



**Universidad Michoacana de  
San Nicolás de Hidalgo**



**Facultad de Historia**

**El Maestro Rural en la Sierra Purhépecha,  
1928-1940**

**Tesis**

Para obtener el título de:  
**Licenciado en Historia**

Presenta:  
**José Roberto González Morales**

Asesor:  
**Dr. Casimiro Leco Tomás**

Morelia, Mich., junio de 2010

## Realidad socioeducativa en la Sierra Purhépecha, durante la posrevolución



Fuente: Archivo Particular del maestro Benjamín González Urbina

## Dedicatoria

*Con toda mi humildad para  
la familia "González" por su  
apoyo económico y moral  
que me han brindado.*

*De manera particular a  
mis padres, hermanos, tíos  
y amigos que confiaron en mí.*

*Para mi pueblo "Purhépecha":  
Comachuén.*

## Índice

<b>Dedicatoria</b>	3
<b>Abreviaturas Usadas</b>	6
<b>Agradecimientos</b>	7
<b>Introducción</b>	9

### Capítulo I

#### **La Política Educativa Indigenista en México 1921-1928**

1. Nociones teóricas y conceptuales del objeto de estudio	29
2. Contexto histórico de la educación rural e indígena en México	40
a. La creación de la Secretaría de Educación Pública y la educación rural	52
b. El Departamento de Educación y Cultura Indígena	64
3. Planteamientos políticos en torno a la educación rural en la década de los Veinte	72

### Capítulo II

#### **El Maestro Rural y su Formación Pedagógica, en Michoacán, 1928-1932**

1. La formación y función socioeducativa del Maestro rural	84
2. El Maestro rural y su instrucción pedagógica para los indígenas	93
3. El Maestro rural y los problemas socioeducativos, en las comunidades Indígenas	98
4. La participación del Maestro rural dentro de las Misiones Culturales	107

### Capítulo III

#### **Educación Rural y Proyectos Pedagógicos, para los Indígenas Serranos, 1932-1940**

1. Situación socioeducativa en la región indígena Purhépecha	115
a. Describiendo la región de estudio	122
2. Proyectos pedagógicos para los indígenas serranos	125
a. Proyecto Carapan 1932	130
b. Proyecto Tarasco 1939	139
3. Experiencias educativas de los indígenas Purhépechas en la escuela rural	151
<b>Conclusiones</b>	162
<b>Fuentes Consultadas</b>	170
Archivos	170
Hemerografía	176
Bibliografía	178
Internet	182
Testimonios orales	184
<b>Anexos</b>	187
1. Mapa sobre la distribución regional de los grupos indígenas	187
2. Fotografía de indígenas de la Sierra Purhépecha	188
3. Fotografía de un Cura e indígenas Purhépechas	189
4. Fotografía de una K'uinchikua familiar	190
5. Fotografía de una Troje	191
6. Documentos de la Ley Orgánica	192
7. Documento de archivo Ley Orgánica de las Normales	194
8. Documento de Jubilación de una profesora	195
9. Documento de Jubilación de un profesor	196
10. Documento de informe de actividades	197
11. Guion de entrevista	198

## Abreviaturas Usadas

AGN	Archivo General de la Nación
AGHPEM	Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán
AHSEEM	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
CEI	Centro de Educación Indígena
CIC	Coordinación de la Investigación Científica
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIMEXU	Centro de Investigaciones México-Estados Unidos
COLMEX	El Colegio de México
COLMICH	El Colegio de Michoacán
CRMDT	Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo
DAAI	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
DECI	Departamento de Educación y Cultura Indígena
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
FH	Facultad de Historia
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas
IMCED	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
ININEE	Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales
ITSP	Instituto Tecnológico Superior Puhépecha
JRGM	José Roberto González Morales
PRONABES	Programa Nacional de Becas de Educación Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

## Agradecimientos

Primeramente a todas aquellas personas que han confiado en mí, desde que inicié mis estudios, en especial a la familia “González Morales”, “González Nicolás”, “González Ramos” oriundas de la comunidad indígena de Comachuén (Michoacán, México), por su apoyo económico y moral que me brindaron durante mis estudios.

De manera muy particular a mi asesor el Dr. Casimiro Leco Tomás que me tuvo paciencia y me brindó todo su apoyo en la elaboración de la presente tesis. Con toda mi humildad agradezco también al Dr. Jorge Silva Riquer, al Dr. Alejo Maldonado, al Dr. Enrique Vargas García y a la Mtra. Karina Vásquez Bernal que con sus acertados comentarios a mi trabajo de investigación permitieron fortalecer el mismo. A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) que es nuestra máxima casa de estudios y a la Facultad de Historia, así como a todos aquellos profesores que me formaron con sus enseñanzas y que en ocasiones me corrigieron de mis errores, doy gracias a todos ellos durante mi estancia en la misma.

Agradezco de antemano al Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales (ININEE), al Centro de Investigaciones México-Estados Unidos (CIMEXUS), por la beca que me proporcionaron para la elaboración de la presente tesis de licenciatura a través de la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) de la UMSNH. Así como a la Secretaría de Educación Pública (SEP) por haberme otorgado la beca de PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) durante dos años (2008-2009) y a la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior que me otorgó la beca de titulación BECANET, ya que gracias a dichas becas fue posible terminar mis estudios y concluir una meta académica.

En mis andares durante la investigación de la presente tesis me percate de varias cuestiones que me fueron muy interesantes respecto a la situación que prevalecía en los indígenas serranos durante el cardenismo, y uno de esos asuntos fue la migración de serranos hacia los Estados Unidos, por ende, tuve la necesidad de incursionar en estudios e indagaciones de la migración México-Estados Unidos dentro del VI Diplomado Interinstitucional en Estudios Migratorios, gracias a la beca que me

otorgo el Dr. Gustavo López Castro coordinador de dicho diplomado con sede el Colegio de Michoacán a quien infinitamente agradezco por su apoyo, y que gracias a los conocimientos que he adquiridos en ese diploma me ha permitido encontrar nuevas vetas de investigación vinculado a la educación con la migración de los indígenas Purhépechas.

Finalmente doy gracias a las personas que entrevisté durante el trabajo de campo en las comunidades indígenas de la Sierra Purhépecha, que con sus testimonios orales fortalecieron y enriquecieron aún más la presente investigación, en especial: al maestro Alberto Medina Pérez, al maestro Benjamín González Urbina, al líder indígena Juan Chávez Alonso, al Sr. Alfredo López Paz ex presidente municipal de Nahuatzen, al ex migrante Leobardo González Ramos, al Dr. Irineo Rojas Hernández, al maestro Salvador Baltasar Sandoval, al maestro Adrian Ramos González, al ex instructor de educación primaria el Sr. J. Jesús Avilés García, al ex Jefe de Tenencia y ex Representante de Bienes Comunales el Sr. Ricardo Gabriel Felipe, al ex Representante de Bienes Comunales el Sr. Búlmaro González Vargas, al ex Jefe de Tenencia al Sr. Juan Policarpio Cohenete Crisóstomo y a tantos otros con los que tuve pláticas informales en su idioma materno (el Purhé), en los diferentes puntos que conforman la geografía Purhépecha.

Por último doy gracias a la Casa del Estudiante Purhépecha Utopía por los cinco años que estuve en la misma, y a los moradores (algunos de ellos profesionistas actualmente) con los cuales conviví cotidianamente en dicho albergue, de manera especial al Ingeniero Carlos Silva Ramos, a los Odontólogos Javier Villegas Ambriz y Pablo Nicolás, a los abogados Abel Cano Ignacio, Cosme Damián Barajas y Agustín González Ramos, a mis colegas Jorge Luis Cano Xhacú, Clemente Caballero Valdivia, David Morales Arellano y Francisco López Galván, al economista Cesar Reyes Nicolás, así como a los estudiantes universitarios Antonio Francisco Tello, Luis Miguel Moreno Pasaye, Leobardo González Gabriel, J. de Jesús González Ramos, José Luis González Ramos, José Ponciano Calvillo Felipe, Miguel Ángel Hernández y a tantos otros con los cuales tuve muchas experiencias académicas dentro de la Universidad.

## Introducción

En México después de haber acaecido la Revolución Mexicana (1910-1917) en la primera década del siglo XX, el país vivió un periodo de inestabilidad política, económica y social, por lo que el nuevo gobierno posrevolucionario intentó consolidar los postulados plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en la cual se reivindicaban los derechos de los obreros, campesinos e indígenas. Porque, la situación que prevalecía en el medio rural era muy precaria, puesto que durante muchos años, fue explotado por caciques, terratenientes y extranjeros, aunado ello, existía un vasto índice de analfabetismo y de pobreza. Además, la iglesia católica seguía manteniendo un gran poder y control económico, religioso y cultural en los lugareños.

Analizar el proceso y desarrollo educativo que se llevó a cabo durante la época del Cardenismo, nos permite conocer y percibir los mecanismos teórico-metodológicos y pedagógicos, a través de los cuáles el gobierno buscó impulsar y fortalecer su programa educativo y cultural, con el objetivo de buscar solucionar los principales problemas que mantenían en el atraso al sector rural como fueron el rezago educativo, la ignorancia, la pobreza, el fanatismo religioso, el alcoholismo, entre otros lastres, que impedían el progreso del país en todos sus ámbitos. Fue a través de la escuela rural apoyada del maestro rural que se pretendió, despertar la conciencia de los habitantes del medio rural quienes vivían en condiciones muy miserables.

Para los gobernantes de la década de los veinte del siglo XX, el analfabetismo significaba el atraso cultural, el obstáculo para el progreso económico, político y social del país. Fue así que durante dicha época surge una polémica entre políticos e intelectuales al tratar de efectuar una política educativa que estuviese acorde a las necesidades de los pueblos campesinos e indios. Porque a pesar de haber luchado estos pueblos por la reivindicación de sus derechos plasmados en los artículos 3º, 27º y 123º de la Constitución de 1917, vivían en condiciones muy precarias, puesto que carecían de servicios básicos y de una educación, además de haberseles mantenido en

el olvido. Evidentemente que toda esta cuestión era preocupante en ese entonces, de ahí que el nuevo proyecto cultural y educativo de nación proponía el cambio político, económico, educativo y cultural de la nación mexicana.

Al fundarse la Secretaría de Educación Pública en 1921 al mando de José Vasconcelos, se da un gran impulso educativo y se concibe a la educación como un servicio público, para todos los habitantes del país sin excepción alguna. Sin embargo, con la existencia de las escuelas normales del país, no se dio gran abasto a la instrucción educativa, porque los maestros de las mismas, no estaban capacitados para educar específicamente al sector indígena del país.

Ante tal necesidad se funda en Tacámbaro, Michoacán como una de las primeras escuelas normales rurales del país, cuya finalidad de estas fue preparar maestros rurales para las escuelas de las comunidades rurales, donde una de sus principales funciones era enseñar a los oriundos en su idioma materno a leer, escribir y los primeros elementos de la aritmética.<sup>1</sup>

En Michoacán y como en otros estados del país existía una vasta cantidad de grupos étnicos a lo largo y ancho del país que carecían de una educación básica, ya que en ellos, imperaba un alto índice de analfabetismo, ignorancia, entre otros lastres. De ahí que se haya, creado en agosto de 1921 el Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI),<sup>2</sup> cuyo objetivo fundamental de la misma fue enviar misioneros a los principales centros indígenas del país, para que se percataran de la situación socioeducativa en que vivían los moradores, y una de las primeras acciones que efectuaron fueron: enseñarlos a leer, escribir, realizar operaciones básicas como suma, resta, entre otras cosas.

Entre los intelectuales que se opusieron a que se les diera un trato especial a los nativos fue José Vasconcelos, porque decía que estos no tenían que recibir una castellanización directa, sino la misma instrucción educativa que recibían los mestizos. De alguna manera, en ese momento Vasconcelos no quería reconocer la enorme diferencia cultural y la existencia de más de 60 idiomas étnicos en la nación.

---

<sup>1</sup> Patricia Hurtado Tomás: "Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984", en: *Diccionario de historia de la educación en México*, <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec27.htm>

<sup>2</sup> Francisco Larroyo: *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Editorial Porrúa, 15ª, Edición, 1981 p. 404.

Por tanto, tratar de solucionar los problemas que padecían los oriundos, era el gran reto del Departamento de Educación y Cultura Indígena.

Por otra parte, siendo gobernador Lázaro Cárdenas del Rio (1928-1932) de Michoacán realizó una convención en la ciudad de Pátzcuaro en 1929, la cual estuvo conformada por obreros, campesinos, indígenas, estudiantes, maestros rurales, etc., con los cuales buscó tener un corporativismo ideológico, político y social. Puesto que de dicha convención surgió la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (CRMDT), organización que respaldó al gobierno de Cárdenas en diferentes asuntos durante su gobierno, de tal manera que dicha estrategia tuvo como finalidad controlar los sectores de oposición como lo fueron principalmente los caciques, terratenientes, hacendados, extranjeros, la iglesia, ex cristeros<sup>3</sup> entre otros, y así lograr solucionar los principales problemas que prevalecían en la entidad.

Sobre los obstáculos que se tuvieron en un primer momento, para la instrucción educativa hacia los indígenas, fue "...la cultura y el choque ideológico, dos factores que frenaron la acción modernizadora, tanto de parte de los maestros como de los educandos mismos, así como de los padres de familia y de la misma sociedad civil y política, problemas que se manifestaron con más intensidad en la zona indígena Puhépecha..."<sup>4</sup> Aunado a ello, los misioneros no eran de originarios de Michoacán, además desconocían las lenguas nativas, la religión, los sistemas de organización social local y regional, por lo que fue difícil su adaptación<sup>5</sup>, por ello, cabe mencionar que la función del maestro rural fue ardua y compleja, porque se enfrentó a ciertos impedimentos dentro su trabajo educativo en casi todos los ámbitos en una sociedad tan compleja que el mismo desconocía.

En lo que respecta, específicamente a esta investigación es conocer el impacto y la trascendencia que tuvo la función educativa del maestro rural en las comunidades rurales de Michoacán, México y particularmente en la Sierra Puhépecha, así como el papel que desempeño el maestro frente a los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena como fueron: el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939-1941)

---

<sup>3</sup> Alejo Maldonado Gallardo: *La Educación Socialista en Michoacán*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo- Coordinación de la Investigación Científica, 1995, p. 38.

<sup>4</sup> Cayetano Reyes García: *Política Educativa y Realidad Escolar en Michoacán. 1921-1924*, México, El Colegio de Michoacán, 1993, p. 79.

<sup>5</sup> *Ídem*.

que se efectuaron durante el gobierno Cardenista (1928-1940), cuando Lázaro fue gobernador de Michoacán y posteriormente presidente de la república mexicana.

De igual manera, también se estudia la forma que instruyó el maestro indígena a los nativos a través de sus instrumentos teórico-metodológicos y pedagógicos utilizados, así como la trascendencia socioeducativa que se dio a raíz de las políticas educativas implementadas para la época, por la Secretaría de Educación Pública. Porque a los oriundos del país se les impusieron una serie de acciones educativas, con el objetivo de remediar los problemas que padecían los mismos, de ahí que se hayan efectuado dichos proyectos pedagógicos de alfabetización indígena.

En donde la función educativa del maestro rural se destacó por enseñarse a leer, escribir y los primeros elementos de la aritmética, a los grupos indígenas del país instruyéndoseles en diferentes actividades agrícolas y ganaderas, además de que se utilizaron diferentes mecanismos para incorporarlos a la vida nacional,<sup>6</sup> enseñándoles a hablar el lenguaje castellano y posteriormente integrándolos culturalmente, uno de las principales metas que el gobierno se había propuesto a consolidar a través de la educación rural.

Mucho se debatió acerca de las comunidades enclavadas en el medio rural mexicano entre las cuales estaban insertos los indígenas, y entre las interrogantes que surgieron fue, ¿cómo hacer llegar una educación apta al los sectores desprotegidos?, para atender a esa población vulnerable de la sociedad y como integrarlos a la cultura nacional mexicana.

La época posrevolucionaria y su contexto histórico, mantiene toda una serie acontecimientos de diversa índole, que harán repercutir en las políticas socioeducativas establecidas por sus gobernantes. En donde de igual manera, la escuela y la colaboración del maestro rural en la misma, serán los grandes promotores de la educación básica, que a base de una ardua buscaran solucionar o remediar el lastre del analfabetismo, el alcoholismo, el fanatismo religioso y varios otros problemas que predominaban en el país.

---

<sup>6</sup> Casimiro Leco Tomás: *La Educación Socialista en la Meseta Purhépecha 1928-1940*, Morelia, Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2000, p. 176.

Dentro del entorno económico, político y social que acaecía en esos tiempos, se implementó una política socioeducativa, en donde el maestro rural tenía que instruir peculiarmente a los indígenas Purhépechas, ciertas técnicas para el cultivo de la tierra, la protección de bosques, así como brindarles confianza para que hubiera un vínculo más estrecho de socialización entre las labores maestro-alumno y de comunidad, aunque la influencia de la iglesia católica en las comunidades nativas de la región Purhépecha, estuvo muy arraigada, por ende, encontró mucho eco y oposición la educación.

