética, higiene, civismo, historia y geografía, como auxiliares de las actividades económicas.
- c Impartir enseñanza agrícola.

⁸⁹ Basauri (1940): I, 37.

d Enseñar industrias regionales.

e Realizar actividades sociales, por parte de la juventud indígena, en las comunidades donde estén establecidos los Centros.

El objetivo de estos Centros era dar a cada alumno una técnica agrícola o industrial que le permitiera ejercer con éxito su función económica y social en la comunidad de donde procedía.

Los internados para jóvenes indígenas se crearon pensando en que debían ser escuelas de preparación de individuos que trasformaran después sus pueblos, o que promoverían la creación de nuevos Centros urbanos. Desgraciadamente, estas experiencias, una tras otra, pusieron de manifiesto que los Internados sólo habían producido individuos desajustados y descontentos con el ambiente de sus pueblos. Muy pocos regresaron y algunos de ellos han sido utilizados por las nuevas agencias del Gobierno en su insistente afán de lograr la integración nacional.

Una nueva etapa se ha iniciado en esta labor, la de la aplicación de las ciencias antropológicas.

Desde el año de 1939, el Departamento de Asuntos Indígenas y la Escuela Nacional de Antropología empezaron a poner en práctica la enseñanza en lenguas indígenas. Para el caso de organización la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, de la cual surgió el Consejo de Lenguas Indígenas. Este elaboró el primer proyecto para ensayar los nuevos métodos; el experimento se realizó en Paracho, Michoacán, entre los indios tarascos.¹⁰⁰

El año de 1944, a raíz de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, convencidas las altas autoridades educativas de que la alfabetización de la población indígena sólo podía realizarse con éxito en sus lenguas maternas, y que una vez hechas las conexiones básicas y comprendida la función del alfabeto, los

¹⁰⁰ Lingüistas (1940).

alumnos podían pasar con más rapidez a la alfabetización del castellano, para alfabetizar a los indios en su propio idioma, se creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

La enseñanza en lenguas indígenas se ha enfrentado, por una parte con los problemas científicos propios de su realización y, por la otra con la oposición de los profesores conservadores, quienes insistían en una metodología tradicional. Entre los problemas técnicos que ha tenido que resolver, tenemos el estudio científico de cada idioma para conocer sus estructuras fonémica y morfológica, el estudio de los diferentes dialectos de cada idioma para escoger la forma más generalizada, la preparación de cartillas para cada idioma y el entrenamiento de maestros bilingües. Los opositores de este método opinan que se pierde el tiempo en enseñar al indio un alfabeto que después van a tener que abandonar, porque no lo va a necesitar, y si lo necesitara no tendría manera de emplearlo por falta de literatura en las lenguas indígenas; por tanto, el empleo de tal método retarda—continúan ellos—la castellanización del indio.¹⁰¹ El argumento básico de la oposición ha sido siempre el del tiempo; nunca se han esgrimido razones pedagógicas o psicológicas; según ellos, la ciencia debía de descartarse para *incorporar* al indio a la cultura occidental; los métodos debían de ser implacables: acabar y demoler los idiomas indígenas sin ningún respeto a la personalidad del indio.

El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas inició su labor reuniendo, el año de 1945, cinco grupos de maestros bilingües, titulados, procedentes de cinco regiones de habla indígena diferente. Se les dio un entrenamiento intensivo en antropología cultural y física, lingüística general y particular de cada idioma indígena y en pedagogía especial. Cada maestro debía

¹⁰¹ Esquivel Casas (1950): X, 1.

regresar a su región y servir de instructor de 30 maestros rurales bilingües, siendo éstos los que desarrollarían directamente, entre los indios monolingües, la campaña de alfabetización.

Bajo la dirección de antropólogos sociales, lingüistas y pedagogos, se redactaron las cartillas para los cinco idiomas. Cada cartilla constaba de dos partes, una escrita en idioma indígena y la otra en español. Ambas partes servían para enseñar a leer y escribir idiomas previamente adquiridos. En el caso de la lengua indígena la adquisición había sido hecha desde la infancia como lengua materna; en el caso del español, la lengua debería ser enseñada en forma oral y en situaciones reales previamente a la enseñanza de su escritura y lectura.

De aquí que, para pasar de la primera a la segunda parte de la cartilla, se tenía que enseñar oralmente una cantidad básica del idioma español en situaciones lingüísticas reales, de modo que el alumno comprendiera las expresiones sin traducirlas. Una vez adquirido este conocimiento previo, se pasaba a la segunda parte de la cartilla.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se ha dado cuenta de que es imposible que en un plazo breve se pueda, oralmente, llegar a poner a un monolingüe indio en condiciones de bilingüe, lo suficiente para poder enseñarle a leer y escribir la lengua adquirida con la misma facilidad con que se le enseña a leer y escribir la lengua materna; en tal virtud, ha separado, en pequeñas publicaciones llamadas "Precartillas", la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua materna, iniciando la enseñanza de la lectura y escritura del español sólo en aquellos grupos donde el porcentaje de bilingüismo es muy alto.

