

LA EMPRESA REDENTORA. LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA

Engracia Loyo
El Colegio de México

LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA, experimento que se llevó a cabo durante el gobierno de Plutarco Elías Calles para “civilizar” a los indios, es un eslabón más en la larga cadena de oprobios que por siglos ha pesado sobre ellos. En el afán por imponerles una vida “mejor”, por asimilarlos al resto de la población, se recurrió a todo tipo de estrategias, algunas sumamente dolorosas. El presente ensayo, que da cuenta de una de ellas, intenta comprender este experimento, analizar su significado, sus causas y sus efectos, y describir el calvario que se hizo pasar a los indios. Los acontecimientos que recientemente ha vivido el país hacen necesario desenterrar esta experiencia, con el fin de contribuir a esclarecer un oscuro aspecto de la historia de la educación en México, la dirigida a los indígenas, que aún causa polémicas, divide la sociedad y con frecuencia pretende dejar fuera a sus verdaderos protagonistas. El propósito fundamental es contribuir a evitar que se repitan ensayos similares.

Durante siglos, el indio ha sido protegido, explotado, despreciado, compadecido, despojado, pero sobre todo, se ha tratado de acabar con su indianidad. Se han atacado sus manifestaciones culturales, su lengua, sus costumbres, y se ha intentado imponerle una nueva religión. La respuesta del indio ha sido una larga historia de resistencia, de lucha pasiva para sacudirse del yugo de su explotador, para evitar su destrucción. Para salvaguardar sus tradiciones se ais-

la, se encierra, finge, disimula, pretende aceptar, y así ha logrado sobrevivir sin ser totalmente asimilado.

Desde el momento en que el conquistador pisó las tierras americanas el indio representó para él un problema. Rechazó su incomprensible diversidad e intentó moldearlo a su imagen y semejanza, convencido de su propia superioridad. El esfuerzo por redimirlo de lo que los blancos consideraban miserias física y cultural se remonta a la lucha de la corona española por imponer un idioma, el español, y la fe cristiana. La pluriétnicidad representaba un obstáculo para la unión, el progreso y la cristiandad. La conquista implicó hispanizar a los indios, enseñarles a vivir y a creer como españoles. Según Shirley Brice Heath,

[...] la legislación de Indias compilada en las leyes de Burgos y promulgadas en 1512 no dejaba el menor lugar a dudas respecto del empeño de la corona de Castilla: que los indios fueran civilizados, redimidos, tanto en lo relacionado con sus costumbres sociales y hábitos de vida, como en su espíritu religioso. Las recomendaciones para “el mejoramiento” de los naturales comprendía el establecimiento de los indios en casas cerca de los españoles; provisiones de carne y pescado para los hogares indios; que se cubrieran de ropa de modo que fueran vestidos como personas de “razón” y el cumplimiento estricto de la monogamia.¹

Esta imposición cultural se enfrentó, por diversas razones, a la resistencia de los encomenderos, de frailes y de los mismos indígenas. A pesar de todos los esfuerzos, a fines de la colonia no se había logrado imponer la civilización del conquistador.

El México independiente heredó esta misión unificadora; así, durante el siglo XIX se recorrieron varios caminos y se exploraron nuevas sendas. Las autoridades se obsesionaron con la idea de construir una nación homogénea y derribar los muros culturales que aislaban a los indios, que constituían las tres cuartas partes de la población. Los principales ideólogos debatieron entre la negación de los in-

¹ HEATH, 1986, p. 26.

dios, de su cultura e idiomas, y la promoción de una enseñanza bilingüe y el rescate de los idiomas vernáculos para favorecer su participación en la vida de la nación. Pero hubo consenso en que la escuela sería el vehículo de la unificación. El Congreso Pedagógico de 1890 se anotó un triunfo al proclamar la educación uniforme, laica, obligatoria y gratuita, que suponía al indio capaz de alcanzar las mismas metas educativas que el blanco. Pero no logró vencer a toda la sociedad mexicana de su igualdad. Aún había un amplio sector de ideólogos y ciudadanos, apasionados darwinistas, que la ponía en entredicho. El siglo XX retomaría la polémica. La creación de La Casa del Estudiante Indígena lo confirma.

EL SIGLO XX, ¿CONTINUIDAD O CAMBIO?

En 1910, aproximadamente 30% de la población de México continuaba viviendo en aislamiento físico y cultural. La conformación montañosa del territorio, la falta de caminos y vías de comunicación, el desconocimiento del idioma español y la heterogeneidad lingüística y cultural de las distintas familias étnicas que hablaban 80 idiomas diferentes, representaban barreras infranqueables.

Con la Revolución aumentó el interés por los indígenas. Las voces que clamaban por su asimilación se dejaron oír cada vez con más energía. Sin embargo, y como había sucedido antes, nunca se dudó de la superioridad de la "civilización" occidental *vis à vis* las diversas etnias que habitaban a lo largo y ancho del territorio. El camino para "forjar el alma nacional" era "civilizar" a los grupos étnicos, "homogeneizar" sus hábitos, darles los elementos para que "ascendieran" a una forma de vida "superior", profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo. Lograr este cometido fue meta prioritaria de los gobiernos.

Dentro de esta perspectiva las instituciones educativas fueron medulares y asumieron como su responsabilidad castellanizar y alfabetizar a los indios, imponerles patrones de vida occidental y darles a conocer los símbolos patrios

para crearles sentido de pertenencia a la nación y romper los estrechos límites de su comunidad.

Entre quienes se ocuparon de estas cuestiones había una gran gama de actitudes. Una importante corriente, encabezada por el antropólogo Manuel Gamio, se oponía al etnocidio y al exterminio de las lenguas autóctonas y proponía alternativas biculturales y un programa de integración nacional basado en el conocimiento y estudio de las diferentes culturas. Desde la dirección del Departamento de Antropología, Gamio puso en práctica un proyecto de investigación y de desarrollo integral y comunitario en el valle de Teotihuacan. Realizó un interesante programa educativo acorde con las condiciones culturales, climáticas, geográficas y con los recursos que disponía el valle.²

Sin embargo, la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de “incorporarlos” ciegamente a las formas “superiores” de civilización del resto de la nación. Este punto de vista, que tuvo entre sus más conocidos exponentes a José Vasconcelos, primer jefe de la nueva Secretaría de Educación creada en 1921, “admitía y a la vez negaba al indio”. Reconocía el valor de la cultura de los diferentes grupos indígenas, pero en la práctica les negaba el derecho a conservarla. Consideraba al indio como un “factor normal de la nacionalidad” que debía ser educado en las mismas instituciones que el resto de los mexicanos y no aislado en “reservaciones”, y hacía especial hincapié en la enseñanza de la lengua nacional por el método directo. Para los partidarios de esta corriente, su “rendición”, por la que se interesaban vivamente, se lograría una vez que hubieran adoptado los patrones de conducta de los occidentales. El español, la lectura y la escritura se complementaron con todas aquellas enseñanzas que, a su manera de ver, elevarían sus formas de vida.

² La enseñanza dirigida a niños y adultos se centraba por igual en sus intereses y necesidades. Se impartían a la par instrucción rudimentaria y técnicas agrícolas, se llevaban a cabo campañas sanitarias y se combatieron todo tipo de “atavismos milenarios” desde el alcoholismo hasta el fanatismo. Los benéficos resultados alentaron a maestros y autoridades a interesarse por el estudio de las culturas indias.

Fueron años de intensa búsqueda. Los medios a que recurrieron las autoridades para llevar la escuela a los más alejados rincones llamaron la atención en el mundo entero y aún hoy nos sorprenden por imaginativos. En la década de 1920, que trajo paz al país, las comunidades recibieron nuevas escuelas, Las Casas del Pueblo, construidas con el esfuerzo conjunto como un verdadero hogar: con sus puertas permanentemente abiertas para acoger a niños y adultos para enseñarles el español, la lectura y la escritura, pero sobre todo, nuevas maneras de vivir.