Sin embargo, los contenidos pedagógicos de la escuela rural mexicana y la acción del maestro giraron acorde a los fines y objetivos del régimen posrevolucionario, el cual pretendió crear condiciones socioeconómicas para el desarrollo de un capitalismo nacionalista que permitiera el despegue de una economía, especialmente agrícola e industrial, y mejorara con ello el nivel de vida de los mexicanos, pero para ello era indispensable integrar a la sociedad rural en la nueva dinámica económica del Estado.<sup>7</sup>

La educación en la Sierra Purhépecha durante el cardenismo, fue determinante dentro de los cambios que se dieron en ese período, en donde la participación del maestro rural, además de organizar, ideologizar y politizar a la población indígena, fue esencial dentro de la política socioeducativa que se pretendía efectuar en la nación.

Pero cabe enfatizar que la tarea del educador no fue nada fácil, y no tanto por los problemas pedagógicos con que se enfrentó en su vida cotidiana, sino por la reacción cruel y violenta de los grupos de poder como lo fueron los caciques, terratenientes y de la propia iglesia católica, quienes realizaron una serie de acciones en contra de la educación socialista, ya que no simpatizaban con la misma, porque afectaban a sus intereses particulares.

Con su trabajo y esfuerzo alfabetizador, el maestro rural se convirtió en apóstol de la educación, a pesar de haberse enfrentado con implicaciones y dificultades que por azares del destino tuvo que afrontar, lamentablemente su sangre muchas veces regó los caminos, sin embargo, el cariño, respeto y admiración de los pueblos por el mismo, siempre quedó en la memoria, por la semilla que sembró en los niños, jóvenes

---

<sup>7</sup> A. Maldonado Gallardo: *Op. Cit.*, p. 45.

y adultos, aunque cabe mencionar que en algunos pueblos llegó a ser odiado principalmente por la clase pudiente, porque el mismo no fue monedita de oro que a todos les pudiera caer bien, por la situación que existía en esos tiempos.

La presente investigación, engloba una serie de cuestiones de diversa índole, por tanto, para darle de alguna manera forma y estructura a las ideas, nos planteamos las siguientes interrogantes; ¿Qué impacto tuvo la participación del maestro rural en la Sierra Purhépecha?, ¿A qué obstáculos se enfrentó?, ¿Cuál fue la formación pedagógica que tuvo el maestro rural?, ¿Qué trascendencia socioeducativa tuvieron los proyectos Carapan y Tarasco?, ¿Cuál fue el papel del maestro rural en los proyectos de alfabetización indígena? y por último ¿Qué experiencia educativa tuvieron los Purhépechas serranos en la escuela rural?.

Para dar respuesta a dichas preguntas antes señaladas, es necesario mencionar los siguientes objetivos: primero, conocer el impacto socioeducativo del maestro rural en la Sierra Purhépecha durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. Segundo, estudiar la trascendencia socioeducativa que tuvieron el Proyecto Carapan y el Proyecto Tarasco en los nativos, así como la función que ejerció el maestro dentro de dichos planes pedagógicos. Tercero, conocer la experiencia educativa que tuvieron los indígenas serranos en la escuela rural, para ubicar y entender el contexto educativo que existía en los oriundos durante la época posrevolucionaria desde los ámbitos, educativos, sociales, culturales, económicos, etc. Cuarto, se pretende conocer acerca de los problemas socioeducativos a los que tuvo que enfrentar el maestro. Quinto y último objetivo, estudiar y analizar la política educativa que implementó el gobierno en esos tiempos para los indígenas, particularmente como se presentó para el caso de los Purhépechas serranos.

Entre las hipótesis que planteamos en esta investigación, fue que durante el proceso de organización y reconstrucción del Estado nacional posrevolucionario, la cuestión indígena se convirtió en un tópico relevante y trascendental, no sólo por su relación con la problemática agraria sino también por su vinculación con la cuestión educativa, económica, social y cultural. De ahí, que en la década de los veinte y treinta del siglo XX se hayan efectuado políticas socioeducativas acorde a las necesidades y exigencias del medio campesino e indígena, y esto evidentemente con la finalidad de

establecer un programa de educación especial para los indígenas, como fueron los proyectos de alfabetización para las comunidades que implementó la Secretaría de Educación Pública en la región Purhépecha.

Aunado a lo anterior, consideramos que fue a partir del gobierno Cardenista cuando se trató de reivindicar algunos de los postulados plasmados en la Constitución de 1917 (los artículos 3º, 27º y 123º), que durante mucho tiempo se les había negado específicamente a los grupos de campesinos y de indios que estuvieron en su mayoría aislados de la civilización, de tal manera que vivían en condiciones muy precarias como fue el caso específico de los indígenas serranos de Michoacán. Se considera que el maestro rural, tuvo que haberse enfrentado a diversos problemas socioeducativos en las comunidades, en primera instancia, porque los oriundos no hablaban el idioma castellano y además su cultura era distinta a la suya, por ende, necesariamente tuvo que haber utilizado ciertos métodos e instrumentos pedagógicos para la instrucción educativa del autóctono.

Al realizar esta investigación nos dimos a la tarea de indagar y conocer, sobre lo que se ha escrito de acuerdo a la temática de estudio, y para ello, se realizaron lecturas referentes a la educación indígena en México, Michoacán y el caso específico de la región Purhépecha, documentándose fuentes fehacientes que enriquecen y fortalecen el conocimiento científico, haciéndose una crítica sobre lo que a nuestro parecer aporta, lo que deja de lado y cómo podemos mejorar en este trabajo de investigación. A continuación se presenta un compendio general, sobre algunos autores que han abordado en sus obras, aspectos relacionados al tema en cuestión.

Uno de los estudios que nos permite conocer el contexto histórico y nacional sobre la educación en México, es la obra coordinada por el autor Fernando Solana titulada, *Historia de la educación pública en México*, en donde, se señala que fue a partir del liberalismo del siglo XIX, con las leyes expedidas por Valentín Gómez Farías, que marcaron el inicio del surgimiento de la educación pública del país.<sup>8</sup> Además, en este mismo opúsculo, a través de los diferentes estudios que complementan dicha obra, se analiza de manera muy eficaz el desarrollo que ha tenido la educación, en las

---

<sup>8</sup> Fernando Solana y otros (Coordinadores): "Introducción", *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 8.

diferentes etapas (México independiente, la Reforma, el Porfiriato, la Revolución, la Posrevolución, etc.) de la historia, específicamente en lo que respecta a los siglos XIX y XX.

Otra de las investigaciones realizadas acerca de la educación pública que es substancial mencionar es el opúsculo, *Historia Comparada de la Educación en México*, del autor Francisco Larroyo, estudio que a través de los años se ha convertido en una obra básica para las investigaciones referentes a la temática de estudio, porque dicho texto muestra todo un compendio general respecto a la historia de la educación pública en México, donde se enfatiza sobre la primera obra educativa importante del movimiento revolucionario puesto que la constituye la creación de las escuelas rurales, llamadas a combatir al enorme analfabetismo que prevalecía en el país,<sup>9</sup> porque de alguna manera durante el periodo posrevolucionario el país busco entrar a la dinámica económica de los países poderosos como Estados Unidos y demás países europeos, y por tanto, educar al sector rural era prioritario y esencial para aspirar a ser un país consolidado en todos sus ámbitos.

Víctor Hugo Bolaños en su estudio, *Compendio de la Educación en México*, menciona que después de casi un siglo de haberse independizado México de los españoles, los revolucionarios del siglo XX trataron de transformar al país en una nación moderna como lo hicieron los reformistas,<sup>10</sup> de ahí que todas las facciones estuvieran de acuerdo en que la educación era el camino único para lograr el desarrollo y progreso del país. De igual manera en dicha obra destaca el impacto y la transcendencia que tuvo la participación de la escuela rural y el maestro rural, considerados en ese entonces como los grandes promotores de la civilización al efectuar su misión alfabetizadora.

El autor David L. Raby en su opúsculo, *La Educación y Revolución Social en México 1921-1940*, menciona que durante la época posrevolucionaria la cuestión indígena era políticamente explosiva para los hombres de aquella década, y por ende, los gobiernos de 1920 a 1930, respondieron al predicamento de los oriundos con

---

<sup>9</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 401.

<sup>10</sup> Víctor Hugo Bolaños Martínez: *Compendio de la Educación en México*, México, Editorial Porrúa, 2002, p. 47.

paliativos, y el principal fue la educación.<sup>11</sup> Puesto que la misma, se iría convirtiendo en un aliado de los indígenas y de los campesinos, cada vez más consciente, que los defendería activamente de las depredaciones de los terratenientes y caciques, y que hasta alimentaría en ellos el deseo de acabar para siempre con la dominación de esas clases pudientes. En su estudio, también enfatiza peculiarmente en la participación de los maestros rurales, quienes “...pagaron con su sangre el cumplimiento de su destino histórico...”, que ellos no habían elegido, puesto que muchos maestros fueron asesinados, se les cortaron las orejas, se les atacó o mutiló de otras maneras.<sup>12</sup>

Isidro Castillo en su obra, *México y sus revoluciones sociales y la educación, Tomo III*, señala que la escuela rural difería, por ese sólo concepto, de la escuela urbana y que los maestros para una y otra debían, en consecuencia, recibir una formación diferente.<sup>13</sup> De tal manera que el maestro rural no debía recibir una preparación inferior o ser un maestro cualquiera sino, por el contrario, un educador con cualidades destacadas y cuidadosamente preparado de acuerdo con los deberes y trabajos que tenía que cumplir. Ya que su labor educativa ofrecía grandes dificultades, que por sí solo tenía que vencer, desde luego, tenía que dividir su atención para conducir varios grados escolares, tenía que atacar y resolver el problema de la falta de materiales didácticos, de útiles y de equipo, además tenía que luchar contra la irregular asistencia de los alumnos, en contra de la apatía de los padres.<sup>14</sup>

Ernesto Meneses en su obra, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, señala que al crearse la Secretaría de Educación Pública en 1921, dentro de la misma se añadió el Departamento de Educación y Cultura con el objeto de que se encargara de resolver los principales problemas que aquejaban a los grupos indígenas del país. En oposición a la creación de dicho departamento, José Vasconcelos consideraba a este como un engendro de las ideas anglosajonas para separar en México al indio y al blanco, como ya se había hecho en Norteamérica. Sin embargo, Vasconcelos argüía que debería seguirse la tradición de la colonia como él pensaba: sentar al indio, al blanco y al mestizo junto en el mismo salón de clases para compartir

---

<sup>11</sup> David Raby: *La Educación y Revolución Social en México (1921-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, p. 30.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 147.

<sup>13</sup> Isidro Castillo: *México y sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo III, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, p. 304.

<sup>14</sup> *Ídem.*

la misma cultura, y así evitar que las razas se separaran.<sup>15</sup> Evidentemente que con esta concepción, seguía manteniéndose una postura occidentalista y liberal del siglo XIX, porque el fin último de la época fue integrar al nativo a como diera lugar a la vida nacional.

La autora Alicia Civera realiza un estudio analítico en su obra denominada, *La Escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, en donde manifiesta que la escuela no fue como el producto de un proyecto gubernamental coherente y definido que se impone a una población pasiva, sino como una arena política en la que se disputan, desde la articulación de la política educativa hasta su puesta en marcha y viceversa, diversas propuestas políticas y culturales, ideas pedagógicas e intereses particulares de sectores sociales específicos.<sup>16</sup>

Además afirma que la escuela rural fue una institución con características propias, distintas a lo que buscaban los diversos actores que se involucraron: un establecimiento que ayudó a la consolidación del Estado posrevolucionario pero que mantuvo en su interior las diferentes aspiraciones de quienes diariamente la guiaban los maestros, los estudiantes y los vecinos,<sup>17</sup> de ahí, que dentro de los resultados de la educación pública hubiese ciertas deficiencias, aunque se buscaba de alguna forma, ofrecer a los estudiantes y a los grupos de campesinos e indígenas la opción de mejorar sus condiciones de vida.

Refiriéndonos al caso peculiar de Michoacán (contexto estatal), se han realizado una serie de investigaciones en torno a la educación pública, y una de esas indagaciones que es pertinente destacar, es el opúsculo, *Una educación para el cambio social: la experiencia del cardenismo en Michoacán 1928-1940*, de los historiadores Alejo Maldonado Gallardo y Casimiro Leco Tomás, quienes analizan el papel y la actuación de los distintos actores históricos que participaron en el proceso socioeducativo, es decir, los integrantes prominentes de la familia revolucionaria, los líderes sociales, la iglesia, los terratenientes, campesinos, indígenas y guardias

---

<sup>15</sup> Ernesto Meneses Morales: *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986, p. 308.

<sup>16</sup> Alicia Civera Cerecedo: *La Escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, 2008, p. 435.

<sup>17</sup> *Ídem*.

blancas, así como los intelectuales, maestros rurales y la vida en la escuela, a los habitantes de las comunidades mestizas e indígenas. Todos ellos en una compleja red, en la que se vinculaban unos de una u otra manera, porque participaron activamente en los avatares de la educación socialista en México y Michoacán.<sup>18</sup>

Otro trabajo muy interesante que ha efectuado el historiador Alejo Maldonado es su obra, *La Educación Socialista en Michoacán*, en donde de alguna manera muestra un estudio, sobre la experiencia pedagógica cardenista que se pensó al implementarse la educación socialista como el mecanismo más relevante que permitiría hacer cambios sustanciales de carácter económico y político en la sociedad, especialmente en la agraria. Pero sin embargo no fue así, porque el país (México) seguía siendo capitalista y obviamente esto no correspondía a la realidad ni a las necesidades de la época posrevolucionaria, por tanto, la transformación de la sociedad mexicana, específicamente del campo fue utópica.<sup>19</sup>

José Reyes Rocha en su estudio, *La Educación Indígena en Michoacán*, realiza un compendio general sobre la historia de la educación indígena el caso particular de Michoacán. Haciendo referencia en varias cuestiones, como es el caso de las escuelas rurales denominadas “Casas del Pueblo”<sup>20</sup> las cuales se crearon con el objeto de castellanizar a la población indígena de manera directa y dar a los campesinos indios un espíritu rural. Y fue a través de esta base como se justificó la creación de más escuelas rurales en las áreas indígenas de Michoacán. Además afirma Reyes Rocha, que a través de los años, se efectuaron ciertas políticas de incorporación hacia los grupos indígenas para integrarlos a la sociedad nacional, para lo cual ha sido necesario que pierdan su identidad y sus valores culturales: idioma, costumbres, tradiciones, creencias, etc., es decir, que dejen de ser indios.<sup>21</sup>

Cayetano Reyes en su opúsculo, *Política Educativa y Realidad Escolar en Michoacán*, presenta un panorama general sobre la situación socioeducativa que se vivía en las comunidades del medio rural durante la época posrevolucionaria, puesto

---

<sup>18</sup> Alejo Maldonado y Casimiro Leco Tomás: *Una educación para el cambio social: la experiencia del cardenismo en Michoacán 1928-1940*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Coordinación de la Investigación Científica-Unidad Profesional del Balsas-Facultad de Historia, 2008, p. 15.

<sup>19</sup> A. Maldonado Gallardo: *la educación socialista...Op. Cit.*, p. 53.

<sup>20</sup> José Reyes Rocha y otros: *La Educación Indígena en Michoacán*, México, Gobierno del Estado de Michoacán-Instituto Michoacano de Cultura, 1991, p. 29.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 24

que en dicho texto señala enfáticamente que, “La cultura y el choque ideológico fueron dos factores importantes que frenaron la acción modernizadora, tanto de parte de los profesores como los educandos mismos, así como de los padres de familia y de la misma sociedad civil y política, problemas que se manifestaron con más intensidad en la zona indígena purhépecha”.<sup>22</sup>

Casimiro Leco Tomás en su investigación, *La Educación Socialista en la Meseta Purhépecha 1928-1940*, señala que durante el cardenismo la educación y el desempeño del maestro rural en la Meseta Purhépecha tuvieron que enfrentar ciertos obstáculos que le impidieron cumplir rápida y adecuadamente con sus objetivos. Y uno de esos problemas fue el idioma materno, así como el fanatismo religioso y el rezago educativo que existía en los oriundos,<sup>23</sup> lastres que de alguna manera frenaron el progreso y desarrollo económico y cultural de las comunidades de la región Purhépecha. Sin embargo, menciona el autor, que a pesar de las dificultades que existieron, el maestro tuvo como objetivo enseñar a los indígenas *purhés*, ciertas técnicas para el cultivo de la tierra, para la protección de bosques, así como brindarles confianza para que hubiera un vínculo más estrecho de socialización entre el maestro y el alumno, dentro de labores o actividades socioeducativas.<sup>24</sup>

Moisés Sáenz en obra denominada, *Carapan: Bosquejo de una experiencia*, realiza un estudio muy peculiar de los nativos Purhépechas de la Cañada de los Once Pueblos, lugar donde se puso en marcha el Proyecto Carapan (1932), cuyo propósito fundamental fue tratar de relacionar la función de la educación con el desarrollo de la comunidad rural, a través de una Estación Experimental establecida como sede en la comunidad indígena de Carapan, Michoacán. Además en dicho opúsculo Sáenz hace referencia al arduo trabajo que desempeñaron él y sus colaboradores, así como la experiencia que tuvieron durante dicha Estación, pues señala que en su estancia en la misma se percataron del rezago educativo y de la cruda realidad que prevalecía en los

---

<sup>22</sup> C. Reyes García: *Op. Cit.*, p. 79.