El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se ha mantenido dentro de la Secretaría de Educación a pesar de la resistencia y oposición de algunas autoridades educativas. El método se mantiene como ensayo entre los cinco grupos donde se

ha iniciado, habiéndose logrado magníficos resultados con el grupo tarasco, inversamente de lo sucedido entre otomíes y mexicanos, donde los grupos han sido exiguos. Las autoridades se han opuesto a que el método se ponga en práctica con todos los grupos indígenas monolingües del país, debido, en gran parte, a que no se han convencido de que éste es el único modo de lograr la alfabetización completa, pese al aparente desperdicio del tiempo empleado en la enseñanza de la lectura y la escritura en lenguas indígenas.

El Instituto Nacional Indigenista ha iniciado un programa educativo en dos zonas indígenas del país, la tzotzil-tzeltal, en el Estado de Chiapas, y la tarahumara en el de Chihuahua. Las enseñanzas que han dejado los éxitos y fracasos de nuestro sistema educativo que han aplicado a los grupos indígenas, no han sido olvidadas por él al formular sus planes educativos en esas dos zonas. Así, pues, considera que la asimilación de los núcleos indígenas a la comunidad nacional solamente habrá de realizarse por una labor integral; es decir, mediante la construcción de caminos, la enseñanza de nuevos métodos de cultivo, la introducción de nuevas técnicas en los oficios, el mejoramiento de las industrias, la difusión de los más modernos conceptos de la higiene y haciendo experimentar los beneficios de la medicina; en fin, comunicando a los núcleos de población indígena con el resto del país, levantando su nivel económico, mejorando su salubridad e higiene y dándoles la educación elemental necesaria para la vida del hombre moderno.

De este proceso educativo de México, orientado hacia la integración de la nacionalidad, que hemos tratado de describir a grandes rasgos, se puede concluir que la Escuela Rural es como un indicador del grado de progreso alcanzado en la integración de las comunidades indígenas a la vida nacional. Nuestro aserto se funda en los hechos siguientes:

I) La Escuela Rural sólo se puede asentar, mantenerse y funcionar normalmente en los centros rurales con población mestiza, o en las comunidades indígenas que se hallan a la mitad o más adelantadas en su proceso de cambio sociocultural.

II) El cambio que hizo posible el establecimiento de la Escuela Rural en las comunidades indígenas fue promovido, en algunos casos, por el ascenso social de la población en general, a causa del movimiento armado revolucionario en el cual participaron las masas indígenas; en otros, por el impacto que produjo en los pueblos de indios el establecimiento en sus cercanías de alguna empresa capitalista, como una fábrica, una industria extractiva, o una plantación agrícola moderna. Tal cambio se hizo más notable en las comunidades que fueron dotadas de tierra o que recibieron en restitución sus antiguas propiedades; avanzaron también las comunidades indígenas en que influyó directa o indirectamente, alguna obra oficial de mejoramiento: una carretera, un sistema de riego, una planta eléctrica, etc. En resumen, la Escuela Rural funciona sólo como parte integrante del complejo de la cultura occidental; es imposible que subsista o funcione normalmente, con sus métodos, en las comunidades indígenas netas.

El funcionamiento normal de miles de Escuelas Rurales en comunidades indígenas, acusa un alto grado de transculturación en el proceso de mexicanización de las últimas.

Las Misiones Culturales, por haber operado en pueblos de economía autosuficiente, han contribuido a crear en ellos un sentido de interdependencia con la economía mercantil, enseñándoles a producir artículos para el mercado, mejorando las técnicas, introduciendo cultivos adecuados al clima y al suelo de cada región, aligerando las pesadas labores de la mujer con la instalación

de molinos y acostumbrando a los indios al uso de las medicinas modernas. En varias ocasiones han contenido las rivalidades y riñas tradicionales de los pueblos y han cooperado grandemente a superar el aislamiento geográfico y social de las comunidades más escondidas del país; esta superación se ha efectuado en dos sentidos; no tan sólo llevando las aportaciones de la cultura occidental que pudieran beneficiar a los grupos aislados, sino trayendo al mundo civilizado la belleza extraordinaria de las costumbres y manifestaciones artísticas del México indio, que han dado realce y carácter a la nacionalidad, fortaleciendo al mismo tiempo un justo sentimiento de mayor valía y orgullo por lo indio: las indumentarias pintorescas con sus tejidos raros de hermoso colorido, imitadas y puestas de moda en México y en el extranjero; la música y las danzas tradicionales de los indios, que han logrado acceso al tablado de los espectáculos urbanos; los juguetes, la cerámica, los trabajos en madera y las lacas, que proporcionan a la vez que delectación una fuente de inspiración a las artes populares; todo ello fue traído y mostrado en las ciudades por las primeras Misiones Culturales.