En su afán por “salvar” a los indios de una situación que consideraban inferior y en su empeño de “incorporarlos” a la nación, las autoridades cometieron incalificables acciones y reprodujeron dentro de las instituciones educativas, quizá de buena fe, aquello que buscaban combatir. La Casa del Estudiante Indígena ejemplifica mejor que ninguna otra las ambivalencias y contradicciones de la corriente incorporativa. Representó un parteaguas que hizo reflexionar no sólo sobre el problema del indígena y los métodos empleados para su “incorporación”, sino sobre el concepto mismo de indígena. Varios estudiosos han hecho referencias a los resultados negativos y positivos que tuvo esta institución para el proyecto educativo oficial, pero se ha dado poca importancia a su efecto sobre los jóvenes indígenas. Se señala, triunfalmente, que con este experimento se logró, con relativa facilidad, “civilizar al indio”. Pero no se ha denunciado lo suficiente que el precio que pagaron los alumnos por su “civilización” fue la pérdida de su integridad y de su identidad, ni el choque cultural por las afrentas de que fueron víctimas, ni las terribles consecuencias del desarraigo de su medio.

A pesar de su carga de enfoques negativos, este centro experimental tuvo aspectos positivos. Autoridades e ideólogos cambiaron su actitud hacia las culturas indias, las revaloraron, intentaron una nueva política del lenguaje e iniciaron una búsqueda, para integrar a los indios, que sobrevive hasta nuestros días.

El experimento no fue totalmente novedoso, aunque así quisieron hacerlo creer sus fundadores. La idea de segre-

gar al indio tenía antecedentes remotos: la insistencia de los misioneros de que los indios se alojaran en colonias alejadas de sus aldeas natales enfrentó siempre una fuerte resistencia. Los estudiantes de la escuela Santa Cruz de Tlatelolco debían salir de su comunidad para enseñar a los jóvenes de comunidades aisladas, por citar sólo un ejemplo. Antecedentes más cercanos fueron las propuestas del gobernador porfiriano Enrique Creel y las del Primer Congreso de Misioneros de 1922. Creel sugería que los indios se desprendieran espontáneamente de sus hijos y que éstos fueran enviados a vivir con gente de la ciudad para “civilizarse”. En el Congreso de Misioneros predominó la idea de aislar a los niños de su comunidad:

El único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que llevan una vida nómada o viven aisladas es la reconcentración de ellos puesto que no cabe siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a los niños en sus hogares por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil que se les reconcentrase con sus familiares [...] se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente.³

EL EXPERIMENTO

La Casa del Estudiante Indígena, “empresa redentora”, como la llamaron sus creadores, “maravilloso experimento psicológico social”, como lo calificó el secretario de Educación en la época de Calles, José Manuel Puig Casauranc, se estableció en 1925 y sobrevivió hasta 1932, cuando fue sustituida por los internados indígenas. El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para “someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual transformando su mentalidad, tendencias y costumbres”. Confiaban en que una vez adquiridos los há-

³ 1er Congreso de Misioneros de Educación Pública (18 sep.-6 oct. 1922) AHSEP, c. 41-1.

bitos y el idioma de los blancos, regresarían a sus comunidades a contagiar “su nueva y superior” forma de vida a sus vecinos y a actuar como líderes o consejeros de sus compañeros. El contacto de estos “emisarios de sus pueblos” con los ciudadanos contribuiría “a acortar la distancia entre ambos y a que se borrara poco a poco la desconfianza, la mala voluntad que en general se tiene en los pueblos indígenas para los habitantes de las ciudades”.⁴

El presidente Calles se vanagloriaba unos años más tarde de una segunda intención: La Casa... era “un experimento psicológico colectivo” para conocer la capacidad intelectual y síquica de los indios. Debería someterse a los alumnos a un examen tanto de sus cualidades físicas como mentales y “procurar el desarrollo de unas y otras para demostrar que el indio está capacitado, como cualquier otro individuo de raza diferente para adquirir la cultura y civilización de criollos y mestizos”.⁵ Durante la fiesta de entrega de diplomas de los primeros egresados, el presidente expresó con orgullo:

Yo fui el fundador de esta Casa y en esta ocasión quiero explicar a ustedes cuál fue mi idea al fundarla [...] Quise yo probar que las razas indígenas son razas de cerebro, vigorosas, bien organizadas, y quise dar esa oportunidad reuniendo el mayor número de representantes de las razas de la República. Ustedes deben de recordar cómo vinieron aquí del lado de sus padres, llenos de pobreza, y de lugares donde sólo veían ruina, miseria y desgracia. Quiero que los privilegiados me digan ahora qué diferencia hay entre ustedes y sus hijos, qué diferencia espiritual, intelectual y moral. Las clases privilegiadas de mi país han querido siempre sostener que el indio no es susceptible de asimilarse a la civilización, porque en su egoísmo les conviene mantenerlo sumido en el fanatismo, el vicio, la ignorancia, los tres factores con que cuentan para poderlo explotar. Ustedes pueden ahora luchar con la vida en cualquier campo de acción y deben procurar que todos los indios se pongan en las condiciones de ustedes, levantando el nivel

⁴ *El esfuerzo educativo*, p. 67.

⁵ *Memoria...*, 1932, p. 26.

intelectual de sus hermanos, ya que su nivel moral es en muchos casos superior al de las clases privilegiadas, y no para que sean víctimas de explotaciones y puedan así cooperar al bienestar, la prosperidad y la grandeza de la patria.⁶

Se pidió a gobernadores y presidentes municipales que enviaran a la capital diez indios varones de "raza pura". Puig Casauranc se lamentaba de que hubo que regresar a 80% "por que nos llegaron casi todos criollos o mestizos, de insignificante proporción de sangre indígena". Su explicación era que "nuestro egoísmo es tal que ni diez indios puros podían encontrar algunos gobernadores en un país de millones de indios. Muchos de los recién llegados eran sobrinos, hijos, o ahijados de los políticos".⁷

Después de este fracaso se hizo una convocatoria abierta. Los aspirantes deberían ser indios varones, tener entre 14 y 18 años, de preferencia haber cursado 1º y 2º grados de educación rural, ser "inteligentes, vigorosos y saludables", originarios de comarcas de densa población india, residir fuera de los centros de población, hablar "el idioma indio" y sobre todo, no estar "incorporados" a la comunidad social mexicana ni tener posibilidad de ayuda oficial o particular. Era conveniente que vinieran por lo menos dos jóvenes de una misma región. Los alumnos deberían de resolver cuestionarios sobre antecedentes personales (nombre, edad, "tribu indígena", idioma, materias escolares e industriales en las que había sobresalido, estado de salud, si era afecto a bebidas alcohólicas, etcétera), sobre sus familiares y sobre la vida económica y social de su región.

No pocas comunidades mostraron gran resistencia a mandar a sus hijos al internado. Si bien algunos padres lo veían como una ayuda para su difícil carga económica, la mayoría desconfiaba de las intenciones de las autoridades. Simplemente no querían que adquirieran "las maneras" ni el idioma de sus explotadores. Los temores eran muchos: que sus hijos fueran llevados al ejército, que ya no podrían

⁶ *Memoria...*, 1932, pp. 26-27.