<sup>23</sup> C. Leco Tomás: *La educación...Op. Cit.*, p. 18.

<sup>24</sup> *Ibid.* p. 19.

pueblos indios, por tanto, el autor llegó a la conclusión de que al nativo había que, rehabilitarlo, capacitarlo, estimularlo, pero no es el caso de “redimirlo”.<sup>25</sup>

Casimiro Leco Tomás y J. Guadalupe Tehandón Chapina, en su obra, *La Escuela Normal indígena de Michoacán: Historia, Pedagogía e Identidad Étnica*, hacen un estudio general respecto a la trayectoria histórica de la formación del maestro indígena en México y Michoacán, retomando los acontecimientos históricos de la educación indígena. Además en dicho opúsculo, se muestra la trascendencia socioeducativa de la Normal Indígena de Michoacán (ENIM), desde su fundación hasta la actualidad, y sobre la función que ha ejercido esta institución, en la formación profesional de maestros indígenas englobando de alguna manera a los grupos étnicos Purhépechas, Náhuatl, etc. que existen en Michoacán, cuya misión de estos maestros indígenas al egresar de la ENIM, es instruir a sus coterráneos en un sistema de educación bilingüe Purhépecha-español, como en el caso particular de las comunidades de la región de estudio.

Al haber efectuado el presente análisis historiográfico, podemos percibir el impacto y la trascendencia que ha tenido la historia de la educación pública en México, Michoacán y el caso específico de la región Purhépecha, en sus diversos ámbitos. Puesto que dichas investigaciones que los autores han efectuado, han incidido y han coadyuvado al fortalecimiento del conocimiento histórico y científico con sus aportes, además de complementar gradualmente las investigaciones referentes educación pública en México.

Concluido el análisis de fuentes, que consideramos pertinentes para la elaboración de esta investigación respecto a la participación que tuvo el maestro rural en la Sierra Purhépecha durante el Cardenismo, es sustancial dar a conocer diferentes elementos teórico-metodológicos que se aplicaron en el presente trabajo con el objeto de dar orden y coherencia al mismo. De tal manera que la metodología que empleamos en nuestra tesis, fue analítica, crítica y reflexiva.

Así mismo se utilizó el *método deductivo*, que “parte de los planteamientos generales (conceptos, hipótesis, leyes y teorías) para derivar consecuencias o

---

<sup>25</sup> Moisés Sáenz: *Carapan: Bosquejo de una experiencia*, México, Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán, 1970, p. 231.

deducciones comprobables empíricamente. Los planteamientos generales se desglosan en aspectos y relaciones particulares”.<sup>26</sup> Puesto que dicho *método deductivo* se aplicó como base esencial dentro de esta indagación, con el objeto de ir matizando los planteamientos generales y abordar aspectos más particulares, todo ello con la finalidad de sustentar y argumentar dichas investigaciones, de ahí que el contenido y desarrollo de la tesis parte de una explicación puntual para entender el contexto histórico nacional, estatal y regional que prevalecía en la época posrevolucionaria, todo ello con el propósito de dar una mayor claridad sobre la investigación: *El Maestro rural en la Sierra Purhépecha, 1928-1940*.

Aunado a ello, el análisis de esta indagación parte de una visión de la *historia social*, por lo que esta posibilita “...el estudio de los grupos humanos captados en su devenir temporal...”<sup>27</sup>. Además de que “...estudia grandes conjuntos: clases, grupos sociales, etc...”<sup>28</sup> con lo cual se precisa el objeto de estudio. De ahí que, el autor Albert Soboul la defina a la historia social como el “estudio de la sociedad y de los grupos que la constituyen, tanto en sus estructuras como bajo el ángulo de la coyuntura, tanto, en el tipo cíclico como en la larga duración”.<sup>29</sup>

De tal forma, que esta investigación tenga un enfoque desde la perspectiva de la *historia social*, y ésta como se ha señalado anteriormente, nos permite tener una mayor claridad al estudiar a la sociedad en su conjunto, indagando en ella, cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, en donde a partir de dichos estudios se plantea el reto y se ofrece la posibilidad de escudriñar los modos de pensar, de sentir, de imaginar y de actuar en los individuos que forman parte de la sociedad.

A través dicha historia aludida anteriormente se parte también de un aparato conceptual, teórico, metodológico y de unas vinculaciones con la economía, la demografía, la sociología, etc.,<sup>30</sup> y esto contribuye de alguna a manera conocer, analizar y comprender, los acontecimientos históricos que se presentan en una sociedad, desde el ámbito social, económico, político, cultural y educativo, de ahí la importancia de la aplicación de dicho método, porque nos da la posibilidad de

---

<sup>26</sup> Raúl Rojas Soriano: *Investigación social teoría y praxis*, México, Plaza y Valdés-Folios universitarios, 2007, p. 134.

<sup>27</sup> Maurice Crubellier: “El acontecimiento en historia social”, en: *L'histoire sociale; sources et méthodes*, París, 1967, p. 35.

<sup>28</sup> Jean Bouvier: *Histoire économique et histoire sociale*, Suiza, Ginebra, 1968, p. 25.

<sup>29</sup> Albert Soboul: “Descripción y medida en historia social”, en: *L'histoire sociale; sources et méthodes*. París, 1967, p. 9.

<sup>30</sup> Manuel Tuño de Lara: *Metodología de la historia social de España*, Madrid., España, Siglo Veintiuno editores, 1984, p. 6.

estudiar asuntos históricos de caso específico. Como es la cuestión peculiar de esta investigación respecto a la educación que se efectuó en los indígenas de la Sierra Purhépecha durante el Cardenismo, en donde se estudia el contexto histórico de la época, las políticas educativas en la educación rural e indígena, la sociedad, la situación socioeducativa, la formación e instrucción del maestro rural en los oriundos, los problemas sociales que prevalecían en los pueblos Purhépechas, entre otros factores importantes que se desarrollarán a lo largo de dicho trabajo.

Los estudios recientemente han estado adoptando una visión regional, esto indica que el espacio geográfico que se indaga está delimitado por el fenómeno a estudiar, puesto que hacer pequeñas historias locales o microhistorias resulta muy importante, porque a partir de esos pequeños espacios podemos inferir en lo que sucede a nivel general, de tal manera que nuestra investigación se efectuó partiendo de un estudio similar al que realizó Luis González en su obra titulada *Pueblo en vilo*,<sup>31</sup> donde se le da de alguna manera esa importancia y ese lugar dentro de la historia general a los acontecimientos que suceden en una región, pueblo, comunidad, rancho, etc., tal como se desarrolló la educación en los indígenas serranos, donde la función de la escuela y del maestro rural fue muy importante, así como la trascendencia y el impacto que tuvieron los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena como fueron: el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939) en la década de los veinte y treinta, en la región de estudio, todo esto con el objeto de coadyuvar y complementar los estudios que se han realizado referentes a la temática en cuestión.

Para sustentar y argumentar nuestra investigación, en relación a la cuestión educativa en México, Michoacán y el caso específico de la Sierra Purhépecha, se hizo un exhaustivo rastreo de información en los diferentes acervos documentales tales como bibliográficos, hemerográficos, archivos históricos, internet y trabajo de campo.

Dichas fuentes de consulta fueron específicamente: el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), la Facultad de Historia (FH), el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH), El Colegio de Michoacán (El COLMICH), el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), así como la Hemeroteca pública “Lic. Mariano de Jesús Torres” de la

---

<sup>31</sup> Luis González: *Pueblo en vilo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 349.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán (AGHPPEM), el Archivo Histórico de la Secretaría del Estado de Michoacán (AHSEM), el Archivo Histórico del Poder Judicial de Michoacán (AHPJM), entre otros archivos particulares de los oriundos de la Sierra Purhépecha en donde se logró obtener el apoyo de fotografías, documentos antiguos, etc., que nos permitieron enriquecer aún más la presente investigación. Sin lugar a duda, que dichos acervos de consulta fueron de vital importancia para efectuar este trabajo de investigación de tesis, ya que nos permitieron conocer y comprender a cerca de la temática en cuestión y sobre el estado que guarda la misma.

Es pertinente mencionar y enfatizar, que otro elemento teórico-metodológico que se empleo en la presente indagación fue el trabajo de campo, a través de instrumentos metodológicos como fueron las entrevistas orales que se realizaron en mayor medida y en menor medida los cuestionarios. De tal manera que las entrevistas se aplicaron entre los meses de diciembre de 2009 y enero de 2010, periodo durante el cual se realizaron varios recorridos a diferentes comunidades enclavadas en la Sierra Purhépecha como fueron: Pichátaro, Sevina, Comachuén, Turicuaró, Arantepacua, Nahuatzen, Cherán, Paracho, Quinceo, Nurió, Capacuaro, Angahuan, San Lorenzo, Ahuiran y Urapicho que forman parte de la geografía de la Sierra Purhépecha, conociendo, observando, explorando a las comunidades indígenas en diversos ámbitos, que cabe señalar que en cada una de estas comunidades, existe un estilo de vida muy peculiar en sus costumbres, tradiciones e incluso en su idioma, por tanto podemos decir, que en los pueblos serranos antes mencionados no prevalece una cierta uniformidad en su cultura, como se tiene la concepción de estos por parte de la sociedad mestiza.

Al realizarse el proceso y desarrollo de la aplicación de entrevistas en dichos lugares aludidos, fueron específicamente: a campesinos, artesanos, ex migrantes, maestros rurales y ex estudiantes indígenas que fueron introducidos con los métodos pedagógicos de la escuela rural mexicana, durante la época posrevolucionaria en las comunidades de la Sierra Purhépecha, cuyas edades de los entrevistados fluctuaban entre los 70 y 90 años, a quienes se les dificultaba dar respuesta a las preguntas planteadas en el idioma castellano, y en cambio cuando se les realizó la entrevista en

su idioma materno en el *porhé*, fue más práctico y sencillo para los nativos contestar a cerca de las interrogantes, porque se sentían en confianza al recordar aquellos años de infancia, tanto así que amablemente en ocasiones me invitaron a tomar una taza de café, una fruta o yo les invitaba un refresco o unas galletas, para que nuestras pláticas charlas y comentarios que hacían en ocasiones muy nostálgicos, fueran más amenas.

A través de los testimonios obtenidos en el trabajo de campo por parte de los entrevistados, sin lugar a duda, nos dieron a conocer un panorama un poco distinto del cual teníamos conocimiento respecto a la situación socioeducativa que tuvieron los oriundos, durante el periodo posrevolucionario, de tal manera que pudimos darnos cuenta de la realidad educativa del otro México que existía en esos lugares aislados en la marginación, en donde se padecía de pobreza, enfermedades, analfabetismo, etc.

Por otro lado, para complementar y fortalecer dicha investigación, se apoyo de diferentes recursos didácticos como fueron: fotografías, revistas, periódicos, páginas web, documentos de archivo, mapas, etc., que nos permitieron ubicar y conocer el contexto histórico que vivieron las comunidades serranas, y esto ayudó a realizar un trabajo más completo que facilite de alguna manera a las personas que estén interesadas a conocer, estudiar y analizar acerca de la educación indígena en los Purhépechas de Michoacán.

Después de haber efectuado la ardua labor del proceso heurístico y hermenéutico, en esta investigación, se ha dividido a la misma en tres capítulos para darle orden y coherencia a las ideas. En donde se desglosa el objeto de estudio desde el ámbito nacional, estatal, hasta llegar a lo local, obviamente que refiriéndonos a la cuestión educativa rural e indígena, y particularmente en lo que atañe al maestro rural y su participación en la Sierra Purhépecha.

En el primer capítulo, se abordan tópicos relacionados a la política educativa indigenista en México, 1921-1928. En su primer apartado, se muestran las nociones teóricas y conceptuales del objeto de estudio, así como los elementos teórico-metodológicos que se utilizaron en este trabajo de investigación de tesis. En el segundo, se analizan temáticas referentes a los procesos históricos que acaecieron en

torno a la educación rural e indígena, retomando los antecedentes históricos de la misma.

Dentro de su tercer apartado como un primer y segundo subtema, se estudia y se analiza la fundación de la Secretaría de Educación Pública, así como la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, cuyas instituciones educativas tuvieron un papel preponderante en la sociedad, y que hasta la actualidad han sido consideradas, como los pilares de la educación pública en el país. En el tercer y último apartado de este primer capítulo, se presenta un análisis crítico e interpretativo acerca de las políticas socioeducativas que se implementaron en la década de los veinte, y sobre la polémica que generaron los planteamientos pedagógicos entre los intelectuales como fueron: José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols.

En el segundo capítulo, se estudian aspectos relacionados a la formación pedagógica del maestro rural en el estado de Michoacán. En su primer y segundo apartado, se presenta la función e instrucción educativa que desempeñó el maestro rural en su trabajo alfabetizador. En el tercer apartado, se indaga acerca de los problemas socioeducativos que enfrentó el maestro dentro del sector rural. Y en el último apartado de dicho capítulo, se analiza la participación del mismo, dentro de las misiones culturales en Michoacán durante de la gubernatura de Lázaro Cárdenas del Río, 1928-1932.

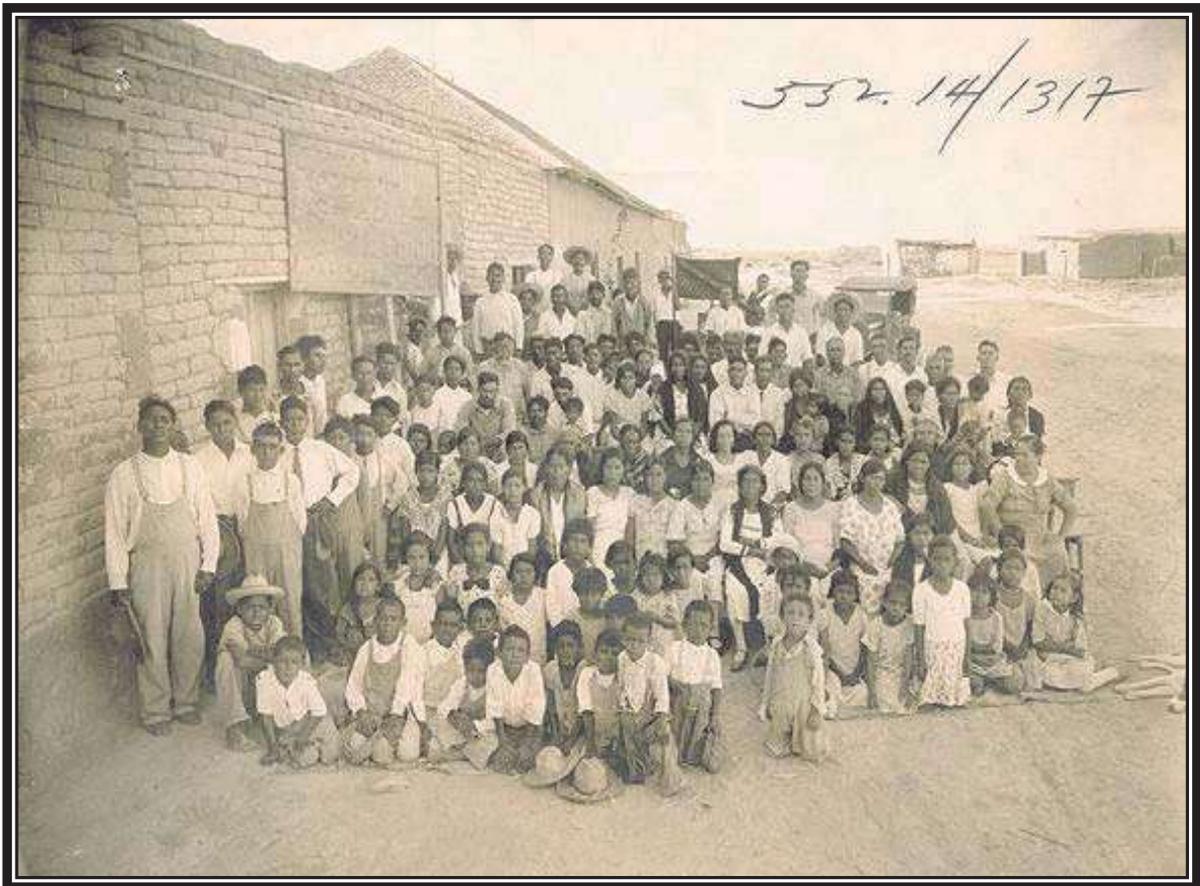
En su tercer y último capítulo, se hace un estudio acerca de los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena que implemento la SEP en Carapan y Paracho, Michoacán durante la posrevolución, dentro de su primer apartado, se analiza la situación socioeducativa que prevalecía en la región Purhépecha, en el segundo, se describe la región de estudio para tener conocimiento sobre la misma, en el tercero, se indagan los proyectos pedagógicos para los indígenas serranos, como fueron el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939), en donde la participación del maestro rural fue esencial y fundamental para la consolidación de estos, puesto que también se muestra la trascendencia y el impacto que tuvieron dichos designios. Y finalmente en el cuarto y último apartado, se presentan algunas experiencias educativas que tuvieron los indígenas serranos en la escuela rural.