Entre las experiencias positivas que han transmitido las Misiones Culturales al movimiento indigenista de México debemos citar las siguientes:

1. Un maestro rural preparado en la práctica misma, puesto frente a los problemas de una comunidad, para darles solución, obtiene mejores resultados que un maestro graduado en una Escuela Normal.
2. Una labor realizada en corto tiempo, no tiene arraigo ni trascendencia en una comunidad indígena.
3. Al tratar de levantar el nivel social de un pueblo, debe tenerse en cuenta que éste debe ser el primero en sentir la nece-

sidad de superación; por ende, cualquier organismo oficial que quiera actuar en un grupo indígena o rural, tiene, como primera labor, que despertar este deseo de superación.¹⁰²

4. Los beneficios perduran más cuando el pueblo los adquiere por su esfuerzo; por tanto, no se deben hacer dádivas.

5. Si se tiene el propósito de cambiar la cultura de un grupo, es más efectiva la educación informal, porque ésta es la forma tradicional de enseñar y de aprender.

La creación de organismos diferenciados para operar entre la población indígena, marca un cambio en los métodos para su integración a la nacionalidad. La Casa del Estudiante Indígena, el Departamento (actualmente Dirección General) de Asuntos Indígenas, el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas y el Instituto Nacional Indigenista son instituciones que han tratado de superar y de perfeccionar tales métodos.

La labor planeada por el Instituto Nacional Indigenista, a través de los Centros de Coordinación, está siendo realizada por los mismos indios, preparados y orientados por antropólogos, lingüistas, pedagogos, médicos e ingenieros. El programa educativo de estos Centros es parte de un plan que comprende la construcción de caminos carreteros y de obras de pequeña irrigación, el establecimiento de unidades médicas y de postas zootécnicas.

Entre las realizaciones educativas logradas por el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil, del Estado de Chiapas, que fue el primero en establecerse, deben citarse especialmente las 44 escuelas que funcionan actualmente, distribuidas en la siguiente forma:

EDUCACION

219

Cuadro 6

ZONA TZOTZIL

<i>Lugar</i>	<i>Nº de escuelas</i>
Municipio de Zinacantan	5
Municipio de Chamula	10
Municipio de Larrainzar	2
Municipio de Mitonic	1
Municipio de Chenalhó	8
Municipio de San Cristóbal Las Casas	1
Municipio de Huistán	1

Cuadro 7

ZONA TZELTAL

<i>Lugar</i>	<i>Nº de escuelas</i>
Municipio de Tenejapa	3
Municipio de Oxchuc	10
Municipio de Chanal	1
Municipio de Aguatenango	2

El número de alumnos inscritos en dichas escuelas es de 1 389 niños y 143 niñas, que hacen un total de 1 532. La asistencia media, según los datos del mes de abril de 1953, es la siguiente: 1 020 niños y 102 niñas, cuyo total es de 1 122 alumnos.

Estas escuelas están trabajando en comunidades indígenas absolutas, donde nunca había habido escuelas: los maestros que

¹⁰² Fabila (1948): 112.

las atienden, denominados Promotores de Educación, son indios de cada uno de los municipios citados, que saben leer y escribir, que han aprendido la lectura y escritura de su propio idioma, y que enseñan a los niños a leer y escribir en su lengua materna a la vez que a hablar el español. Los Promotores de Educación coordinan sus actividades con las de los Promotores Agrícolas y con las de los enfermeros, que también son nativos de la región.

Todo el trabajo en las comunidades indígenas se orienta hacia la solución de los problemas fundamentales de la población indígena, ya mediante la organización y funcionamiento de un sistema de cooperativas de consumo y de producción y transporte, ya con obras de protección del agua destinada a usos domésticos, para hacerla potable y evitar su contaminación; con la inmunización contra algunas enfermedades, o con la organización del seguro médico-social, y el mejoramiento de la vivienda, el vestido y la alimentación.

El Instituto Nacional Indigenista está operando sobre la base de que los problemas que implica la integración de la nacionalidad mexicana son irreductibles —por su complejidad— a un esquema puramente pedagógico; y también sobre la base de que la educación del indio se halla, por tanto, íntimamente ligada a una política general de mejoramiento rural en la que la educación es parte integrante.

VII. GOBIERNO

La condición de inestabilidad que soportó el país durante su primer siglo de independencia se reflejó en su institución básica de gobierno, el Ilustre Ayuntamiento: la más completa desorganización reinaba en las comunas. Los ayuntamientos, sin función política y en total bancarrota, pasaron a ser meras dependencias del poder estatal que nombraba y destituía a los ediles, a su antojo. Tal situación vino a corregirse, en parte, durante el porfirato. El *slogan* de la dictadura: "poca política y mucha administración", fue aplicado al gobierno municipal. Desapareció entonces la poca autonomía que pudiera haber preservado el viejo cuerpo edilicio, al ser delegadas las funciones efectivas de gobierno en los jefes políticos. Estas autoridades, designadas por el gobernador estatal tenían a su cargo una o varias comunas y eran ellos, y no los ayuntamientos, los responsables del manejo de la República.

Logróse así un florecimiento de las obras materiales de ornato y policía y la consolidación de las finanzas municipales. Los ayuntamientos, nominalmente integrados por elección, estaban compuestos por un grupo de ilustres ciudadanos que se perpetuaban en el poder, mientras otra cosa no disponía la maquinaria política organizada en la metrópoli: el pueblo, indígena y no