⁷ PUIG CASAUANC, s.f., p. 247.

brindarles el trabajo y la ayuda que tanto necesitaban, que el separarse de ellos iba contra sus costumbres, que no volverían a verlos. Como los funcionarios no tenían recato en “enlistar” a los alumnos a la fuerza, en algunas poblaciones llegaron a ocultar a los jóvenes y no faltó quien recurriera a la vieja estrategia de disfrazarse de mujer.⁸

Aun así, en el primer año ingresaron a La Casa... cerca de doscientos alumnos entre los once y los 19 años de edad, representantes de 24 grupos indígenas entre los que predominaron los nahuatl (61), seguidos por tarahumaras (22), mayos (16), huastecos (trece), mixtecos (once) y zapotecos (nueve). Los amuzgos (Guerrero) y los ópatas (Sonora) sólo tenían un representante. No obstante los requerimientos, muchos de los alumnos fueron mestizos, y 31 de ellos no sabían ninguna lengua india. El primer contacto con el mundo “civilizado” fue sumamente difícil. La reseña que de este encuentro hizo el secretario de Educación muestra, ante todo, su convicción de la inferioridad de las culturas indígenas. Según él, estos jóvenes tenían un aspecto “salvaje”. Se mostraban taciturnos, reservados, con manifiesta desconfianza y temerosos. No sabían sentarse en una silla, ni comer con cubiertos, ni acostarse en una cama, ni conversar; “en una palabra eran ignorantes de todo”.⁹

Los recién llegados fueron alojados provisionalmente en la Escuela Normal de Maestros y, como bienvenida, todos recibieron una o varias vacunas. Después fueron trasladados a su residencia definitiva. Las autoridades habían prometido que el internado gozaría de las mejores condiciones materiales “compatibles con la Hacienda Pública” (habitación, alimentación, higiene y vestido). Sin embargo, La Casa... difícilmente podía haber dado peor imagen de la ciudad. Las calles que la rodeaban estaban llenas de inmundicias, la colonia carecía de drenaje... En tiempos de secas, polvaredas cargadas de gérmenes enfermaban a los jóvenes de bronquitis y faringitis.¹⁰ El doctor Gabriel Gon-

⁸ AHSEP, exp. iv, 2.11, leg. 5727.2.

⁹ *El esfuerzo educativo*, 1928, p. 65.

¹⁰ Véase *El esfuerzo educativo*, 1928, pp. 205-208.

zález, visitador de La Casa..., señalaba que ésta colindaba con el río Consulado que era “un verdadero excusado público” y que los alrededores eran una especie de “estercolero”. El interior no estaba en mejores condiciones. A pesar de que (según los informes del visitador), los estudiantes eran “excepcionalmente ordenados, cumplidos y respetuosos”, su conducta era correcta y cumplían con responsabilidad sus tareas, a los pocos años de vida La Casa... estaba en un estado lamentable:

La mayor parte de los muros se encuentran cuarteados: los pisos de madera de algunas dependencias, como los dormitorios están destruidos o en mal estado, faltan cristales en las ventanas [...] todas las dependencias de la casa se encuentran desaseadas o en desorden [...] en los dormitorios la mayoría de las camas están desvenejadas [...] las ropas, almohadas y colchas raídas y sucias, en el comedor faltan asientos y manteles, la mayoría de los alumnos no usan cubiertos por que no los tienen... la cocina se encuentra muy desaseada [...] los patios mal cuidados y los jardines mal cultivados y con toda clase de basura.¹¹

La enfermería se encontraba en igual condición de desaseo y abandono que las demás dependencias del edificio, sin un solo mueble, con los pisos rotos, sin vidrios algunas ventanas... El doctor informaba que un paciente que estuvo en cama un mes se quejó de que no había podido lavar sus sábanas y como ninguno de sus compañeros había querido hacerle ese servicio, cuando él lo visitó se encontraban “sencillamente asquerosas”. Los alumnos no tenían agua ni para su aseo personal. Además, las regaderas estaban fuera de servicio, no había jabón y los alumnos rara vez podían comprarlo.

Se proporcionaba a los alumnos tres comidas. El desayuno consistía en café con leche, tres piezas de pan y un cereal o fruta fresca; la comida, en sopa, guisado con carne, frijoles y seis tortillas; la cena, frijoles, pan y café. El visitador consideraba que la comida era de buena calidad

¹¹ *Memoria...*, 1932, pp. 50-52.

pero “que podría mejorar y aumentar”, pues los alumnos se quejaban de su escasez y poca variedad; sugería que se les diera huevo y más carne, y que se evitara el uso de la estufa de carbón. Muchos de los jóvenes (16 de una muestra de 44) nunca habían probado legumbres como betabel, zanahoria, lechuga, ni café con leche, avena, sopa de pasta o frutas. Sólo cuatro de ellos afirmaron que todo lo que comían ya lo conocían. La mayoría no tenía dinero para sus gastos, sólo el que rara vez mandaban las familias. Al principio, la Secretaría de Educación Pública (SEP) les daba una pequeña cantidad como gratificación, pero se las suspendió al poco tiempo.¹²

La institución funcionaba parcialmente como internado con un régimen sumamente estricto. Las actividades se iniciaban a las cinco de la mañana y después de varias horas de educación física y labores domésticas en el plantel, los jóvenes salían para asistir a las escuelas primarias de la capital o para tomar algunos cursos industriales. Casi la mitad acudía al Centro Escolar Benito Juárez, otros a la anexa de la Normal de Maestros, algunos más al Instituto Técnico Industrial, a la escuela de maestros constructores o la Secundaria número 3. En la tarde tenían acceso a talleres industriales o mecánicos que los preparaban para desempeñar un oficio ciudadano sin desarrollarles ninguna habilidad útil para sus comunidades. En La Casa..., sin embargo, se impartían algunos cursos prácticos como carpintería, conservación de frutas, alfarería y tejidos de ixtle, en los que con frecuencia muchos de los alumnos eran expertos y superaban a sus maestros en creatividad.

En las escuelas primarias de la capital los jóvenes indios sufrían un segundo choque pues las enseñanzas eran totalmente inadecuadas para ellos, y la diferencia de edades, intereses y experiencias los aislaba de sus condiscípulos. Eran objeto de burla y de desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua. Los maestros se referían con frecuencia a su atraso mental y los ignoraban en el salón de clase, los promovían

¹² Véase *Memoria...*, 1932, pp. 52-53.

de un grado a otro sin comprobar sus progresos y en ocasiones se negaban a recibirlos en sus aulas.

A partir del segundo año de vida de La Casa..., los alumnos fueron sometidos a distintas pruebas físicas y mentales y a numerosos exámenes profilácticos. Fueron pesados, medidos y ¡hasta se determinó su diámetro torácico! Aunque estos exámenes se hubieran realizado con la mejor buena voluntad, resulta indignante que se les practicaran estudios antropomórficos, similares a los que se hacen a cualquier animal para determinar la pureza de su raza. El médico que examinó a los indios otomíes informó al director, Enrique Corona Morfín, lo siguiente:

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

Se concluyó que varios de los estudiantes no eran indios y, por lo tanto, fueron devueltos a sus lugares de origen.¹³

Los jóvenes resolvieron las mismas pruebas psicológicas y de inteligencia que los estudiantes de la ciudad, entre ellas las de la escala Binet Simon, y las de Alicia Descoedres, "tests parciales de lenguaje adaptados para los niños mexicanos" por el doctor Rafael Santamaría. Debían responder a preguntas con un vocabulario que ¡jamás habían escuchado (por ejemplo, "contrabandista", "termómetro", "balastrada"), reconocer objetos y materiales que nunca habían visto (botón de nácar, teclas de marfil) y realizar pruebas de lenguaje contra reloj siguiendo instrucciones

¹³ AHSEP, c. 1927, *La Casa del Estudiante Indígena*, exp. 448.

en un idioma prácticamente desconocido para muchos de ellos. No obstante sus desventajas, en las pruebas realizadas en 1926, no sólo no aparecieron diferencias notables en relación con alumnos de otras escuelas, sino que algunos resultados fueron sobresalientes.¹⁴

Años más tarde, según los examinadores, los jóvenes mostraron “progresos notables” en su léxico y en su comprensión de la lengua nacional. Las autoridades, revelando un darwinismo social quizás más exacerbado que el de muchos porfiristas, concluyeron que los indios tenían capacidad para ser educados y “civilizados”, y que sus aptitudes no dependían “ni del color de la piel ni de los demás caracteres étnicos”.