Por otra parte, en el proceso de elaboración de la presente tesis, nos enfrentamos con algunas dificultades al realizar específicamente el trabajo de campo a través de las entrevistas, porque hubo algunas personas Purhépechas que se negaron a ser entrevistados, a prestar fotografías y algunos otros documentos que celosamente mantienen conservando en sus archivos particulares, todo ello, por falta de confianza y demás motivos que imperan en las comunidades serranas, sin embargo, a pesar de lo señalado se logró concluir, la presente indagación que se realizó con el objeto coadyuvar y complementar las investigaciones realizadas referentes a la temática, evidentemente que no nos logrará aclarar todo, ya que dicho tema es vasto y complejo.

En función a la temática de estudio que se investiga en esta tesis, está encaminada a contribuir y complementar las investigaciones realizadas, respecto al caso peculiar de la educación en los indígenas de la Sierra Purhépecha y específicamente sobre la participación que tuvo el maestro rural durante el periodo comprendido de 1928-1940. Además dicho trabajo permite que se desprendan de ella varias líneas de investigación donde se puedan realizar estudios de caso ya sean de índole educativa, social, cultural, entre otros.

## Capítulo I

### La Política Educativa Indigenista en México, 1921-1928



Fuente: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/mexico/decadas/30-40/fotos/complets/201.gif>

En el presente capítulo, en una primera parte se explican las nociones teóricas y conceptuales que se emplearon en el objeto de estudio de esta investigación, así como los diferentes elementos teórico-metodológicos que se utilizaron en este trabajo. Posteriormente se indaga y se hace análisis acerca de los procesos históricos que acaecieron en torno a la educación rural e indígena del país, retomándose sus antecedentes históricos sobre los cuales giraba la enseñanza de la educación en el medio rural.

Dentro de dicho capítulo también se aborda respecto a la creación de la Secretaría de Educación Pública y del Departamento de Educación y Cultura Indígena, y sobre la polémica que generó la creación de las mismas, así como el impacto que tuvieron estas instituciones en torno al ámbito educativo en el país. Aunado a ello, se hace un estudio analítico, crítico e interpretativo sobre las políticas socioeducativas que se implementaron en el periodo posrevolucionario. Y por último se explica y se realiza una indagación acerca de la discusión que generaron los planteamientos pedagógicos entre los intelectuales: José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols, en la década de los veinte sobre el caso peculiar de la educación pública en México.

### *1. Nociones teóricas y conceptuales del objeto de estudio*

Para realizar la presente investigación respecto a la participación que tuvo el maestro rural en la Sierra Purhépecha durante el periodo posrevolucionario en el actual estado de Michoacán, fue necesario utilizar diferentes elementos teórico-metodológicos que dieran orden y coherencia a nuestro estudio. Puesto que la metodología que se empleó para la elaboración de esta tesis, fue analítica, crítica y reflexiva. Así mismo, se utilizó el *método deductivo*, que “parte de los planteamientos generales (conceptos, hipótesis, leyes y teorías) para derivar consecuencias o deducciones comprobables empíricamente. Los planteamientos generales se desglosan en aspectos y relaciones

particulares”.<sup>32</sup> De tal manera, que dicho método se aplicó como base esencial dentro de este estudio, con el objeto de ir matizando los planteamientos generales y abordar aspectos más particulares, todo ello con la finalidad de sustentar y argumentar nuestras indagaciones, de ahí que el contenido y desarrollo de la tesis parte de una explicación puntual para entender el contexto histórico nacional, estatal y regional que prevalecía en la época posrevolucionaria, todo ello con el propósito de dar una mayor claridad sobre la investigación: *El Maestro rural en la Sierra Purhépecha, 1928-1940*.

El análisis, parte de una visión de la *historia social*, por lo que esta posibilita “...el estudio de los grupos humanos captados en su devenir temporal...”<sup>33</sup>. Además de que “...estudia grandes conjuntos: clases, grupos sociales, etc...”<sup>34</sup> con lo cual se precisa el objeto. De ahí que, el autor Albert Soboul la define como el “...estudio de la sociedad y de los grupos que la constituyen, tanto en sus estructuras como bajo el ángulo de la coyuntura, tanto, en el tipo cíclico como en la larga duración”.<sup>35</sup>

De tal forma, que el presente estudio tiene un enfoque desde la perspectiva de la *historia social*, y esta como se ha señalado anteriormente, nos permite tener una mayor claridad al estudiar a la sociedad en su conjunto, estudiando en ella, cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas, en donde a partir de dichas investigaciones se plantea el reto y se ofrece la posibilidad de escudriñar los modos de pensar, de sentir, de imaginar y de actuar en los individuos que forman parte de la sociedad. Además permite que el investigador conozca la actividad mental humana en su globalidad, con el fin de comprender mejor el comportamiento y las relaciones de la sociedad y los hechos que ha protagonizado el ser humano.

A través dicha historia aludida anteriormente se parte también de un aparato conceptual, teórico, de una metodología, de unas vinculaciones con la economía, la demografía, la sociología, etc.,<sup>36</sup> y esto contribuye de alguna manera a conocer, analizar y comprender, los acontecimientos históricos que se presentan en una

---

<sup>32</sup> R. Rojas soriano: *Op. Cit.*, p. 134.

<sup>33</sup> M. Crubellier: *Op. Cit.*, p. 35.

<sup>34</sup> J. Bouvier: *Op. Cit.*, p. 25; Thompson Edward: *Historia Social y Antropología*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997, pp. 82.

<sup>35</sup> A. Soboul: *Op. Cit.*, p. 9.

<sup>36</sup> M. Tuño de Lara: *Op. Cit.*, p. 6.

sociedad, desde el ámbito social, económico, político, cultural y educativo, de ahí la importancia de la aplicación de dicho método, porque nos da la posibilidad de estudiar asuntos históricos de caso específico. De ahí, que el autor Ciro Cardoso afirme que, “la coyuntura aclara, contribuye a la explicación de lo social”,<sup>37</sup> puesto que las repercusiones sociales del momento están en el centro de atención de la historia social.

De igual manera con dicha historia se puede indagar acerca de los movimientos sociales: historia de masas, campesinos, obreros, esclavos, indios, bandoleros sociales, etc.,<sup>38</sup> que de alguna manera, han sido elementos que forman parte de los estudios de sociedad, por la incidencia y el impacto que propician dentro los cambios y transformaciones sociales de una país, un estado, una región, un pueblo, entre otros, como es el caso peculiar de nuestra investigación respecto a la educación para indígenas de la Sierra Purhépecha, en donde se estudia el contexto histórico de la época, las políticas educativas en la educación rural e indígena, la sociedad indígena, la situación socioeducativa de los nativos, la formación e instrucción del maestro rural en los oriundos, los problemas sociales que prevalecían en los pueblos Purhépechas, entre otros factores importantes que se desarrollarán a lo largo de nuestra investigación.

Los estudios recientemente están adoptando una visión regional, esto indica que el espacio geográfico que se indaga está delimitado por el fenómeno a estudiar, puesto que hacer pequeñas historias locales o microhistorias resulta muy importante, porque a partir de esos pequeños espacios podemos inferir en lo que sucede a nivel general,<sup>39</sup> de tal manera que nuestra investigación se efectuó partiendo de un estudio similar al que realizó Luis González en su obra titulada *Pueblo en vilo*,<sup>40</sup> donde se le da de alguna manera esa importancia y ese lugar dentro de la historia general a los acontecimientos que suceden en una región, pueblo, comunidad, rancho, etc., tal como se desarrolló la educación en los Purhépechas serranos durante el Cardenismo, donde

---

<sup>37</sup> Ciro Cardoso y H. Pérez Brignoli: *Los métodos de la historia: Introducción a los problemas métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*, Barcelona, Editorial crítica, historia y teoría, 1999, p. 293.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 317.

<sup>39</sup> Philippe Aries: “La historia de las mentalidades”, en: *La historia y el oficio del historiador*, La Habana, Imagen Contemporánea, 1996, pp. 141-142.

<sup>40</sup> L. González: *Op. Cit.*, pp. 349.

el función de la escuela y maestro rural fue muy importante, así como la trascendencia y el impacto que tuvieron los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena como fueron: el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939), en la región de estudio, todo esto con el objeto de coadyuvar y complementar los estudios que se han realizado referentes a la temática en cuestión.

A continuación se muestran algunos términos y conceptos que consideramos importantes tales como: educación, educación rural, escuela, escuela rural, maestro rural, maestro indígena, enseñanza o instrucción educativa, pedagogía, misión cultural, medio rural, campesino, indígena, castellanización, bilingüe, cultura y comunidad. Conceptos que continuamente se utilizan en la presente investigación, todo ello, con el objeto de que el lector pueda tener una mejor comprensión de este trabajo.

Al haber investigado acerca de los significados de dichos conceptos antes señalados, los definimos de la manera más entendible, con la finalidad de que dicha indagación se entienda de acuerdo a los objetivos planteados.

Uno de los conceptos que comúnmente salen a relucir es el concepto de *educación*,<sup>41</sup> cuyo significado según el diccionario de la real academia española, “es la acción y efecto de educar a la sociedad en general”,<sup>42</sup> dentro la cual las personas desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento.

En este estudio se usan constantemente el término de *educación rural*, que significa “la educación que se imparte en el campo”<sup>43</sup> según el diccionario de historia de la educación en México. Puesto que esta investigación la definimos como medio de civilización con el cual se busco incorporar a los grupos de campesinos e indígenas del

---

<sup>41</sup> “Proviene, fonética y morfológicamente, de educare (<<conducir>>, <<guiar>>, <<orientar>>); pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de educere (<<hacer salir>>, <<extraer>>, <<dar a luz>>), lo que ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo <<directivo>> o de intervención, ajustado a la versión semántica de educare; b) un modelo de <<extracción>>, o desarrollo, referido a la versión educere”. Este término ha cambiado en el transcurso del tiempo. De hecho, se debe de considerar como un término histórico, es decir, cambiante en el tiempo y que cada sociedad le asigna un significado dependiendo de la época y las necesidades de instrucción que le impone su desarrollo socio-económico y cultural; Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_e/educacion.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_e/educacion.htm)

<sup>42</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en: <http://buscon.rae.es/draeI/>

<sup>43</sup> Diccionario de Historia de la educación en México”, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_e/edu\\_rural.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_e/edu_rural.htm)

medio rural mexicano a la unidad nacional, a través del proyecto cultural y educativo de nación que implemento el Estado posrevolucionario en dicha época.

Otro de los términos que guarda estrecha relación con la educación es indudablemente la *escuela*, que es el “establecimiento o casa donde se enseña”,<sup>44</sup> Aunque cabe señalar que este trabajo se utiliza de manera el nombre de, *escuela rural mexicana*, la cual “...se comprende a la escuela que se desarrolló como resultado de la Revolución mexicana y que se propuso educar a los campesinos sirviendo de instrumento civilizador de las grandes masas campesinas. Rompió con el viejo esquema de que la escuela solo educaba a los niños, al margen de la comunidad, convirtió la escuela y la comunidad en una sola, educando por igual a los niños, jóvenes y adultos, de esta manera, la escuela rural se convirtió en la aliada de los campesinos ayudándoles a solicitar tierras, ampliación o restitución de tierras, aguas y bosques; no solamente enseñó a leer y escribir, sino puso a su disposición de la comunidad las disposiciones agrarias, abanderó las luchas por mejorar los salarios de los trabajadores asalariados; ayudó a mejorar las condiciones de vida de los campesinos al impulsar campañas de limpieza e higiene, de vacunación, construcción de calles y caminos, concursos, preparación de alimentos; impulsó el deporte, cría de animales, introducción de nuevos cultivos y mejoramiento de los propios y ayudó a desarrollar la unidad nacional...”<sup>45</sup>

Ante dicha definición consideramos que fue también una institución escolar que no solo alfabetizó y formó a niños, jóvenes y adultos del sector rural en personas civilizadas, sino que también que trato de hacer que los mexicanos se identificaran y entenderían que formaban parte de una nación étnicamente homogénea, por lo que, la escuela rural mexicana se convirtió en un instrumento de incorporación cultural.

Cuando se refiera al *maestro rural*, elemento que estuvo intrínsecamente ligado a la escuela rural mexicana, que “...fue un hombre joven, entusiasta, inteligente y decidido. A pesar de no haber sido un profesional de la educación, entendía bien a qué

---

<sup>44</sup> Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_e/escuela.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/escuela.htm); “Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española”, en: [http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=escuela](http://buscon.rae.es/drae/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=escuela).

<sup>45</sup> Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_e/esc\\_ruralemex.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/esc_ruralemex.htm); Gonzalo Aguirre Beltrán: “Introducción”, en: Rafael Ramírez, *La Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública-Setentas, 1976, p. 10.

lo mandaban a la comunidad, sabía y sentía su responsabilidad, por tanto, le preocupaban los infantes que tenía a su cuidado, pero más que todo sentía que la comunidad era su campo de acción”...<sup>46</sup> En este trabajo, definimos al maestro rural como una persona que por la misión educativa, buscó salvar a los moradores del medio rural del analfabetismo, alcoholismo, fanatismo religioso, entre otros lastres, a través de su enseñanza a la lectura, escritura, en la realización de cuentas de suma y resta, etc. Sin embargo, su papel no se limitó a efectuar dichas acciones, porque su función fue más allá, ya que orientaba y guiaba a los oriundos.

Otro de los términos que se utilizan en esta investigación es el de *maestro indígena*, el cual era una persona nativa del lugar que tuvo como función instruir a sus coterráneos a través de su idioma materno y posteriormente en el idioma castellano. En este trabajo de tesis nos referimos al caso particular de la maestro Purhépecha, quien durante el Proyecto Tarasco (1939) alfabetizó a los oriundos a través del idioma Purhépecha utilizando a éste, como medio para castellanizarlos, y de esa manera integrarlos a la cultura nacional mexicana.

Cuando se emplea dentro de esta indagación el concepto *enseñanza*, cuyo significado es el conjunto de conocimientos, principios, ideas, etc., que se enseñan a alguien,<sup>47</sup> según el diccionario de la real academia de la lengua española y cuando se refiere a los términos de *instrucción educativa* se “...hace referencia al hecho de dar disposiciones, proporcionar informaciones o conocimientos...”.<sup>48</sup> Puesto que en la presente investigación se refiere a las actividades educativas que realizó la escuela rural a través del maestro rural como fueron: enseñar a leer, escribir, realizar operaciones aritméticas, orientarlos para que defendieran sus derechos, entre otras cosas, dentro de la población rural durante la década de los veinte y treinta del siglo XX, en donde de alguna manera, la educación rural formó parte importante en los cambios y transformaciones sociales que dieron en el país.

---

<sup>46</sup> Gabriela Cano y Ana Lidia García: *El maestro rural: una memoria colectiva*, México, Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 12; Maestro es la persona de autoridad en algún campo y que por ello, influye en la formación de los demás, según el Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_m/maestro.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_m/maestro.htm)

<sup>47</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en: <http://www.academia.org.mx/rae.php>

<sup>48</sup> Diccionario de Historia de la educación en México, en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/teri/instruccion.htm>

Entre otra de las palabras que se usa en dicha investigación es el de *pedagogía*, cuyo significado es "...el tratado de los principios fundamentales referentes a la educación, y a las reglas para educar con la mayor facilidad, prontitud y eficacia..."<sup>49</sup> Así mismo, "...constituye el campo de problematización, reflexión y praxis referida a los procesos formativos formales, cuyo desarrollo implica una organización más estrecha y delimitada en el tiempo, mejor aprovechamiento del espacio, de las capacidades del alumno y el maestro, sometidos a todo tipo de controles, una elección de contenidos frente al mundo de cosas que constituyen un campo de conocimientos..."<sup>50</sup> Dentro del presente trabajo se refiere a la forma que se concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los métodos que las propuestas pedagógicas recomiendan para instruir a través de materias que impartió el maestro rural en los habitantes del medio rural durante la época posrevolucionaria.

Otros de los términos que frecuentemente se usa en esta indagación es el de *misión cultural*, que fue "una de las instituciones más originales de la pedagogía revolucionaria mexicana. Sus objetivos y funciones fueron: a) procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros en servicio b) mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia c) mejoramiento económico de la comunidad mediante la "vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias" d) saneamiento del poblado..."<sup>51</sup> En la presente investigación de tesis, refiere a dicho término como a un grupo multidisciplinario de personas capacitadas especialmente para contribuir con sus conocimientos en la orientación y actualización de los maestros rurales, y al fomento de mejores condiciones de vida en los pueblos de campesinos y de indios, a través de una serie de actividades que implementaron en distintos lugares.

Cuando se utiliza la palabra *campesino* es para referirnos a la persona que vive y trabaja de ordinario en el campo<sup>52</sup>. Puesto que en nuestro estudio denominamos al campesino, como un individuo que vive en condiciones muy miserables dentro del

---

<sup>49</sup> Diccionario de Historia de la educación en México, en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/terp/pedagogia.htm>

<sup>50</sup> *Ídem*.

<sup>51</sup> Diccionario de Historia de la educación en México, en: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/term/mision.htm>; F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 407.

<sup>52</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta? TIPO\\_ BUS= 3&LEMA = campesino](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta? TIPO_ BUS= 3&LEMA = campesino)

medio rural, dedicándose a realizar específicamente diferentes actividades del campo sembrando maíz, trigo, avena, etc., trabajando como peón de los caciques y terratenientes.

Al usar el término *indígena*, “...se emplea recurrentemente para referirse a todo aquello que es relativo o propio de una población originaria del territorio en el cual habita, porque su presencia y establecimiento en la misma precede a otros pueblos, o bien, porque la presencia allí resulta ser lo suficientemente prolongada y estable como para ser considerada oriunda del territorio en cuestión...”<sup>53</sup> Pues según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) son indígenas aquellas personas que viven en la región, hablan, se identifican a donde pertenecen<sup>54</sup>. En la presente investigación dicha palabra se utiliza de acuerdo al contexto histórico de la época estudiada, de tal manera que se define al nativo como una persona oriunda de una comunidad, que vive y se desenvuelve en ella, de acuerdo a su cultura, practicando sus costumbres, tradiciones y su idioma materno dentro de su entidad peculiarmente.

Cuando se emplea la palabra *castellanización*, según el diccionario de la real academia de lengua española significa “la acción y efecto de castellanizarse”<sup>55</sup>, puesto que esta tesis se refiere al proceso de alfabetización a través del idioma castellano, como fue el caso particular de los indígenas de la Sierra Purhépecha durante el Cardenismo, a quienes se les busco integrar a la nación mexicana a través del habla del español, que a la vez se fomento como un elemento que hiciera dejar en los oriundos su cultura y que estos adoptaran esa nueva cultura “*mestiza*” que el proyecto cultural y educativo del Estado-nación establecía.

Con el término *bilingüe* en este trabajo, nos referimos a la persona que habla dos idiomas<sup>56</sup>, y en el caso peculiar de la presente indagación, se está refiriendo específicamente sobre los indígenas serranos a los cuales se les alfabetizó en su

---

<sup>53</sup> <http://www.definicionabc.com/general/indigena.php>; Diccionario la Real Academia de la Lengua Española en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=indigena](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=indigena)

<sup>54</sup> <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx>

<sup>55</sup> Diccionario la Real Academia de la Lengua Española en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=castellanización](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=castellanización)

<sup>56</sup> Diccionario la Real Academia de la Lengua Española en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=bilingüe](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bilingüe)

propio idioma materno durante el Proyecto Tarasco y posteriormente en español, por tanto nos referimos a los Purhépechas que hablan su idioma materno y el castellano.

El concepto de *cultura*, según el autor Rosendo Escalante, “es todo lo creado por el hombre para satisfacer sus necesidades y lograr que la especie humana sobreviva”,<sup>57</sup> y en dicha investigación nos referimos al conjunto de manifestaciones que se expresan en la vida tradicional de un pueblo autóctono, como es el caso peculiar las comunidades serranas de Michoacán.

En lo que respecta al término *comunidad*, “es una modalidad común de agrupación”,<sup>58</sup> puesto que dicho término ha sido motivo de un gran debate sobre la definición de la misma, ya que hay varias versiones, nociones y visiones de lo que puede ser o no la comunidad. No obstante, nosotros la usamos para referirnos al espacio geográfico en donde convergen individuos con intereses en común, retomando para su análisis varios aspectos que lo conforman tanto físicos, geográficos, culturales, económicos, políticos, sociales y educativos. De ahí que nos referamos a una región y a la comunidad indígena Purhépecha en especial, como parte sustancial de nuestro objeto de estudio, enfatizando y tratando de entender su situación socioeducativa de la época en cuestión.

Es pertinente señalar que otro de los términos que se utilizan frecuentemente dentro de esta investigación de tesis son: *incorporación* e *integración* los cuales tuvieron una connotación distinta durante la época posrevolucionaria y que sin lugar a duda tuvieron gran eco. De tal manera que cuando nos referimos al primero es a la acción que se tomó en una primera etapa en dicha época, la cual consistió en incorporar a los indígenas a la cultura nacional en donde de alguna perdieran sus culturas y adoptarían la nueva cultura que los identificaría como mexicanos, pero para ello se tenía que convertir en mestizos. Y cuando hacemos alusión al segundo término es porque se presenta en una segunda etapa de la época posrevolucionaria, en donde se sustituye la visión de la incorporación y se opta por la integración de los oriundos a

---

<sup>57</sup> Rosendo Escalante Fortón: *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad*, México, Oasis S.A., 1983. p. 23; según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Cultura es el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cultura](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura)

<sup>58</sup> R. Escalante Fortón: *Op. Cit.*, p. 33; según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Comunidad es el conjunto de personas de un pueblo, región o nación, que viven unidas bajo ciertas normas y reglas. en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=comunidad](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=comunidad)

la vida nacional, pero ahora se buscaba valorar y rescatar de alguna forma aspectos importantes que tenían las culturas nativas y de esa manera mezclarlos con lo que tenía la cultura mestiza, para poder así poder integrarlos a la cultural nacional, en donde el lenguaje único que pretendió implantar como único fue el castellano, pero habrá que mencionar que ya no se pretendió convertir forzosamente al indio en mestizo.

Por otra parte, para sustentar y argumentar la presente investigación, en relación a la cuestión educativa en México, Michoacán y el caso específico de la Sierra Purhépecha, se hizo un exhaustivo rastreo de información en los diferentes acervos documentales tales como bibliográficos, hemerográficos, archivos históricos, internet y trabajo de campo. Puesto que dichos acervos de consulta fueron específicamente: el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, la Facultad de Historia, el Instituto de Investigaciones Históricas, El Colegio de Michoacán, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, así como la Hemeroteca pública "Lic. Mariano de Jesús Torres" de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán, el Archivo Histórico de la Secretaría del Estado de Michoacán, el Archivo Histórico del Poder Judicial de Michoacán, entre otros cúmulos particulares de los oriundos de la Sierra Purhépecha en donde se logró obtener el apoyo de fotografías, documentos antiguos, etc., que nos permitieron complementar y enriquecer aún más nuestra investigación. Sin lugar a duda, que estas fuentes de consulta fueron de vital importancia para efectuar este trabajo de tesis.

Otro elemento teórico-metodológico que se empleo en la presente indagación fue el trabajo de campo que se realizó, a través de las entrevistas orales que se aplicaron en mayor medida y en menor medida los cuestionarios en diferentes comunidades que conforman la Sierra Purhépecha.

Las entrevistas que se aplicaron durante el proceso de investigación se efectuaron durante los meses de diciembre de 2009 y enero de 2010, periodo durante el cual se realizaron varios recorridos a los diferentes pueblos serranos como fueron: Pichátaro, Sevina, Comachuén, Turicuario, Arantepacua, Nahuatzen, Cherán, Paracho, Quinceo, Nurió, Capacuario, Angahuan, San Lorenzo, Ahuiran y Urapicho que forman

parte de la geografía de la Sierra Purhépecha, conociendo, observando, explorando a las comunidades en sus diversos ámbitos, puesto que cada una de estos lugares, existe un estilo de vida muy peculiar en sus costumbres, tradiciones e incluso en su idioma, por tanto podemos decir, que en los pueblos serranos antes señalados no prevalece una cierta uniformidad en su cultura como muchas ocasiones piensan y catalogan los habitantes del medio urbano a los Purhépechas.

Durante el proceso y desarrollo de la aplicación de entrevistas en dichos lugares aludidos, fueron específicamente: a campesinos, artesanos, ex migrantes, maestros rurales y ex estudiantes indígenas que fueron introducidos con los métodos pedagógicos de la escuela rural mexicana, durante la época posrevolucionaria en las comunidades serranas, cuyas edades de los entrevistados fluctuaban entre los 70 y 90 años, a quienes se les dificultaba dar respuesta a las preguntas planteadas en el idioma castellano, y en cambio cuando se les realizó la entrevista en su idioma materno en el *porhé*, fue más práctico y sencillo para los nativos contestar a cerca de las interrogantes, porque se sentían en confianza al recordar aquellos años de infancia, tanto así que amablemente en ocasiones me invitaron a toma una taza de café, una fruta o yo les invitaba un refresco o unas galletas, para que nuestras pláticas, charlas y comentarios que hacían en ocasiones los entrevistados muy nostálgicos, fueran más amenas, con el objeto de que esta investigaciones se enriqueciera a través de sus testimonios orales.

Indudablemente que las aportaciones de los entrevistados fortalecieron y contribuyeron de manera directa en esta investigación, al darnos a conocer una versión poco distinta del que aparentemente teníamos conocimiento respecto la situación socioeducativa que tuvieron los Purhépechas serranos, aunado a ello, logramos percatarnos de la realidad educativa del otro México que existía en esos lugares aislados en la marginación. En donde gran parte de su población padecía de pobreza, enfermedades y analfabetismo, además no tenían servicios básicos como: luz, agua potable, transporte, drenaje, doctores, medicamentos, alimentos, etc., en decir, vivían en condiciones muy precarias.

Para complementar y fortalecer dicha investigación, se apoyo en los diferentes elementos como fueron: fotografías, revistas, periódicos, páginas web, documentos de

archivo, mapas, entre otros, que nos permitieron ubicar y conocer el contexto histórico que vivieron las comunidades serranas, y esto ayudó a realizar un trabajo más completo que facilite de alguna manera a las personas que estén interesadas a conocer, estudiar y analizar acerca de la educación indígena en los Purhépechas de Michoacán, indagando cuestiones económicas, sociales, políticas, culturales que permitan complementar la historia de la educación rural e indígena en México durante el siglo XX peculiarmente en lo que respecta a la década de los veinte y treinta.

## *2. Contexto histórico de la educación rural e indígena en México*

En México, particularmente en la época posrevolucionaria pareció iniciar una aparente época de paz, por el supuesto triunfo de la Revolución de 1910-1917, pero no fue así, porque sólo se logró cristalizar el poder político en la nueva élite revolucionaria (sonorenses), quienes inmediatamente buscaron lograr una rápida estabilización política interna para consolidar el propio poder, lo que finalmente se consiguió mediante un control sobre los cacicazgos regionales y el apoyo del nuevo régimen en los partidos políticos y las organizaciones de masas creadas desde arriba.<sup>59</sup> Sus principales preocupaciones fueron domar o domesticar al ejército y su enorme potencial de rebeldía, y así lograr la progresiva expansión del poder del gobierno central sobre el territorio de la nación.<sup>60</sup>

Mientras que las secuelas del movimiento revolucionario, como fueron: las epidemias de tifo, fiebre amarilla, neumonía, paludismo, entre otras, paulatinamente iban acabando con la vida de los habitantes del medio rural, porque carecían de hospitales, médicos, enfermeras, etc., y obviamente no existían medicamentos necesarios para combatir dichas enfermedades mencionadas anteriormente, por

---

<sup>59</sup> Hans Werner Tobler: *La Revolución Mexicana. Transformación social y cambio político, 1876-1940*. México, Editorial Alianza, 1994, p. 406; Mílada Bazant: *En busca de la modernidad: Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense-El Colegio de Michoacán, 2002, p. 84.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 405.

tanto, los moradores del sector rural sólo a base de su medicina tradicional trataron de subsistir.<sup>61</sup>

Los grandes sectores populares de artesanos, campesinos, indígenas y obreros, buscaron a través de la revolución mexicana obtener mejores condiciones de vida, algunos derechos que se les negaban y una verdadera justicia social. De ahí que, el movimiento revolución muestre como rasgos fundamentales un sentimiento más nacionalista, un sentido popular y una definida proyección social.<sup>62</sup> Fue así, que durante la época posrevolucionaria los sectores más desprotegidos o vulnerables del país, insistían en la cristalización de los postulados plasmados en la nueva Constitución mexicana, en la cual se reivindicaban los derechos de la clase obrera y campesina.<sup>63</sup>

Porque durante la segunda década del siglo XX, el país aún vivía en un período de inestabilidad política, crisis económica, pobreza, hambre, miseria, rapiña, bandolerismo, analfabetismo, etc., y todos estos lastres se reflejaban principalmente en el medio rural, que durante muchos años había sido explotado y oprimido por los grupos dominantes de poder como fueron: los caciques, terratenientes, hacendados, empresarios extranjeros, y la propia Iglesia, que vivían en la opulencia. Por ello, afirma Ramón Eduardo Ruíz que, “México era madre de los extranjeros y sólo madrastra de los mexicanos”.<sup>64</sup>

Pareciera pues, que en México seguía predominando lo ocurrido en el porfiriato, donde el mayor número de analfabetas se encontraba en el campo, aunado

**K'uiripuecha jarhán anapuecha**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Francisco Cohenete Ramos

<sup>61</sup> *Ídem.*

<sup>62</sup> Leonardo Gómez Navas: “La revolución mexicana y la educación popular”, en: F. Solana y otros (Coordinadores.). *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 117.

<sup>63</sup> Como lo fueron particularmente los grupos de campesinos e indígenas que vivían sumergidos en la pobreza y en analfabetismo dentro del medio rural mexicano.

<sup>64</sup> Ramón Eduardo Ruíz: *México: 1920-1958 El Reto de la Pobreza y el Analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 21.

a ello, las políticas educativas seguían beneficiando a los habitantes del medio urbano y no a los del medio rural, es decir, seguía favoreciendo a la clase pudiente y a la clase media, y estos vivían específicamente en las ciudades, municipios y en las haciendas poderosas. Todo ello reflejaba la intención de seguir conservando el poder político, económico y cultural en los nuevos grupos de poder como fueron: caciques, generales, coroneles, soldados de la revolución y ex revolucionarios, que a capa y espada defendían sus intereses, como privilegios al haber triunfado en la revolución, y de alguna manera trataban de mantener en el olvido, en la ignorancia a los grupos campesinos e indígenas, a quienes explotaban en trabajos arduos, obteniendo de ellos la mano de obra barata.<sup>65</sup>

El porfiriato había desarrollado la escuela primaria, pero la educación era básicamente urbana, para la clase media y alta, la atención a la población rural y a la clase obrera era mínima. A pesar de tener un enorme número de analfabetas y una población mayoritariamente rural, los distintos gobiernos del siglo XIX no se propusieron como política, llevar la educación a los sectores más desprotegidos. Será hasta después de la Revolución mexicana cuando se impulse una vigorosa política de Estado en materia educativa, y la SEP será el pivote de la escuela rural mexicana con sus distintos énfasis y etapas, y de la educación laica, pública, gratuita y popular de nuestro país.<sup>66</sup>

Fue a partir del 30 de mayo de 1911, cuando el Congreso dictó un decreto en el que se autorizaba al ejecutivo el establecimiento de Escuelas de Instrucción Rudimentaria en todo el país. El objetivo de estas escuelas era “enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer, escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”,<sup>67</sup> y así poder combatir el rezago educativo en país.

A través de la creación de escuelas, se pretendía resolver la problemática del analfabetismo y el monolingüismo por medio de la castellanización directa, y que esto diera como resultado la integración de las diferentes etnias a la unidad nacional,

---

<sup>65</sup> *Ídem*.

<sup>66</sup> Ma. Eugenia, Espinosa Carbajal: “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.m/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.m/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 48

porque el objetivo principal del nuevo régimen posrevolucionario era buscar cristalizar paulatinamente el nuevo proyecto cultural de nación que legitimara al gobierno revolucionario a través de la homogenización cultural.

La educación era considerada por las distintas facciones populares como el camino más seguro para alcanzar el cambio social revolucionario. Porque el movimiento de la revolución mexicana se justificó, según Manuel Gamio, "...por las desigualdades económicas existentes, por la heterogeneidad de razas, la variedad de idiomas y la diversidad o antagonismo de tendencias culturales, factores que operaban desde los tiempos de la conquista española que se oponían a la unidad nacional. La Revolución tendía a transformarlos en medios favorables a la creación de la futura nacionalidad..."<sup>68</sup> en donde todos fueran uniformes culturalmente, porque desgraciadamente en la cuestión educativa, social y económica muchos pueblos, comunidades y ranchos vivían en precarias condiciones.