Un número considerable de estos jóvenes indígenas se negaron a seguir con este doloroso calvario. Durante los ocho años de vida de La Casa..., casi 30% de los estudiantes se dio de baja. Las autoridades argumentaban que la mayoría habían sido suspendidos porque “la Dirección tuvo presunciones de que no regresarían a sus comunidades”, pero en realidad no pudieron adaptarse a la vida “civilizada” de la ciudad, ni mucho menos al encierro y al aislamiento físico y cultural. Informes como éste eran frecuentes: “Julián Zapahua desapareció a los pocos días [...] Lloraba con frecuencia desde que llegó deseando regresar a su tierra [...] Contaba con algún dinero. Se presume que se fue a Zongolica, Veracruz, pero no se pudo dar con su paradero”.¹⁵ Un alumno procedente de Cócorit, Sonora, de 14 años de edad, también abandonó el plantel. Las autoridades decían “que se rumoraba que se fue con los indios tarahumaras que vinieron a la capital a contender en los juegos olímpicos”.¹⁶ Muchos enfermaron del estómago por la comida inadecuada, otros de tristeza, varios rechazaron las normas rígidas de la institución, algunos más hu-

¹⁴ Las pruebas, tests y mediciones que se hicieron a los alumnos de La Casa... están descritas en *El esfuerzo educativo*, t. II, pp. 65-145 y en la *Memoria...*, 1927, pp. 479-489.

¹⁵ Nunca se encontró a este alumno. AHSEP, c. 1927, *La Casa del Estudiante Indígena*, exp. 449. Esta caja contiene varios expedientes similares.

¹⁶ *Memoria...*, 1932, p. 64.

ieron sin dejar rastro. Sus condiciones eran tan dramáticas que incluso hay noticia de varios fallecimientos por enfermedad: Isidro Aldana murió víctima de fiebre tifoidea, y un caso aún más patético fue el de Francisco Alonso, “un muchacho de buenos sentimientos y buen corazón”, que fue apuñalado cerca de La Casa..., al salir a comprar unas medicinas, sin que se encontrara a los culpables.¹⁷

Los que permanecieron y sobrevivieron “a la civilización”, se incorporaron de tal manera que una vez adquirida la misma educación que criollos y mestizos, se rehusaron a regresar a su medio “a redimir a sus hermanos”. El maestro Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, informaba en 1930 al secretario de Educación que

[...] el tipo de incorporación conseguido por la Casa del Estudiante iba más allá de lo deseable pues en numerosos casos los muchachos terminaban sus estudios en el plantel, no regresaban ya a las regiones de donde eran originarios pues sentían repugnancia por la vida rural y repulsión a vivir con sus hermanos.¹⁸

Informó que el primer grupo que terminó su educación se negaba a volver a sus comunidades y que todos solicitaban la oportunidad de continuar en la capital estudiando en las escuelas preparatorias, secundarias o técnicas. Las autoridades, entre consternadas y triunfantes, atribuían esta decisión a la superioridad de la vida urbana y a la gran capacidad de adaptación de los indios. Desde su punto de vista, era lógico que “quienquiera que hubiera aprendido a ser un buen ebanista, mecánico, tornero, perforador de pozos petroleros, electricista o chofer, forzosamente tendría que negarse a regresar a sus montañas”.¹⁹ Parecían ce-

¹⁷ Jesús Pancho y Corpus Torres abandonaron La Casa... y huyeron a Chihuahua, pero no se pudo dar con su paradero. Véase AHSEP, c. 1927, *La Casa del Estudiante Indígena*, exps. 448, 451, 452 y 473.

¹⁸ *Memoria...*, 1932, p. 27.

¹⁹ *Memoria...*, 1932, p. 41.

garse ante la realidad: la resistencia de los indios para reincorporarse a su medio se debía principalmente a la pérdida de identidad; habían aprendido a avergonzarse de su apariencia anterior. En una encuesta se pidió a los estudiantes su opinión sobre si el overol era más higiénico y más útil que el vestido que usaban. Varios respondieron que el overol era mejor porque daba aspecto de gente decente o “de razón” a quien lo llevaba.²⁰ En su afán “civilizador”, las autoridades habían logrado “desindianizarlos”, por lo que tenían el rechazo de sus familiares. El trato recibido de sus maestros y de sus compañeros los había convencido de que eran inferiores. Pero también veían a los suyos con menosprecio y deseaban escapar de un mundo que ahora les parecía salvaje y nocivo. Una vez más, fue Puig Casauranc quien claramente sintetizó la certeza de la superioridad innegable de la civilización occidental. Al ufanarse del éxito del proyecto, señalaba que los indios habían llegado meses antes

[...] en un estado absoluto de abandono, sin aspecto de seres civilizados no se podían distinguir por su aspecto inteligente de niños escandinavos. Ya tenían en su cara y en su cuerpo la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo.²¹

No todos fueron errores. La Casa... que era un crisol de etnias, semejava una torre de Babel en la que se hablaba amuzgo, cajúar, chontal, huasteco, huichol, mexicano, mayo, maya, mazahua, mixteco, otomí, pápao, popoloca, quiché, cakchiquel, tzoque, tarahumara, tlapaneco, tarasco, yaqui y zapoteco.²² Aunque la mayoría de los alumnos eran bilingües, evitaban comunicarse en español. Un importante acierto fue alentar a los estudiantes a expresarse en su lengua materna fuera de las aulas, a formar “clubes de idiomas” y a enseñar, por medio del español, el lenguaje de su etnia a aquellos que no lo hablaban. El idioma materno era

²⁰ *Memoria...*, 1932, p. 59.

²¹ PUIG CASAUANC, s.f., p. 247.

²² *Memoria...*, 1926, p. 225.

indispensable para el trabajo que tendrían que desempeñar con sus comunidades. Este método, diferente al de enseñanza directa del español que preconizaba la política de incorporación y que se empleaba en las escuelas rurales, demostró las ventajas del bilingüismo y abrió camino a la enseñanza bilingüe y bicultural.²³

HACIA EL MAGISTERIO

Ante el fracaso inicial, las autoridades evaluaron el experimento y revisaron sus errores. Cayeron en la cuenta de lo inadecuado de la educación primaria que recibían los estudiantes como antecedente de su preparación para el magisterio rural, por "la sola diferencia de edades" y porque estaba destinada a otra clase de población escolar. Pretender crear vínculos entre criollos e indios por medio de la escuela había resultado contraproducente, y concluyeron que "no es la vida escolar en común la que establece los nexos, ni la camaradería o amistad de grupo la base de una solidaridad social o nacional. Tampoco determina esa cohesión la influencia que pueden ejercer los maestros rurales". Cobraron conciencia de dos realidades importantes: que los campesinos indígenas nunca podrían tener intereses comunes con el comerciante que les compraba las cosechas que cultivaban, y que

[...] tampoco podrían unificar sus intereses con los indígenas vecinos aún siendo de la misma raza si viven en perpetua lucha con ellos, por la posesión de la tierra, la propiedad comunal que sin títulos claros ni linderos definidos se disputan entre sí los diversos grupos de indios en muchos lugares del país.

Por lo tanto, se modificó la organización de La Casa..., y se crearon cursos de preparación para el magisterio rural y un quinto año de primaria como antecedente. A partir de 1928 el plantel se convirtió en una Escuela Normal Rural y funcionó como internado para indígenas. La inau-

²³ Véase HEATH, 1986, pp. 145-147.

guración de esta nueva etapa de la institución se hizo con bombo y platillo. El festival de inicio de labores, que contó de nuevo con la presencia de Calles y del secretario de Educación, revelaba un cambio en la actitud de las autoridades. Los números consistieron en cuadros folklóricos, “ensayos de teatro de acción” que reproducían costumbres indígenas. Se representó un cuadro oaxaqueño, “La Chona”, y una boda en tres actos: “La traída de la leche”, “La casa de la novia” y “Bendición y compadrazgo”, original de un autor indígena, de Tata Nacho y Carlos González, con la colaboración “de un grupo de señoritas indígenas, alumnas de la escuela federal de Zapotla”. El festival se clausuró con el himno nacional.²⁴

No es necesario abundar en lo absurdo que resultaba formar maestros rurales en una institución enclavada en una populosa colonia metropolitana. La enseñanza agrícola carecía de sentido. ¿Cómo impartir técnicas de agronomía, composición de terrenos, sistemas de irrigación, cultivo alterno y rotaciones, cuando La Casa... sólo contaba con pequeños jardines o patios donde apenas cabía una hortaliza? Tanto el director, Enrique Corona Morfín, como los maestros, exigían un local que contara “por lo menos con campos de cultivo”.