#### **Estudiantes de Nahuatzen, Mich., durante la posrevolución**



Fuente: Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1945-1979, Mpio. Nahuatzen, Localidad Nahuatzen, Esc. "Francisco I. Madero" Exp. 1275, Fs. 238 x 2 fotos.

Durante la década de los veinte y treinta, la educación era para el pueblo, y debería ser popular. No se detenía como en el porfiriato, en las clases medias y altas,

---

<sup>68</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 235.

sino que se dirigía al pueblo de campesinos, obreros, mestizos e indígenas. Puesto que es pertinente mencionar que la campaña en pro de la educación rudimentaria fue la chispa inicial de esa búsqueda, aquélla que trataba de redimir, mediante la educación, a esas dos terceras partes de los habitantes (artesanos, obreros, campesinos e indígenas) perdidos hasta entonces en las espesas brumas del analfabetismo.

Para cumplir dicho objetivo, la colaboración del maestro rural fue un elemento clave en la tarea de educar al pueblo mexicano, pero su profesión estaba devaluada y atrapada en un círculo vicioso, ya que se le menospreciaba y, por eso, su sueldo era miserable, pues como carecía de medios de fortuna para cultivarse, no tenía una formación académica completa, además no tenía instrumentos pedagógicos, entre otros aspectos, que indudablemente no le permitían desempeñar eficazmente su labor educativa en la sociedad. Es por ello, que desde los inicios del movimiento revolucionario, se despertó la inquietud por recompensar al instructor con un sueldo digno que le alcanzara no sólo para sostenerse a sí mismo y a su familia, sino para cultivarse también y lograr así el aprecio de los demás.<sup>69</sup>

Porque durante en el porfiriato la carrera de maestro normalista prosperó e inundó los servicios de educación primaria en las capitales y ciudades importantes del país, y pocos beneficios recibieron, en este sentido, las villas, cabeceras municipales, y prácticamente nada las poblaciones menores. Por ello, señala, Luis Álvarez Barret, que los maestros que percibían los más altos salarios, residían por lo general en las ciudades más grandes, en contraste con los maestros rurales, cuyas bajas percepciones se justificaban por el bajo costo de vida de las sociedades campesinas.<sup>70</sup> Evidentemente esto refleja la desigualdad que se vivía en el país, dentro del rubro educativo, y esta cuestión era lo que buscaba cambiar el gobierno posrevolucionario, otorgándole más apoyo y prioridad a la educación de los pueblos que se encontraban aislados de la civilización.

La situación de los maestros, ocupaba una posición muy contradictoria al interior de la estructura social, en tanto crecía la demanda de los mismos, sus condiciones de trabajo, su prestigio social y sus salarios permanecían bajos, además,

---

<sup>69</sup> *Ibíd.*, p. 271.

<sup>70</sup> Luis Álvarez Barret: "Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato 1901-1911", en: S. Fernando y otros (Coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 112.

estos trabajaban para el gobierno federal y percibían mensualmente 50 pesos en tanto que los municipales ganaban la mitad,<sup>71</sup> es decir 25 pesos. “Los maestros que habían prestado servicio a la causa de la Revolución, habían conseguido empleo más fácilmente. Y por el contrario, los que permanecieron al margen habían sido postergados. En realidad, no se trataba de una lucha por la escuela sino más bien por el pan”,<sup>72</sup> porque se buscaba sobrevivir ante los problemas vigentes de inestabilidad política, crisis económica, pobreza, ignorancia, alcoholismo, epidemias y bandolerismo que acaecían en el país, por las condiciones de vida tan miserables que existían a consecuencia de la revolución.

El Estado posrevolucionario buscó acabar con la política económica y socioeducativa que había predominado en el porfiriato, porque de alguna manera ya no se pretendió efectuar la política de “orden y progreso”, que era un simple discurso demagógico del gobierno y de la oligarquía liberal del siglo XIX, que beneficiaba sólo a unos cuantos grupos de poder y que a consecuencia de dicha política, la gran mayoría de los habitantes del país vivían en la explotación cotidiana por su subsistencia, y aunado a lo señalado anteriormente prevalecía un alto índice de analfabetismo, pobreza, hambre, etc., en los lugares alejados o marginados del país. Mientras que la educación se alcanzaba únicamente en las zonas urbanas de la República, y en las zonas rurales, la educación seguía siendo nula o sólo un mito.<sup>73</sup>

Ante la problemática del analfabetismo que heredaban los gobiernos revolucionarios, habría que sumar un elemento más que se erige como la piedra de toque de los conflictos específicos en la educación indígena, nos referimos al cuestión específica del monolingüismo, pues si bien era cierto que la gran mayoría de la población mexicana no sabía leer ni escribir, era de igual forma apabullante revelar que un vasto sector de población ni siquiera hablaba, usaba y mucho menos comprendía el español. Ahora bien, este pueblo iletrado además era una sociedad étnicamente heterogénea por motivos económicos, geográficos, culturales y por evidentes cuestiones raciales. Fue así, que durante el siglo XX “se fundó la necesidad

---

<sup>71</sup> *Ídem.*

<sup>72</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 363.

<sup>73</sup> L. Tomás, Casimiro y J. Guadalupe Tehandón Chapina: *Op. Cit.*, p. 35.

de consolidar el poder y el control federal del Estado”,<sup>74</sup> así como “una nación moderna homogénea”.<sup>75</sup>

Dentro de esta compleja situación cultural que existía en México después de la revolución mexicana de 1910-1917, algunos de los intelectuales como Francisco Pimentel, señalaba:

“Mientras que los naturales guarden el estado que tienen en México, no pueden aspirar al rango de nación propiamente dicha” y enseguida puntualiza las diferencias entre el blanco y el indio, “El primero habla castellano y francés, el segundo tiene más de cien idiomas diversos en que da a conocer sus ideas. El blanco es católico o indiferente; el indio idólatra. El blanco es propietario, el indio proletario. El blanco es rico, el indio, pobre, miserable. Los descendientes de los españoles están al alcance de todos los descubrimientos científicos; el indio todo lo ignora. El blanco viste conforme a los figurines de París y así las más ricas telas, el indio anda casi desnudo. El blanco vive en las ciudades en magníficas casas; el indio está aislado en los campos y sus habitaciones, son miserables chozas. Y concluye: “Hay dos pueblos diferentes en el mismo terreno; pero lo que es peor, dos pueblos hasta cierto punto enemigos”.<sup>76</sup>

Con esta afirmación demuestra Pimentel que en el país que predominaban vastos contrastes entre la vida urbana y la rural, situación que obligaba al nuevo Estado, hacer un cambio social radical que ayudara a sacar del atraso cultural y económico a grandes sectores de la población que vivían en esos lugares tan aislados de la nueva cultura mexicana, y que además de ello, se encontraban muy olvidados viviendo en muy malas condiciones.

En ese entonces la sociedad mexicana era esencialmente rural, puesto que en ese marco existía un considerable sector indígena que parecía no compartir los elementos básicos de la nacionalidad comenzando por la lengua.<sup>77</sup> Esto hacía aún más difícil el reto del gobierno posrevolucionario al tratar de consolidar su proyecto cultural y educativo, que conformaría a la tan anhelada nación mexicana, a través de una cultura homogénea, donde la principal raza que representaría a la misma sería el mestizo como fin último.

A pesar de haber pasado cuatro siglos de la conquista española, las comunidades indígenas se encontraban aún, en una situación de marginación y de

---

<sup>74</sup> La precariedad material y pedagógica de las escuelas periféricas a finales del siglo XIX justificó, en parte, el proyecto de Escuelas Rudimentarias iniciado en 1911, así como el proceso de federalización escolar inaugurado a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921. Vale la pena aclarar que a la federalización centralista impulsada en una primera época, correspondió la descentralización federal en materia educativa, impulsada a finales del siglo XX.

<sup>75</sup> María Bertely, Busquets: “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

<sup>76</sup> Miguel Oscar Valdez Padilla: *Política indigenista*, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Economía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1968, p. 52.

<sup>77</sup> Tania Avalos Placencia: *El Proyecto Tarasco: Alfabetización Indígena y Política del Lenguaje en la Meseta Purhépecha, 1939-1960*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Historia, Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006, p. 21.

olvido, con un amplio estancamiento de desarrollo social, todo a consecuencia de las determinaciones de las leyes del Estado-nación, y de los grupos de poder que se hicieron valer de ella, llegando al grado de considerar a los nativos como seres salvajes y bárbaros. Esta cruda realidad caminaría una década más dentro del siglo XX, en donde los nuevos contextos sociales, políticos, ideológicos, dieron pie a una búsqueda de derechos a los sectores más vulnerables como fueron: los campesinos, indígenas, obreros, etc., por tanto, dicha situación hizo replantear la necesidad de un nuevo sistema educativo-cultural distinto al porfirista, mediante el movimiento armado, reivindicando los derechos perdidos durante su prolongado periodo de gobierno y de tiempos atrás.<sup>78</sup>

Después de varios periodos desoladores para los pueblos indios, partiendo desde la conquista hasta el siglo XX, en donde se mostró un pleno calvario en la vida humana de los oriundos, propiciado generalmente por los planteamientos políticos-filosóficos de las corrientes de cada régimen. Por tanto, el régimen posrevolucionario buscó de alguna forma, hacer un nuevo replanteamiento a partir de la posición política del nacionalismo, reconquistando todo tipo de elemento cultural del indígena basándose en los estudios antropológicos, que Manuel Gamio propuso como vehículo para acceder al conocimiento de las culturas étnicas del país tomando como modelo al indio, para proyectar una incorporación plena del mismo a la vida nacional, revalorando elementos culturales como fueron sus costumbres y tradiciones, para el enriquecimiento de una joven nación revolucionaria.<sup>79</sup>

Los nativos, quienes arrastraban una existencia infrahumana, en gran parte por haber sido despojados de sus propiedades y de su derecho a la educación durante muchos años, presentaban una realidad y un problema extraescolar de tipo socioeconómico, y para resolverlo se requería que el primer gobierno posrevolucionario fuera capaz de elaborar un plan general educativo, que a la vez que redimiera a la población rural, emancipara a los habitantes del medio urbano y semiurbano. Entregándoles en primera instancia la tierra, utilizando la escuela como medio para mejorar sus condiciones de vida, a los ciudadanos, extendiendo la escuela,

---

<sup>78</sup> Pablo Sebastián Felipe: *Meseta Tarasca y las Políticas de Aculturación, 1917-1940*, Tesis para obtener el grado de Licenciado en Historia, Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006, p. 9.

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 10.

principalmente, como una preocupación social,<sup>80</sup> y a los oriundos restituyéndoles sus tierras y bosques, que les fueron despojados como fue el caso partículas de los indígenas Purhépechas.

A raíz de la promulgación de la nueva Constitución Mexicana de 1917 en la primera década del siglo XX, es cuando se reconocen oficialmente a los núcleos indígenas como sujetos de interés público, para su desarrollo social, político, económico y cultural de México, de tal manera que se da inicio con la creación y aplicación de las políticas de aculturación o incorporación para su desarrollo social bajo la corriente liberal, y del pensamiento político-ideológico del Estado-nación<sup>81</sup> acompañados del nuevo proceso educativo y cultural fundado con las ideologías de Manuel Gamio, José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, entre otros. Dichas políticas fueron creadas y aplicadas en torno a conseguir la “mexicanización del indio”, para el supuesto desarrollo de los pueblos indios.

Aunado a lo aludido anteriormente según afirma la autora Eugenia Vargas, que la educación escolar había tenido un papel relevante en la tarea integracionista y de aculturación emprendida por el Estado mexicano, en particular a raíz del movimiento de 1910, y durante más de 30 años, fueron los maestros rurales, en su gran mayoría de origen mestizo, el instrumento y el soporte de esa tarea, pues fueron los principales agentes “civilizadores” del mundo rural e indígena, cuya misión fue transmitir el saber del mundo dominante y difundir la ideología del mestizaje elaborada por el Estado,<sup>82</sup> es decir, se buscó eliminar en las culturas étnicas del país su idioma materno, imponiéndoles una cultura ajena a la vida propia de los oriundos, como lo fue la cultura occidental, a través del idioma castellano, y así crear ese México imaginario que menciona Guillermo Bonfil Batalla en su obra *México Profundo*.

El fundamento teórico de las políticas indigenistas de entonces fue destinado a incorporar a la población india en una entidad nacional, “homogénea” y “moderna”, una cuestión utópica que se aspiraba a cristalizar en dicha época. Pues tratar de hacer cumplir ese proyecto nacional fue muy complejo por las secuelas que se generaban de

---

<sup>80</sup> L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 151.

<sup>81</sup> P. Sebastián Felipe: *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>82</sup> María Eugenia Vargas: *Educación e Ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica, El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1964, p. 48.

la misma, de ahí que Manuel Gamio afirmara, “la interacción entre los sectores indígenas y mestizos de la población es un proceso que implica el acercamiento racial y la fusión cultural de la población indígena a la población y la cultura mestiza predominante, la unificación lingüística y el equilibrio económico de ambos sectores, condiciones que deben caracterizar a la población mexicana para que ésta constituya y encarne una patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida”.<sup>83</sup>

En el México posrevolucionario se trató de reivindicar los derechos de la cuestión agraria y educativa en los grupos más vulnerables del país. Sin embargo, la nueva cruzada civilizatoria suponía varios elementos: 1) sustituir a la iglesia por la escuela; 2) reemplazar a los sacerdotes por maestros; 3) cambiar los santos católicos por héroes nacionales; 4) transformar las fiestas religiosas en ceremonias cívicas. Para Vasconcelos “la única solución consistía en la incorporación del indio a una civilización básicamente europea”,<sup>84</sup> la escuela y los maestros habrían de jugar un papel fundamental en la transformación de los pueblos atrasados hasta convertirlos en sociedades modernas.<sup>85</sup> Según el autor David Raby para dicha época, “el objetivo a largo plazo, era incorporar plenamente a los poblados a la vida nacional, desarrollar una cultura nacional y mejorar las condiciones higiénicas, económicas y culturales de los campesinos”.<sup>86</sup> Por tanto, era necesario implementar la creación de escuelas y la formación de maestros rurales para que desempeñaran una ardua misión en alfabetizar a los moradores de la sociedad rural que se encontraban en el olvido.

Dentro de este panorama histórico, señala la autora Alicia Civera, que en los años veinte la mayoría de los maestros o profesionistas pertenecientes a las clases medias de la ciudad de México, de las capitales o entidades federativas, pensaban que era central transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, porque que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país.<sup>87</sup> Porque para ellos, la alfabetización era primordial, por ende, la

---

<sup>83</sup> Manuel Gamio: *Forjando Patria*, México, Editorial Porrúa, 1960, p. 183.

<sup>84</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, pp. 28-29.

<sup>85</sup> Mary Kay Vaughan: *Cultural Politics in Revolution*, Tucson, University of Arizona Press, 1997, p. 25.

<sup>86</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, pp. 23-24.

<sup>87</sup> A. Civera Cerecedo: *Op. Cit.*, p. 42.

escuela debía contribuir a integrar a estos coterráneos al progreso, a la civilización y a la vida nacional.

Para dicha época repartir los grandes latifundios significaba para los peones libres o acasillados, alcanzar la cúspide de los ideales revolucionarios. Fue hasta el gobierno de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, cuando se empieza a aplicar de manera más significativa la reforma agraria, así mismo, a la iglesia católica se le limita su poder en ciertos ámbitos, y esto obviamente perjudicó sus intereses ideológicos, políticos y hasta económicos, relacionados con el problema señalado,<sup>88</sup> porque el clero mantenía casi un control total en la cuestión, religiosa, política, educativa y cultural, dentro de la sociedad rural.

En pertinente señalar, que durante el proceso de organización del Estado nacional posrevolucionario, la cuestión indígena se convirtió en un tema relevante, no sólo por su relación con la problemática agraria sino también por su vinculación con la cuestión cultural, social, económico, educativo y principalmente sobre la unidad nacional. “Hacia 1910 se calcula que un 80% del índice de analfabetismo existía en México”.<sup>89</sup> Para esos tiempos la ignorancia era enorme y las necesidades educativas también grandes, fue así que prioritariamente se empezó a atender dicho problema social, pero para ello, fue necesario y urgente llevar a cabo la instrucción educativa a las regiones más apartadas del territorio nacional, con el objeto de impulsar el progreso cultural que no tenía gran parte de la población del país.

En esa época los únicos que tenían acceso a la educación, eran las clases medias y los ricos que se educaban en escuelas particulares o en el extranjero, además la única institución que realizaba labores de educación elemental era la iglesia, y en lo que concernía a la educación rural difícilmente se iba más allá.<sup>90</sup> Aunque la enseñanza del catecismo consolidó a la iglesia católica durante muchos años en la instrucción educativa, la cual permitió que la misma se incrustara arraigadamente dentro de las comunidades rurales del país, y que explica que posteriormente haya mostrado una resistencia al no aceptarse la educación que el Estado estableció con el finalidad de

---

<sup>88</sup> Roberto Blacarte: *Historia de la iglesia católica en México*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, 1993, pp. 50-51.