El maestro Manuel Meza Andraca, quien en 1931 realizó para la Secretaría de Educación Pública una evaluación de la labor de La Casa..., hizo hincapié en lo disparatado de preparar maestros rurales en la capital. Consideraba que las enseñanzas estaban mal orientadas y eran insuficientes e inapropiadas para los problemas que enfrentarían los maestros rurales. El estudio de la vida rural “no era tal” sino que se refería “a las formas primitivas de la sociedad, hordas, familia tibú, hasta llegar a los tipos de sociedad que tienen por base la propiedad individual de la tierra”. Se analizaba el concepto de patria y “lo que es nuestro país”; se describían sus zonas de producción y su distribución en los diferentes estados. Se estudiaban las comunidades y “ra-

²⁴ Archivo del Fideicomiso PEC-FT, *PEC*, Inventario 4634, exp. 109. leg. 3/7.

zas" de México, y sus características; se describía lo que es un rancho, un pueblo o una aldea, y se analizaban las ventajas y las desventajas de la vida rural y urbana. Afirmaba que si bien ninguno de los conocimientos impartidos podía considerarse inútil, estaban poco vinculados con el mejoramiento de las comunidades. Se pasaba por alto todo lo relacionado con la reproducción y con las funciones sexuales, indispensable en la preparación de un maestro rural. A su manera de ver, éste debería estar también familiarizado con las leyes, reglamentos y disposiciones vigentes en materia de tierras, aguas y comunicaciones, para así poder realizar un trabajo eficiente y benéfico. Asimismo debería establecer contacto con otras dependencias que pudieran ayudarlo en su labor, como la Secretaría de Agricultura, el Departamento de Salud Pública, etc. También se quejaba de la falta de materias primas para muchas industrias, como en el caso de curtido de pieles o de lechería, del mal funcionamiento de la cooperativa de La Casa... y de que se exigieran cuotas personales a los "cooperadores" contra su voluntad. Los fondos de la cooperativa siempre habían sido administrados por el director, sin injerencia alguna de los futuros maestros rurales, que eran quienes tenían que conocer los principios fundamentales de la cooperación. Tampoco se daba idea a los alumnos de los beneficios del trabajo realizado en forma comunal (como si los alumnos que venían de pueblos con experiencia de vida comunitaria necesitaran saberlo). Si bien el maestro Meza Andraca celebraba que en La Casa... se organizaran actividades sociales, culturales y deportivas, lamentaba que, con frecuencia, éstas tuvieran poco que ver con la vida rural.

Pocos estudiantes procedían de estados de densa población indígena. La mayor parte, 63%, eran hijos de agricultores. Aún menos llegaban por su propio interés: 43.1% de los alumnos fueron elegidos por los directores de Educación de los estados, 15.9% fueron admitidos por presiones de funcionarios, gobernadores, diputados, etcétera, e igual porcentaje por recomendación de los alumnos, y sólo 13.6% pidieron ser recibidos. La edad promedio de los es-

tudiantes era 18 años y la mayoría sólo permanecía entre dos y tres años en la institución, lo que significaba que ya habían cursado su educación primaria.

En las clases de la normal, los maestros continuaron mirando la confianza de sus alumnos y confundiéndolos: los calificaban de “tardos para pensar” o aseguraban que carecían “casi por completo de aptitud para razonar y pensar”, porque no sabían lo que era un quebrado, leer decimales, comprobar una multiplicación, o porque no podían comentar sobre asuntos planteados en el cuestionario. Se asombraban de su “lamentable” falta de preparación, de criterio y “de atraso mental”, porque ignoraban que el 1º de mayo se celebraba el día del trabajo, la diferencia que existía entre senadores y diputados, o lo que era un monopolio. Los mentores concluían que sus alumnos no tenían la más remota idea de lo que se entendía por civilización y que sólo serían en sus pueblos como “tuertos en un país de ciegos”.²⁵

Paradójicamente, estos mismos maestros contribuyeron de manera positiva a cambiar la imagen de los indios. Rendían informes muy elogiosos sobre su cortesía, trato afable y respetuoso, caballerosidad, lenguaje “decente”, generosidad, sentido de justicia, alegría, sinceridad y sentido del trabajo. Les llamaba la atención “su gran deseo de adquirir más para tener más que dar a sus coterráneos”, y su espíritu de servicio y de amor por su raza y su terruño. Su dignidad los impresionaba notablemente. Uno de ellos señalaba que “no se ha presentado el caso de tener que reprender a un alumno por inmoral o falta de respeto”.²⁶ Incluso reconocían en ciertos rasgos la excelencia de la educación recibida por los indios en sus comunidades y observaban que habían sido educados “en el cumplimiento del deber como parte necesaria para poseer una vida ejemplar”. No omitían señalar sus defectos: una extrema seguridad que los hacía caer en una “terquedad irrazonada” y una “caballerosidad tan grande que puede fácilmente con-

²⁵ *Memoria...*, 1932, pp. 38-39.

²⁶ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. VII:7 (jul. 1928), pp. 119-123.

vertirlos en servidores cuando se les trata por la buena o cuando menos con palabras halagadoras".²⁷ No es de extrañar que con esas cualidades y "defectos" se les dificultara adaptarse a una sociedad capitalista donde prevalecían "valores" como el individualismo y la competitividad.

La labor revisionista del maestro Meza Andraca mostró que no obstante los reglamentos, tampoco se respetó la política de recibir "indios puros": casi todos los alumnos de La Casa... eran bilingües y muchos hablaban solamente español. En cinco años sólo hubo 17 alumnos que conocieran únicamente una lengua india y que nunca hubieran asistido a la escuela, lo que modificó criterios y llevó a redefinir el concepto de "indio" de acuerdo con su condición económica y social. (Gamio consideraba "indios" a los grupos "que siguen viviendo como antes de la conquista, con las mismas ideas, organización y modo de producción".)²⁸

Según los informes de Meza Andraca entre 1926-1930, 524 alumnos permanecieron en la institución mientras que 314 se dieron de baja.²⁹

²⁷ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. VII: 7 (jul. 1928), pp. 119-123.

²⁸ Gamio afirmaba que: "La antropología emplea métodos científicos con el fin de diferenciar étnicamente al indígena del blanco, pero hasta la fecha no ha llegado a conclusiones verdaderamente satisfactorias porque muchas de las características antropométricas o fisiológicas que se suponían de índole racial no lo son en realidad ya que algunas de ellas varían si cambian las condiciones del ambiente. En otros términos, todavía no se puede señalar cuáles son los tipos puros indígenas ni tampoco determinar la proporción de sangre indígena de los que parecen mestizos [...] Actualmente se investiga en diversos países si la constitución individual de la sangre y el metabolismo basal pueden suministrar características que sean indiscutiblemente raciales. En vista de lo anterior no hay que preocuparse por los aspectos raciales de la población al formular los programas educativos que corresponden al indio, al blanco o al mestizo [...] Por otra parte, es bien sabido que el factor étnico carece de significación en lo relativo a la capacidad mental, a la receptividad de las enseñanzas educativas, y a la elevación del *standard de vida*". Gamio, "Métodos de Educación Indígena", en AFPEC, FT. PEC, Inventario 2210, exp. 38, leg. 5/6, p. 104.