<sup>89</sup> José Joaquín Blanco: *Se llamaba Vasconcelos, una Educación crítica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, pp. 91-92.

<sup>90</sup> P. Sebastián Felipe: *Op. Cit.*, p. 46.

integrar a todos los grupos étnicos del país a la unidad nacional, en donde se excluía totalmente al clero respecto a la función educativa.

El Estado-nación de la década de los veinte, tomó a lo indígena como la raíz, como el referente justo y necesario del origen nacional, pero antepuso siempre al mestizo como el fin último. Quizá por ello se reconocían valores positivos y negativos, pues al indio se le catalogaba como un ser de vicios y virtudes al que la mano redentora debía sacar del atraso para lograr la unificación, de la raza cósmica, o de la familia mexicana. En este tenor la educación se tornó en la prioridad para acercarse a los sectores marginados y mostrar el adecuado transitar hacia el progreso.<sup>91</sup> Por ello, la preocupación central de la mayoría de los programas de enseñanza que impulsaba el gobierno en ese entonces, giraba en torno a una concepción educacionista que suponía que el mayor enemigo del pueblo era la ignorancia y que la educación fungiría como el elemento redentor de los mexicanos marginados.

Después de haber realizado un análisis sobre el contexto histórico que prevalecía en México durante la época posrevolucionaria, nos dimos cuenta de la compleja situación que se vivía el país, en sus diversos ámbitos, por tanto, concluimos en dicho apartado, señalando que el régimen gobernante tenía un gran reto, al tratar de consolidar la cuestión educativa en las comunidades rurales, pero para ello, se tuvieron que superar obstáculos de diversa índole, como fue la heterogeneidad étnica y cultural prevaleciente entre la población indígena, así como el incipiente desarrollo de la economía del país, considerados como impedimentos a la formación de la nacionalidad y de la construcción de una sociedad moderna, tratando de imitar a algunos países europeos y en ocasiones al país vecino Estados Unidos. Porque, tanto los gobiernos liberales del siglo pasado como los posrevolucionarios enfocaron sus políticas indigenistas a impulsar el desarrollo económico y social del país, y además trataron de asimilar al indio a la cultura mestiza dominante mediante diversos programas de incorporación.<sup>92</sup>

El entorno histórico de México después de la revolución mexicana de 1910, mantiene toda una serie de acontecimientos de diversa índole, que harán repercutir

---

<sup>91</sup> T. Avalos Placencia: *Op. Cit.*, p. 196.

<sup>92</sup> M. Eugenia Vargas: *Op. Cit.*, p. 109.

en las políticas socioeducativas establecidas por sus gobernantes. De igual manera el surgimiento de la escuela rural y la participación del maestro rural en la misma, serán los grandes promotores de la educación, que a base de una ardua labor buscaron combatir el lastre del analfabetismo, el alcoholismo, fanatismo religioso y varios otros problemas sociales que predominaban en México en dicha época.

### *a. La creación de la Secretaría de Educación Pública y la Educación Rural*

“...Los años de lucha armada (1910-1920) dejaron como saldo una sociedad activa, dispuesta a batallar dentro del proceso de reestructuración que trajo consigo el derrumbe del antiguo régimen...”<sup>93</sup>

Evidentemente que el país había vivido muchos años de inestabilidad política, económica y social, por las secuelas de la revolución mexicana que fue causando un gran descontento social por parte de los grupos campesinos e indígenas, porque exigían la aplicación de los postulados de la nueva Constitución Mexicana, ya que no se estaban cumpliendo en la práctica, por lo que, esto exigía un gran reto hacia los gobiernos posrevolucionarios al tratar de cristalizar el artículo 3º que tocaba el gravísimo problema del rezago educativo en México, el artículo 27º que refería al problema de la tenencia de la tierra y daba los lineamientos generales para resolverlo y el artículo 123º que buscaba resolver los problemas en materia laboral, incluyendo a los trabajadores del campo y la ciudad,<sup>94</sup> todos estos artículos plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos aprobado por el Congreso Constituyente de Querétaro en 1917.

El problema educativo que prevalecía en esos tiempos fue preocupante y alarmante, ya que se padecía en el país un gran estancamiento cultural y educativo, aunado a ello, gran parte de la población vivía enclavada dentro del sector rural, por tanto, esto propició que se instituyeran en el país las escuelas rurales con el propósito

---

<sup>93</sup> Susana Quintanilla: “La Educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)

<sup>94</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista...Op. Cit.*, p. 32.

de incorporar al progreso a los habitantes del campo, transportándola de los planos inferiores de vida en que se encontraba hacia los planos más satisfactorios,<sup>95</sup> de la sociedad.

Mientras los constituyentes buscaban impulsar la educación del país (es su época), otorgándoles a los municipios la libertad económica y política, así como el derecho de controlar y organizar la enseñanza primaria y los jardines de niños, puesto que esta facultad según venía a constituir un medio más para fortalecer los ayuntamientos de toda la República. De tal manera, que al permitirse que los municipios se encargaran del control educativo de las instituciones en el país, hacía innecesaria la existencia de una secretaría de Estado encargada de este ramo, por lo que en la sesión del 31 de enero de 1917 se aprobó, sin discutirla, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.<sup>96</sup>

Sin embargo, poco tiempo después, que los municipios se hicieran cargo de las escuelas primarias y de los jardines de niños, se demostró que no estaban capacitados para dicha tarea, en vista de que su administración y funcionamiento requería de una preparación científica y pedagógica, así como de ingresos suficientes para llevar a la práctica los principios de laicidad y gratuidad.

Se necesitaban edificios y mobiliario escolar, libros de texto y pago regular a los maestros, lo cual exigía el correspondiente presupuesto, legislación y administraciones escolares, adecuados para coordinar la parte técnica y no producir conflictos entre los diversos planes y programas de estudio o entre los mismos municipios del país, por consiguiente, pronto aparecieron por todo el territorio las protestas motivadas por diversas causas, sobresaliendo entre éstas, la falta de pago a los maestros,<sup>97</sup> y aunado a ello, los maestros no estaban preparados para lograr implementar una enseñanza acorde a las necesidades vigentes que requería el medio rural, además no contaban con un presupuesto económico que lograra solventar los gastos que se generaban, de tal forma que para 1920 la situación de la acción educativa y económica fue pésima y alarmante, porque tanto los estados como los

---

<sup>95</sup> Concepción Jiménez Alarcón: *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1986, p. 20.

<sup>96</sup> L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 149.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 152.

municipios se hallaban en bancarrota, todo ello por las secuelas que había dejado el movimiento revolucionario.

Ante la situación tan endeble que prevalecía en el país, la cuestión educativa no fue la excepción, porque “La supresión de la Secretaría fue, aparentemente, una acción democrática, toda vez que se encargaría a cada municipio de dotar a su población de la educación básica, según postulaba el Artículo 3º lo precario de los presupuestos de muchos ayuntamientos, por no decir la totalidad, hizo que se avanzara muy poco en tres años del gobierno constitucional de Carranza”<sup>98</sup>. Además las consecuencias de la misma propiciaron que aumentara más aún el índice de analfabetismo, de tal forma que todo esto, agravaba el problema educativo y cultural en las nuevas generaciones que el Estado-nación buscaba transformar, nos referimos particularmente, a la gran cantidad de grupos étnicos: Mayas, Náhuatl, Otomíes, Mazahuas, etc., que vivían a lo largo y ancho del país.

La cuestión indígena tuvo cierta incidencia en el designio cultural de nación, no sólo por su relación con la problemática agraria sino también por su vinculación con la cuestión nacional, porque el oriundo vivía en los lugares más remotos de la geografía mexicana, aislado de la nación mexicana, de ahí que el autor Luis Villoro

afirme, “Hay dos pueblos diferentes en el mismo terreno [los mestizos y los indígenas]”<sup>99</sup>. Es oportuno hacer mención, que para la burguesía en ascenso, los pueblos indios obstaculizaban la realización de su proyecto modernizador, por ser

**K´uiripuecha k´umajchueni anapuecha**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Isidro Hernández Felipe

<sup>98</sup> *Ibíd.*, p. 172.

<sup>99</sup> Luis Villoro: *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, El Colegio de México-El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 209.

diferentes en su pensamiento cultural y social. Por tanto, era necesario hacer todo lo posible sin importar los medios, la incorporación de los nativos a la nueva dinámica de la sociedad naciente, pero para ello, era necesario castellanizarlos. Para luego de alguna manera "...abrir a las comunidades [rurales] hacia los mercados externos y de implantar determinados rasgos culturales provenientes de la llamada "sociedad nacional" en el seno de las comunidades indígenas..."<sup>100</sup>

Respecto a la cuestión educativa e indígena, varios intelectuales de la época como fueron: Manuel Gamio, José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Narciso, Bassols y Rafael Ramírez, definían los rasgos socioculturales de los pueblos indígenas, como sus costumbres, hábitos, ideas y formas propias de vida, como parte del progreso y civilización que representa el México mestizo.<sup>101</sup> Porque de alguna manera, no todo lo indígena impedía el progreso de la nación, sino lo contrario, lo hacía más rico en su desarrollo cultural e histórico.

Para arribar a la unidad nacional, había que construir una sociedad étnicamente homogénea. Esto implicaba la "mexicanización" del indígena; es decir, su integración en la sociedad mestiza,<sup>102</sup> dejando los elementos culturales propios para hacerse de otros, como la lengua castellana y la propiedad privada como forma de organización.

En la década de los veinte, siendo Presidente interino de la República en 1920 Adolfo de la Huerta, nombra como rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a José Vasconcelos, quien posteriormente creará el proyecto educativo de la Secretaría de Educación Pública, siendo rector de la UNAM, decía Vasconcelos:

"Es necesario, es indispensable, que nos esforcemos todavía más; es necesario que meditemos en el espectáculo de nuestro México reducido a la pobreza y la ignorancia y teniendo que vivir en competencia diaria con países ricos e ilustrados. Un peligro inmenso amenaza a nuestra patria mientras no redimamos la miseria del pueblo, mientras no ilustremos las mentes de todos nuestros compatriotas. [...] Los pueblos son ricos y fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada [...] La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos."<sup>103</sup>

José Vasconcelos mismo señalaba:

---

<sup>100</sup> Gunther Dietz: "La comunidad acechada: la región purépecha bajo el impacto del indigenismo", en: *Revista Relaciones. Estudios de Sociedad e Historia*, Zamora, Mich., vol. XX, núm. 78, 1999, p. 159.

<sup>101</sup> Consuelo Sánchez: *Los pueblos indígenas; del indigenismo a la autonomía*, México, Editores Unidos, 1994, pp. 28-29.

<sup>102</sup> *Ibíd.*, p. 29.

<sup>103</sup> Álvaro Matute (Compilador.): *José Vasconcelos y la Universidad*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983, pp. 63-64.

“Los profesores honorarios que enseñen a leer y escribir castellano, [harán] notar que es la lengua de una de las razas más ilustres del mundo, que cuenta con noventa o cien millones de habitantes, repartidos en la zona de procedencia en toda la tierra, y que, por lo mismo, esta raza está llamada a grandes destinos que acaso ninguna otra podrá igualar. Se les hará notar que el conocimiento de la lengua castellana hace ingresar al que lo tiene a los dominios materiales y morales de esta nueva raza joven y llena de promesas”.<sup>104</sup>

Con toda esta visión progresista que percibía este gran intelectual para combatir el gran problema educativo que imperaba en la sociedad y particularmente en el medio rural, demostraba que “era bastante maduro para haber advertido las fallas del porfiriato y lo bastante joven no sólo para rebelarse contra él, sino para tener fe en el poder transformador de la educación. La educación no se entendió para la clase media urbana, sino en la única forma que en México puede entenderse: como una misión religiosa, apostólica, que se lanza y va a todos los rincones del país, llevando buena y nueva visión de que México se levanta de un letargo, se yergue y camina”.<sup>105</sup>

Convencido el gobierno de ese entonces sobre la necesidad apremiante de educar al México nacionalista, se tomó como principio la creación de escuelas en diferentes partes de la República, a través de la formación de un ejército de educadores y no de un ejército de lucha bélica, para llevar la enseñanza a todos los rincones del país, con el objetivo de mantener más estable a la sociedad desde el ámbito político, económico y social. Puesto que toda esta coyuntura se le presentó al presidente Álvaro Obregón siendo presidente de la república mexicana en la década de los veinte, quien en primera instancia ratificó al rector y le dio todo su apoyo, porque él personificaba las aspiraciones educativas de la revolución,<sup>106</sup> además era todo un gran intelectual que conocía y percibía el rezago educativo que predominaba en el país.

El reto no era fácil, para dicha época al tratar de impulsar y efectuar la instrucción educativa en todos los rincones del país, y para ello, se inició un poderoso movimiento de educación popular desde la Universidad Nacional, con el deseo de combatir el analfabetismo que imperaba en gran parte de la nación, se hizo un llamado a todos los ciudadanos, hombres y mujeres, y a todos los maestros para

---

<sup>104</sup> AGHPEM: *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, Tomo XXIX, núm, 59, Agosto 5 de 1920, Morelia, Michoacán, p. 5.

<sup>105</sup> C. Reyes García: *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>106</sup> *Ídem.*

emprender una campaña enérgica contra la ignorancia, aprovechando los sábados y domingos y otros días para enseñar a las personas que no sabían leer y escribir. Pues el maestro Isidro Castillo decía, “el maestro que espere contar con un local o que se detenga porque carece de útiles o porque los alumnos no vienen a él, no es hijo digno de la patria, de este país en que todo mexicano debe convertirse en un misionero de la civilización”,<sup>107</sup> por tanto, tratar de alfabetizar a la vasta población rural que no tenía una educación básica, era lo prioritario e indispensable para el progreso económico y cultural del país.

Dentro de este escenario socioeducativo que acaecía en México, se buscó crear una institución que permitiera resolver los problemas esenciales del analfabetismo, así como el establecimiento de una educación para las clases desprotegidas como lo fueron los grupos de campesinos e indígenas. De tal manera, que fue con el gobierno de Álvaro Obregón cuando se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 20 de Julio de 1921 al mando de José Vasconcelos<sup>108</sup>, con quien se logra dar un gran impulso educativo y se concibe a la educación como un servicio público, para “...salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecida ya no de una casta, sino de todos los hombres...”<sup>109</sup>.

El presidente Obregón, trató de cristalizar el artículo 3º con la creación de la Secretaría de Educación Pública, dividiéndola en tres departamentos, “el escolar; el de bibliotecas y bellas artes; el de campaña contra el analfabetismo; y el Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI)”.<sup>110</sup> El Departamento Escolar se encargaría de todas las escuelas, de las más humildes formas hasta las más complejas. Las escuelas especiales de indios enseñarían el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura; estas escuelas deberían propagarse por las regiones densamente pobladas por indígenas y tenderían a “asimilarlos a nuestra civilización, a efecto de que pasen enseguida a las escuelas rurales, primarias, preparatorias, profesionales, etc., según sus aptitudes y

---

<sup>107</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 163.

<sup>108</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 404; L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 197.

<sup>109</sup> José Vasconcelos: *Exposición de motivos al proyecto de ley para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal*, México, 1920.

<sup>110</sup> Guillermo Bonfil Batalla: *México profundo, Una civilización negada*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, 1994, p. 94.

posibilidades”. Las escuelas representaban un grado más, se establecerían en todo el territorio de la república, “conforme a las necesidades de la población”. Enseñarían trabajos manuales, cultivos, ciencia aplicada y consejos prácticos sobre uso de máquinas y métodos modernos para mejorar las industrias de cada región.<sup>111</sup>

El Departamento de Bibliotecas y Bellas Artes en diferentes instancias presentaba instrumentos estratégicos para fomentar el desarrollo de la creación artística y de la cultura.<sup>112</sup> El Departamento de Educación indígena se convirtió en el “...encargado de atender las necesidades de cobertura y de materiales didácticos, así como del personal capacitado para atenderlos...”<sup>113</sup> Y el Departamento de Alfabetización organizó y desarrollo campañas contra el analfabetismo, que entonces afectaba a un 80% de la población adulta.<sup>114</sup>

José Vasconcelos tenía bien definido su cargo y la ardua labor que debía desempeñar la SEP, por tanto, decía:

“Precisa en cada nación un organismo central y provisto de fondos para que exista la posibilidad de una acción educativa, extensa e intensa, capaz de influir en la vida pública. Y toca a este organismo, generalmente llamado Ministerio de Educación, señalar las orientaciones generales técnicas y políticas de la enseñanza. Le corresponde asimismo asegurar la cohesión de lo señalado en las distintas facultades o escuelas. No se trata ya de saber si la actuación de un Ministerio de Educación es o no deseable; no existe, hoy por hoy, posibilidad de sustituirlo. Independientemente de que el Estado esté o no capacitado para educar, debe reconocerse la realidad de que sólo el Estado dispone o podría disponer de los fondos necesarios para un esfuerzo educacional de importancia”.<sup>115</sup>

Puesto que dicha secretaría se convirtió como el eje rector de la educación pública en México, y sólo de esa manera se vería con gran claridad los múltiples aspectos sociales del problema mexicano, así mismo se haría énfasis en “...la educación indígena, para asimilar la población marginal; la educación rural para mejorar el nivel de vida del campo mexicano; la educación técnica para elevar el nivel de las ciudades; creación de bibliotecas; publicación de libros populares y popularización de la cultura...”<sup>116</sup>.