²⁹ El informe de Meza Andraca está reproducido en *Memoria...*, 1932, pp. 62-65.

La Escuela Normal dentro de La Casa del Estudiante Indígena tampoco dio los frutos esperados. La mayoría de los que ingresaban aspiraban a realizar actividades relacionadas con la industria, y sólo una minoría (4.5%) deseaba ser maestro rural. De 44 entrevistados, trece querían desempeñar algún oficio, nueve convertirse en ingenieros, ocho en profesores normalistas, dos en maestros rurales, siete cultivar la tierra, dos dedicarse a estudios técnicos, uno a la medicina y otro más deseaba cursar la preparatoria. De alguna manera, las autoridades también habían convencido a los estudiantes de la inferioridad de la profesión del magisterio. Meza Andraca, en su informe, comentaba: “no puede condenarse a la Escuela porque los estudiantes pretenden estudiar y hacer una profesión mejor”. La actitud de los estudiantes era, a su manera de ver, el resultado de

[...] un proceso natural de selección y cualquiera que sea la obligación que se pretende imponer a los alumnos o los medios que se busquen para hacerla cumplir serán ineficaces para evitar que los que hayan adquirido un verdadero y real mejoramiento de sus aptitudes no regrese a los lugares de donde proceden para redimir a los de su raza.³⁰

Sin embargo, la misma encuesta reveló que varios alumnos habían asimilado las enseñanzas de La Casa... a la pregunta de cuáles eran las costumbres que enseñarían en sus pueblos quince contestaron que las relativas a la higiene o aseo personal, trece a comer y vestir mejor, siete a leer y escribir, cinco a cultivar la tierra y cuatro a combatir el alcoholismo y el fanatismo.³¹

El estudio de Meza Andraca intentaba probar la insignificante influencia de La Casa... en el medio rural. Mostraba que si bien varios egresados del curso para maestros se reintegraron a sus comunidades, algunos estados de densa población indígena sólo contaron con uno. Oaxaca y Guerrero, por el contrario, tuvieron diez y once maestros

³⁰ *Memoria...*, 1932, p. 61.

³¹ *Memoria...*, 1932, p. 60.

respectivamente. En 1930 el total de los maestros en servicio, exalumnos, era de 79, repartidos en 19 entidades federativas, lo que daba un promedio de cuatro por estado,³² pero en la mayoría de los estados apenas había un representante. En Aguascalientes, Coahuila, Nuevo León, Querétaro y el territorio de Baja California no había maestros indígenas.

El seguimiento que se hizo revela el criterio de las autoridades y de los directores sobre su labor. Eran considerados exitosos los disciplinados, los empeñosos, los que habían abandonado sus viejas costumbres y su manera de vivir. El prototipo de maestro rural era un hombre modesto, estudioso y trabajador, que impulsaba los deportes y los anexos escolares, como gallineros, hortalizas y talleres. Maestros como Julio Cindapú de Zinacantán, Chiapas, eran un modelo para los indígenas porque había logrado que éstos abandonaran “sus antiguas costumbres”, les había enseñado el español y desterrado su lengua materna. Rosendo Altamirano de Guerrero era calificado como “ejemplar” y su labor como de “lo más eficiente”, pues había transformado los hábitos de pueblos que vivían “sumidos en la miseria y el abandono”. Las autoridades afirmaban que en unos cuantos meses había enseñado a los indios el español, a cultivar la tierra, bailes y canciones regionales y “a hacer uso de los implementos agrícolas hasta lograr que de industriales de tejido de palma que no les producía ni lo indispensable, se conviertan en agricultores”.³³

Sin embargo, la trayectoria de algunos maestros permite concluir que ciertas apreciaciones de Meza Andraca eran infundadas, pues varios tuvieron una labor trascendente dentro de la comunidad y se convirtieron en verda-

³² Los 79 maestros egresados de La Casa... estaban distribuidos de la siguiente manera: Campeche: dos, Chiapas: cinco, Chihuahua: uno, Colima: tres, Durango: dos, Guerrero: once, Hidalgo: tres, Jalisco: tres, ciudad de México: seis, Morelos: ocho, Michoacán: uno, Oaxaca: diez, Puebla: cuatro, Quintana Roo: uno, San Luis Potosí: uno, Sinaloa: dos, Sonora: uno, Tabasco: uno, Tlaxcala: uno, Veracruz: nueve, Yucatán: dos y Estados Unidos: uno. Véase *Memoria...*, 1932, p. 135.

³³ *Memoria...*, 1932, pp. 89-93.

deros líderes. Tal es el caso del maestro Ignacio León de Tonachic, Chihuahua, que según las autoridades había “trabajado en cuerpo y alma” y en 1933 era ya un líder en la sierra alta Tarahumara. Otro exalumno, Patricio Jaris, “se distinguía por su amor al indio y su comprensión a los problemas indígenas”. Estos maestros se convirtieron en procuradores de asuntos indígenas y, según Gonzalo Aguirre Beltrán, “llevaron a cabo una importante labor de promoción y defensa con personalidad jurídica cumpliendo así uno de los mayores anhelos de la política indigenista de la Revolución, que el impulso de superación venga del seno de las comunidades”.³⁴ Ignacio León encabezó el consejo de pueblos que convocó a los Congresos Tarahumaras de 1939, 1944, 1945 y 1950, a los que concurrían los pueblos y no sólo las autoridades, y que promovieron la búsqueda de la solución de los problemas de los tarahumaras en materia de educación, asuntos agrarios, comunicación, salubridad y asuntos sociales.³⁵ León Ruiz, Jaris y Eleuterio Rodríguez (también formados en La Casa...) fueron presidentes municipales de Batopilas, Chihuahua. Jaris fue además diputado a la cámara local y León diputado suplente.

La experiencia enseñó a las autoridades lo que hoy parece obvio: que las condiciones económicas de los indios eran determinantes de muchos de sus patrones de conducta. Los alumnos de nuevo ingreso, con estudios de primaria generalmente venían de comunidades mestizas; los indios casi nunca mandaban a sus hijos a la escuela, no necesariamente porque fueran refractarios a la “civilización”, “como cree el vulgo”, sino porque su precaria situación exigía del trabajo del niño a partir de los seis o siete años. Por otro lado, La Casa... había demostrado que la influencia que los pocos egresados podían ejercer en la República era poco significativa. En 1932, se hizo la evaluación de la ins-

³⁴ AGUIRRE BELTRÁN, 1953, p. 93.

³⁵ Estos congresos lucharon fundamentalmente porque las autoridades de los pueblos indígenas fueran los que unificaran a la etnia tarahumara en una organización controlada por un gran consejo formado por representantes de su elección. AGUIRRE BELTRÁN, 1953, pp. 88-89.

titución, sólo 126 alumnos, es decir, 23.5% del total de los exalumnos, desempeñaban el magisterio rural. Según las autoridades, “carecían de ideas claras, y criterio económico, les faltaba cultura, eficiencia personal”, por lo que se convencieron de que la incorporación del indio y su participación en la vida económica nunca podría lograrse por medio del esfuerzo aislado e individual de un maestro rural. Era necesario ejercer una labor de conjunto para la cual se necesitaban de muchos elementos, y planear un trabajo continuo y enérgico con propósitos definidos y concretos.

La evaluación hecha por Meza Andraca parece no haber sido muy objetiva. Los escasos documentos accesibles revelan los numerosos conflictos internos, entre los alumnos y entre éstos, profesores y el director, maestro Corona Morfín, en los que el inspector tomó partido por un puñado de estudiantes contra el director. Corona y un nutrido número de alumnos se quejaban de un grupo de “mestizos” que trataban de distinguirse de sus compañeros. Vestían “elegantemente” y poseían ropa en “cantidad sobrada oponiéndose en esta forma al propósito de esta Casa de formar hombres sencillos y modestos”. Según el director pretendían seguir carreras que les permitirían permanecer por muchos años sostenidos por el gobierno dentro del establecimiento, y que a su manera de ver,

[...] seguramente los desvincularían por completo del conglomerado campesino y que si bien los beneficiarían desde el punto de vista individual, en cambio constituyen una contraposición a uno de nuestros fines principales consistente en la preparación de los internos para servir adecuadamente en el futuro como agentes modificadores del medio social que ofrecen las comunidades rurales, especialmente las indígenas y nuestro propósito no es el bien individual sino el bien colectivo.³⁶

Sus exigencias eran “imposibles de satisfacer”, pues se negaban a desempeñar los trabajos y pedían tener servidumbre. El director afirmaba que “de este modo, vulneraban

³⁶ AHSEP, c. 1927, *La Casa del Estudiante Indígena*, exp. 306, p. 2.

nuestro deseo fundamental de que los internos de esta Casa no aparezcan como fiffies y mantenidos sino que con su propio trabajo contribuyan en mínima parte al sostenimiento del plantel". Corona aseguraba que sus condiscípulos se quejaban de sus continuas molestias, impertinencias, "choteos e injurias exageradamente groseras", que exigían libertad absoluta y se rehusaban a estar sujetos a reglas o a cualquier autoridad. El director y 112 estudiantes pedían la expulsión de estos internos y defendían la existencia de La Casa del Estudiante Indígena que comenzaba a verse amenazada por los informes de Meza Andraca.

Por su parte, los alumnos rebeldes tachaban al director de irascible, arbitrario, de "déspota de la época porfiriana" y lo acusaban de suspender arbitrariamente al profesorado que pertenecía a la Alianza de Comunidades Agrarias, "agrupación a la que este señor tiene un encono digno de mejor causa". El inspector se quejaba de que entorpecía la investigación. Corona, a su vez, acusaba a éste de conducta "extraña", de entrevistarse a escondidas con "los mestizos" y de fomentar discordias y producir desequilibrios. Suplicaba al jefe del Departamento de Escuelas Rurales que interviniera para que el ingeniero Mesa Andraca diese fin a "sus censurables actividades".³⁷

Meza Andraca entregó un estudio devastador sobre La Casa... y recomendó al secretario de Educación en turno, Narciso Bassols, su clausura. Proponía establecer en el centro mismo de las comunidades, escuelas normales que desarrollaran una labor educadora integral y una acción constante de mejoramiento económico y social de la región. Sugería también ir hacia el indio y atacar sus problemas en el lugar mismo donde se presentaran y no "traerlo a la metrópoli para incorporarlo a una civilización pues sólo se consigue con eso habituarlo a la vida metropolitana que incapacita a la mayoría de lo que esto consiguen a entender, sentir y resolver los problemas del indio mexicano".³⁸ Concluía que la preparación de los maestros en

³⁷ AHSEP, c. 1927, *La Casa del Estudiante Indígena*, exps. 306, 307 y 323.

³⁸ *Memoria...*, 1932, p. 73.

La Casa del Estudiante Indígena era deficiente e inadecuada pues se impartía en un ambiente distinto a aquel en donde los maestros ejercerían su profesión, desvinculándolos de su medio.

El informe sacudió a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública. En consecuencia, se clausuró La Casa del Estudiante Indígena y en su lugar se crearon once internados en el corazón de las regiones pobladas por indígenas que complementaron la labor de las escuelas rurales. Gamio estaba en contra de esta medida:

Sacar de su primitivo hogar a los niños para iluminar su mente y enseñarles a vivir una mejor existencia dejando a los padres estancados en su ancestral situación de miseria e incultura es labor que no puede conducir a buenos resultados. Una vez asimiladas las enseñanzas que imparta el internado muchos de estos niños no querrán, con toda justificación, volver a vivir al lado de sus familiares y en general de sus vecinos pues los considerarán inferiores en todos sentidos, como en realidad lo son. Emigrarán los muchachos que a la postre van a perderse en el engranaje de las actividades urbanas [...] donde su recién conquistada elevación cultural nunca podrá tener la significación redentora que revestiría actuando entre los suyos. Si al salir del internado los jóvenes regresan al hogar, surge un conflicto pues los padres volverán a imponer su primitiva y retrasada manera de ser y vivir al hijo cuya nueva cultura y ambiciones progresistas le parecen ridículas y aún deprimentes, a la postre el hijo claudica y vuelve a descender al bajo nivel cultural del que años antes fue extraído [...] lo que se traduce en un esfuerzo desperdiciado.³⁹

Desde su perspectiva, la educación de niños y adultos debería ser paralela y los maestros habrían de ser también educadores ambulantes. Así llevarían la escuela a los hogares, invitarían a los padres de familia a sus festivales, los

³⁹ AFPEC, FT. PEC, GAMIO, Inventario 2210, leg. 5/6, exp. 38. Estas opiniones de Gamio son sorprendentes, pues revelan una actitud diferente ante los indios de la que siempre habían mostrado. Un ejemplo es su obra clásica, *Forjando Patria*, publicada por primera vez en 1917, en la que defendía el valor de las culturas indígenas. Véase GAMIO, 1982, pp. 103-107.

sentarían a la mesa de maestros y estudiantes, procurarían que fueran conociendo y gustando de una nueva manera de vivir. Sin embargo, tras realizar un estudio integral con personal especializado de varias regiones indígenas, aunque parezca contradictorio, sugirió el establecimiento de internados en las regiones tarahumara, mixteca, chamula, otomí y mexicana, maya-tononaca, mixteco-tlapaneca, huasteco-tarasca.

En estos internados se aplicarían procedimientos educativos diferentes: en vez de "incorporar" ciegamente a las etnias a un modo de vida occidental, se pretendería "integrarlas" con sus valores y costumbres. Se hacía hincapié en que los estudiantes deberían conservar y conocer la lengua materna. Según señala Heath, "estos centros eran un paso adelante porque revelaban de parte de los dirigentes el reconocimiento de que educar a la población rural no era sinónimo de incorporar al indio".⁴⁰

En la práctica los resultados de los internados no fueron muy diferentes de los de La Casa..., por lo que hubo que explorar nuevos caminos. La política indigenista que prevaleció durante las siguientes tres décadas buscó la integración de los indios. A partir de 1940, se celebró el Primer Congreso Indigenista de Pátzcuaro, se plantearon nuevas estrategias para su asimilación, pero sobre todo se reconoció la particularidad y la diversidad de las culturas de las diferentes etnias, y se propusieron el bilingüismo y la aculturación como medios de integración. La tónica del Congreso fue el respeto a la dignidad del indio. De ahí en adelante se mantuvo el esfuerzo por mejorar sus condiciones de vida y por librarlo de su miseria y explotación. Si bien la política indigenista representó un avance, aún había que andar un buen trecho antes de que se permitiera a los indígenas expresarse en congresos como los convocados por los tarahumaras para mostrar que no eran menores de edad y que estaban capacitados para autogobernarse. Aún había que pasar por organizaciones como el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI) y la Alianza de Profesores Bilingües (Anpibac), y sa-

⁴⁰ HEATH, 1986, p. 149.

cudirse la tutela oficial antes de que asociaciones independientes reclamaran el derecho de formular y dirigir una educación verdaderamente indígena. La respuesta fue el reconocimiento oficial de México como un país multiétnico y pluricultural. Al menos en el papel, parecía que los indios habían ganado la batalla: por fin habían logrado el derecho de conducir su destino. Sin embargo, la realidad desmintió este triunfo.

En los últimos años los indios han pasado a primer plano de la escena nacional. Rompieron su habitual silencio, abandonaron su tradicional método de lucha, la resistencia, para recurrir a la violencia. Esta reacción inusitada sacudió a la sociedad. Conmovida, recordó que aún siguen siendo explotados, marginados y despojados. Se volcó en su ayuda, dividiéndose una vez más entre quienes consideran que ya es tiempo de dejarlos ser, los que están a favor de protegerlos y asimilarlos, y los que pretenden sacar provecho de su debilidad. Pero también en los últimos años han adquirido un nuevo papel: peones de ajedrez en un incomprensible juego político. El "experimento" para comprobar que son seres "de razón", capaces de autodefinición y de decidir su propio futuro, parece no tener fin.

Cuadro 1

La Casa del Estudiante Indígena, año de 1928

NOTICIA DEL NÚMERO DE ALUMNOS CLASIFICADOS POR RAZAS, TRIBUS, FAMILIAS, IDIOMAS O DIALECTOS Y PROCEDENCIA, POR ESTADOS DE LA REPÚBLICA

Razas	Procedencia	<i>Hablaban</i>	<i>Hablaban</i>	<i>Hablaban</i>	Total
		<i>sólo indio</i>	<i>indio y español</i>	<i>sólo español</i>	
Amuzga	Guerrero		1		1
Cajuar	Chiapas		1		1
Cuicatleca	Guerrero		1		1
Chontal	Tabasco y Chiapas		5		5
Huasteca	San Luis Potosí y Veracruz		16		16
Huichol	Jalisco	3	2		5

Cuadro 1 (conclusión)

<i>Razas</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Hablaban sólo indio</i>	<i>Hablaban indio y español</i>	<i>Hablaban sólo español</i>	<i>Total</i>
Maya	Campeche y Yucatán		7		7
Mayo	Sinaloa		4		4
Mixteca	Guerrero, Oaxaca y Puebla		7	1	8
Mazahua	Michoacán y México		4		4
Mexicana	Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, San Luis Potosí, Veracruz y Tlaxcala		40	15	55
Otomí	Hidalgo y México		4	1	5
Ópata	Sonora			1	1
Pame	Guanajuato		2		2
Pápaga	Sonora	4	3		7
Popoloca	Puebla		3		3
Quiché	Chiapas		3	1	4
Tzoque	Chiapas		4		4
Tarasca	Michoacán		5	1	6
Tlapaneca	Guerrero		3		3
Tarahumara	Chihuahua y Durango	11	11		22
Tepehuana	Durango			1	1
Totonaca	Veracruz y Puebla		2	1	3
Tzotzil	Chiapas		5		5
Yaqui	Sonora		2		2
Zapoteca	Oaxaca y Veracruz		10		10
Mestiza	Yucatán, Campeche, Puebla, México, Tabasco, Chiapas, Oaxaca, Colima, Jalisco y Tamaulipas		11	7	18
<i>Total de razas</i>					
27	Estados 22	18	156	29	203

FUENTE: *Memoria...*, 1932.

Cuadro 2

La Casa del Estudiante Indígena, año de 1929

NOTICIA DEL NÚMERO DE ALUMNOS CLASIFICADOS POR RAZAS, TRIBUS,
FAMILIAS, IDIOMAS O DIALECTOS Y PROCEDENCIA,
POR ESTADOS DE LA REPÚBLICA

<i>Razas</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Hablaban sólo indio</i>	<i>Hablaban indio y español</i>	<i>Hablaban sólo español</i>	<i>Total</i>
Amuzga	Guerrero		1		1
Cuicatleca	Guerrero		1		1
Chontal	Tabasco y Chiapas		5		5
Huasteca	San Luis Potosí y Veracruz		16		16
Huichol	Jalisco	1	4		5
Maya	Campeche y Yucatán		7		7
Mayo	Sinaloa		4		4
Mixteca	Guerrero, Oaxaca y Puebla		7	1	8
Mazahua	Michoacán y México		4		4
Mexicana	Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, San Luis Potosí, Veracruz y Tlaxcala		40	10	50
Otomí	Hidalgo y México		4	1	5
Ópata	Sonora			1	1
Pame	Guanajuato		2		2
Pápaga	Sonora		7		7
Popoloca	Puebla		3		3
Quiché	Chiapas		3	1	4
Tzoque	Chiapas		4		4
Tarasca	Michoacán		5	1	6
Tlapaneca	Guerrero		3		3
Tarahumara	Chihuahua y Durango	7	15		22
Tepehuana	Durango			1	1
Totonaca	Veracruz y Puebla		2	1	3
Tzotzil	Chiapas		5		5
Yaqui	Sonora		2		2
Zapoteca	Oaxaca y Veracruz		10		10

Cuadro 2 (conclusión)

<i>Razas</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Hablaban sólo indio</i>	<i>Hablaban indio y español</i>	<i>Hablaban sólo español</i>	<i>Total</i>
Mestiza	Yucatán, Campeche, Puebla, México, Tabasco, Chiapas, Oaxaca, Colima, Jalisco y Tamaulipas		11	7	18
<i>Total de razas</i>	Estados 22	8	165	24	197

FUENTE: *Memoria...*, 1932.

Cuadro 3

La Casa del Estudiante Indígena, año de 1932

NOTICIA DEL NÚMERO DE ALUMNOS CLASIFICADOS POR RAZAS, TRIBUS, FAMILIAS, IDIOMAS O DIALECTOS Y PROCEDENCIA, POR ESTADOS DE LA REPÚBLICA

<i>Razas</i>	<i>Procedencia</i>	<i>Hablaban sólo indio</i>	<i>Hablaban indio y español</i>	<i>Hablaban sólo español</i>	<i>Total</i>
Cora	Nayarit		5		5
Cuicatleca	Oaxaca		1		1
Chontal	Tabasco y Oaxaca		3	1	4
Huasteca	Veracruz		2		2
Huichol	Jalisco		5		5
Maya	Yucatán		4		4
Mayo	Sinaloa y Sonora		5		5
Mazahua	Estado de México		1		1
Mixe	Oaxaca		3		3
Mixteca	Guerrero, Oaxaca y Puebla		15	4	19
Nahoa	Jalisco, San Luis Potosí, Morelos, Guerrero, Estado de México, Puebla, Hidalgo, Veracruz y Tlaxcala		47	13	60

Cuadro 3 (conclusión)

Razas	Procedencia	Hablaban	Hablaban	Hablaban	Total
		sólo indio	indio y español	sólo español	
Otomí	Estado de México, Querétaro e Hidalgo		15		15
Popoloca	Puebla		1		1
Pápaga	Sonora		1		1
Tarahumara	Chihuahua y Durango		25		25
Tarasca	Michoacán y Guerrero		7		7
Triqui	Oaxaca		2		2
Tlapaneca	Guerrero		4		4
Tzotzil	Chiapas		9		9
Totonaca	Veracruz y Puebla		5	1	6
Tepehuana	Chihuahua		3		3
Tzetzal	Chiapas		5		5
Zapoteca	Oaxaca		11		11
Mestiza	Tamaulipas, Estado de México, Guerrero, Oaxaca, Morelos, Michoacán y Chihuahua		1	11	12
<i>Total de razas</i>					
24	Estados 21		180	30	210

FUENTE: *Memoria...*, 1932.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHSEP Archivo Histórico Secretaría de Educación Pública.
AFPEC, FT. FONDO *PEC* Archivo Fideicomiso Plutarco Elías Calles,
Fernando Torreblanca.

AGUIRRE BELTRÁN, Godzalo

1953 *Formas de gobierno indígena*. México: Universidad Na-
cional Autónoma de México.

El esfuerzo educativo

1928 *El esfuerzo educativo*. México: Publicaciones de la Se-
cretaría de Educación Pública.

GAMIO, Manuel

1982 *Forjando Patria*. México: Porrúa.

HEATH, Shirley Brice

- 1986 *La política del lenguaje en México*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Memoria

- 1926 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública 31 de agosto*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- 1927 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública 31 de agosto*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- 1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública 31 de agosto*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

PUIG CASAURANC, José Manuel

- s.f. *La cosecha y la siembra* [s.p.i.]