Bajo todos estos lineamientos y otros más se dio inicio a una campaña educativa. Fue así, que en primera instancia, “se llevó a cabo una intensa labor de

---

<sup>111</sup> C. Reyes García: *Op. Cit.*, p. 23; Maricela Olivera Campirán: “Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)

<sup>112</sup> *Ídem.*

<sup>113</sup> *Ídem.*

<sup>114</sup> *Ídem.*

<sup>115</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, 482.

<sup>116</sup> Josefina Zoraida Vázquez: *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, p. 157.

alfabetización y de enseñanza rudimentaria, lo cual significaba que era el mismo para niños y adultos, y si los alumnos sólo hablaban su idioma nativo, la lectura y la escritura era precedida por una etapa de enseñanza de la lengua nacional. Se consideraba al español una lengua extranjera y se le enseñaba al estudiante directamente, es decir, sin traducción, pues varias ocasiones el maestro desconocía el idioma indígena de sus alumnos”,<sup>117</sup> y este caso se daba generalmente en los pueblos nativos del país, donde el proceso educativo se volvía aún más complejo por factores de diversa índole.

Por otra parte, Vasconcelos ya como secretario, defendió las bases de un sistema escolar gratuito y monolingüe planeado para servir a la unificación lingüística y cultural de la población y al fortalecimiento del sentimiento nacionalista. E impulsó la creación de escuelas rurales que tenían como misión, ser “entidades promotoras del desarrollo de la comunidad, transmisora de una influencia civilizada”, y “fomentar la conciencia nacional”.<sup>118</sup>

Ciertamente, es posible suponer que la función educativa que José Vasconcelos pretendía establecer, iba más allá del reto posrevolucionario, porque consideraba, que no era suficiente alfabetizar a los ignorantes, era preciso rescatarlos de su barbarie, hacerlos participar en los medios de la ilustración y aprovechar sus aptitudes y habilidades con el reconocimiento público de las mismas, que fortalecerían la propia dignidad, para procurar la integración de millones de mexicanos a la vida nacional.<sup>119</sup> Por lo tanto, decía Vasconcelos, “la utopía educativa es un proyecto de nación que entre la vieja insistencia: educar es poblar. Disminuir en el menor tiempo posible el analfabetismo creando centros culturales fundando escuelas rurales de ser posible en los pueblos indios fomentando una mística”.<sup>120</sup>

Cabe mencionar que el establecimiento de instituciones escolares en la década de los veinte se dio de una forma tan acelerada que se generó el problema de conseguir profesores de las pocas escuelas normales que funcionaban en la capital.

---

<sup>117</sup> Engracia Loyo: “Educación de la Comunidad, tarea prioritaria 1920-1934” en: Josefina Vázquez, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría de Educación Pública-El Colegio de México, 1994, p. 366.

<sup>118</sup> J. Joaquín Blanco: *Op. Cit.*, p. 80.

<sup>119</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 418.

<sup>120</sup> Daniel Cosío Villegas (Coordinador.): “Notas sobre la Cultura Mexicana en el siglo XX”, Vol, 2, en: Carlos Monsiváis, *Historia General de México*, México, Distrito Federal, El Colegio de México, 1998, p. 1417.

Mientras que en otras ciudades no egresaban suficientes maestros para cubrir las necesidades de la instrucción educativa, pues de alguna manera, algunas normales no se encontraban en condiciones de formar al maestro que requería la nueva escuela rural mexicana, los egresados de dichas instituciones no eran aptos para este tipo de tareas y encontraban grandes dificultades, aun en el caso de que estuvieran dispuestos a soportar el aislamiento y la miseria de las colectividades rurales, la Secretaría de Educación le pagaba un peso diario y le proporcionaba un pizarrón, gis, material de lectura, a pesar de los propósitos de dotarlos de lo necesario.<sup>121</sup>

Aún con la existencia de escuelas normales, no se logró cristalizar el desarrollo educativo de la entidad rural, porque los maestros de las mismas, no estaban capacitados para instruir a los indígenas, y aunado a ello, muchos de estos cuando recibían su nombramiento para ir a trabajar a las regiones indígenas, se negaban por completo hacerlo. De ahí la necesidad, de que se fundara en Tacámbaro, una de las primeras Escuelas Normales Rurales de todo el país, la cual tenía como misión “...preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades indígenas, mejorar cultural y profesionalmente los servicios de las pequeñas comunidades de las zonas, al progreso general del país, mediante trabajos de extensión educativa...”<sup>122</sup>.



Fuente: <http://www.inehrm.gob.mx/imagenes/diamaestro/17.jpg>

<sup>121</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 63.

<sup>122</sup> Guillermo Bonfil Ramón: *La revolución agraria y la educación en México*, México, Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, p. 217.

El objetivo central con que surgió esta normal, fue formar maestros especializados para trabajar en las comunidades indígenas, enseñarles en su lengua a leer, escribir y los primeros elementos de la aritmética.<sup>123</sup> Sin embargo, es pertinente mencionar, que a pesar de los esfuerzos por crear instituciones diseñadas para la formación de educadores, no se logró del todo solucionar el problema de la enseñanza hacia los pueblos indios, porque prevalecían factores de diversa índole que no permitían el desarrollo educativo, que la SEP establecía con la finalidad de combatir el rezago educativo y los problemas socioeducativos que imperaban en el país.

El autor Víctor Hugo Bolaños menciona, que la Secretaría de Educación Pública sólo consideraba algunas características básicas para ejercer la función de profesor rural:

(a).-“Personas sin profundos conocimientos científicos pero con preparación necesaria para resolver los problemas que plantea la vida de las comunidades. (b).- Personas con un conocimiento profundo del medio y con un definido espíritu constructivo estrechamente ligado al campesino, con sensibilidad para entender y valorar sus dolores y amarguras. (c).- Personas que fueran a la comunidad como un vecino más de ella, sin actitudes de superioridad, vinculándose la escuela al centro de la comunidad”.<sup>124</sup>

Se ha considerado a la escuela rural como la agencia más activa durante 1920-1940, aunque con una serie de deficiencias que es lógico suponer en una institución donde todo, desde los maestros hasta los edificios escolares e inclusive los planes de estudios y los procedimientos didácticos, eran improvisados. De ahí que señale la autora Alicia Civera que, “...la escuela no fue como el producto de un proyecto gubernamental coherente y definido que se impone a una población pasiva, sino como una arena política en la que se disputan, desde la articulación de la política educativa hasta su puesta en marcha y viceversa, diversas propuestas políticas y culturales, ideas pedagógicas e intereses particulares de sectores sociales específicos. El resultado fue una institución con características propias, distintas, a lo que buscaban los diversos actores que se involucraron: una institución que ayudó a la consolidación del Estado posrevolucionario pero que mantuvo en su interior las diferentes aspiraciones de quienes diariamente la guiaban los maestros, los estudiantes y los vecinos...”<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista en...* Op. Cit., p. 40.

<sup>124</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 64.

<sup>125</sup> A. Civera Cerecedo: *Op. Cit.*, p. 435.

Sin embargo, “la escuela rural mexicana nace para servir a los grandes y pequeños grupos tradicionalmente, marginados; es decir, enfoca su acción educadora a los moradores del sector rural, a los que concibe como el marco natural y social en que se desenvuelve la persona humana, y no como una simple unidad política o geográfica que debe de ajustarse mecánicamente al engranaje de la vida nacional e internacional”.<sup>126</sup>

De tal manera que dicha escuela sustentaba sus fines teórico-metodológicos en los siguientes principios:

- a) “Organizar la enseñanza y el aprendizaje de acuerdo al nivel intelectual o de madurez de los alumnos
- b) Organizar el periodo escolar no por años o grados, sino por la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos de preparación integral.
- c) Convertir a la escuela rural en centro de actividades múltiples.
- d) Organizar a los profesores de la escuela rural por actividades y no por grados escolares.
- e) Evaluar y dar seguimiento permanente a la labor docente.
- f) Las asignaturas que se impartan a los niños deberían centrarse en la acción de la agricultura y las industrias regionales.”<sup>127</sup>

“...La escuela se iba convirtiendo en un aliado de los indígenas y de los campesinos, cada vez más consciente, que los defendía activamente de las depredaciones de los terratenientes y caciques, y que hasta alimentaba en ellos el deseo de acabar para siempre con la dominación de esas clases [pudientes]...”<sup>128</sup>.

“...Los maestros, viajeros o ambulantes, y la magnífica dirección de educadores como Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Enrique Corona, Ignacio Ramírez López, José María Bonilla, José Guadalupe Nájera y Moisés Sáenz, fortalecieron, orientaron, además de conducir la educación rural, con la ayuda de los educadores improvisados y el palpitar de las comunidades rurales, diseñando las rústicas pero vitales instituciones educativas...”<sup>129</sup> que con el paso del tiempo buscaron consolidarse. Ciertamente los maestros de la Revolución elevaron el rango económico, político y cultural de las comunidades rurales para integrarlas a la nacionalidad mexicana,<sup>130</sup> partiendo de la solución de los problemas sociales que aquejaban a los lugareños.

---

<sup>126</sup> L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 203.

<sup>127</sup> M. Olivera Campirán: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)

<sup>128</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, p. 30.

<sup>129</sup> L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 199.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 205.

Entre los años veinte y treinta, la escuela rural mexicana fue sin duda la herramienta más eficaz al buscar alcanzar la transformación campesina, así como la redistribución de la salud, el conocimiento y la dignidad entre las masas irredentas para las cuales se hizo supuestamente la Revolución.<sup>131</sup> Y como ya mencionaba anteriormente, los primeros maestros de esta escuela revolucionaria fueron improvisados y preparados sobre la marcha. La misión cultural compuesta por la conjunción de maestros normalistas ambulantes, médicos, agrónomos, enfermeras y oficiales de variadas ocupaciones: músicos, albañiles, carpinteros, costureras, trabajadoras sociales y otros profesionales más.<sup>132</sup> Se convirtieron en un apoyo de vital importancia al tratar de consolidar el designio educativo nacional del régimen gobernante.

La participación de los primeros maestros, que no sabían nada de pedagogía, pero que enseñaban, educaban con naturalidad y con una profunda intuición, fueron los creadores y forjadores de un mundo nuevo para el campesino e indígena. Aunado a ello, “...el educador se vio en la necesidad de convertirse (en algunas ocasiones) en un agitador social, pero al mismo tiempo como en un verdadero profesional o en un médico, cuando menos con la capacitación bastante, para luchar contra las enfermedades comunes, etnólogo y ducho en el manejo de la cultura. Estaba obligado a mover y a conducir a la gente para que transformara el ambiente exterior, pero su tarea más importante estaba en modificar y cambiar a la gente misma, dentro de la nueva sociedad...”<sup>133</sup>.

El legado educativo de Vasconcelos, dice Samuel Ramos:

“Tuvo, desde un principio, el sentido de una reivindicación social, destruyendo el privilegio de la escuela, para hacer de la enseñanza un beneficio de todos los hombres y de todas las clases sociales. Su plan de enseñanza un beneficio de todos los hombres y de todas las clases sociales. Su plan de enseñanza era esencialmente popular; tendía a la educación de multitudes. Había aun que desatender momentáneamente las escuelas superiores, la Universidad misma, en provecho de la escuela elemental, de la enseñanza primaria”.<sup>134</sup>

Pues también la misma institución escolar, incorporó a los oprimidos a la nación, y rompió así, mediante el arte, una tradición de exclusión y orgullo de la raza. Puesto que “...los nativos no podían vivir en un territorio donde se les despreciaba y

---

<sup>131</sup> G. Aguirre Beltrán: *Op. Cit.*, p. 10.

<sup>132</sup> *Ibíd.*, p. 30.

<sup>133</sup> Rafael Ramírez: *Obras completa*, México, Tomo III, 1968, p. 134.

<sup>134</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 418.

discriminaba...”<sup>135</sup> y aunado ello, se les concebía como seres inferiores que vivían en la barbarie sin una cultura civilizada.

Vasconcelos durante su cargo como rector de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y posteriormente como Secretario de Educación Pública, decía “La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia”,<sup>136</sup> por ello, “...combatió simultáneamente la incultura en todos los frentes y, sobre todo, despertó en las masas el deseo de progresar, de vivir mejor. Restauró unos edificios escolares y construyó otros donde hacían falta...”<sup>137</sup> de ahí, que hasta en la actualidad a José Vasconcelos se le considere como el gran impulsor de la educación pública en México.

En este apartado sobre la creación de la Secretaría de Educación Pública, nos hemos percatado de la importancia de la creación de la misma, y sobre la gran participación de los maestros rurales, que sin ellos, los retos establecidos por la SEP no se hubieran consolidado, pero cabe recalcar que este proyecto de dicha Secretaría, se fue dando gradualmente a través del tiempo por medio de un proceso que demás intelectuales como fueron: Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Dr. José Manuel Puig Casauranc y Narciso Bassols impulsaron dicho designio durante la época posrevolución, con la finalidad de hacer realidad lo establecido en la Constitución de 1917, en lo que respecta al rubro educativo, obviamente que cada quien con distintos enfoques políticos y socioeducativos.

### *b. El Departamento de Educación y Cultura Indígena*

La década de los veinte del siglo XX en México se caracterizó por significativas convulsiones sociales, donde los afectados fueron fundamentalmente los campesinos, indígenas y los maestros, que sobre ellos recayeron las acciones represivas de los terratenientes al verse perjudicados por el reparto de tierras.<sup>138</sup> De igual manera, la

---

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p. 420.

<sup>136</sup> D. Cosío Villegas (Coordinador): *Op. Cit.*, p. 1416.

<sup>137</sup> *Ibíd.*, p. 425.

<sup>138</sup> Arminda Zavala Castro: *La Educación Rural en México 1920-1928*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Facultad de Historia, 2005, p. 208; D. Raby: *Op. Cit.*, p. 27.

revolución dejó como saldo, no sólo un país devastado por la guerra, sino también un gran número de campesinos armados y un profundo cambio en las estructuras de poder con la creación creciente de nuevos cacicazgos regionales.<sup>139</sup>

Por otro lado, con la "...creación de la Secretaría de Educación Pública, se vio un incremento considerable dentro del personal de instructores con una cifra de 25, 312 maestros de educación primaria en la República, lo que en comparación con los 9, 560 existentes en 1919, suponía un aumento de 15, 752, es decir, de 164.76 %, lo cual revela el impulso educativo que la Revolución trajo consigo..."<sup>140</sup>. Además, los gobiernos emplearon formas coercitivas para presionar al maestro rural y que éste siguiera los lineamientos educativos que le habían señalado.

Mientras tanto, el secretario de educación pública, "vería con claridad múltiples aspectos de la sociedad mexicana, como la educación indígena y la educación rural para mejorar el nivel de vida del campo, educación técnica para elevar el nivel de las ciudades, creación de bibliotecas, publicaciones de libros populares, polarización de la cultura".<sup>141</sup> Y bajo este criterio tomaría inicio la campaña educativa como un gran reto a cristalizar por parte de la SEP.

La nueva escuela mexicana, sería el medio por el cual se haría llegar la educación, a los sectores sociales más vulnerables del país que entre ellos se encontraban una vasta cantidad de grupos indígenas, de ahí que, "Vasconcelos, por su afán decidido de diseminar la cultura entre los olvidados, inspirado en la obra apostólica de Gante y Vasco de Quiroga, trató de reafirmar mediante la enseñanza la integridad de las culturas étnicas y, a la vez, redimirlas de su ignorancia y de miserables sistemas sociales económicos".<sup>142</sup>

Al igual afirmaba, "Los indios no tenían patria, y salvo uno que otro cacique opresor, mejoraron con la conquista. Los españoles oprimieron a los indios, y los mexicanos seguimos oprimiéndolos, pero nunca más de lo que los hacían padecer sus propios caciques y jefes".<sup>143</sup> Así mismo, hacía también una descripción del estrato indígena diciendo que: "a) había una gran diversidad de tribus; b) sin cultura elevada;

---

<sup>139</sup> A. Civera Cerecedo: *Op. Cit.*, p. 88.

<sup>140</sup> L. Gómez Navas: *Op. Cit.*, p. 197.

<sup>141</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 80.

<sup>142</sup> Guadalupe Monroy Huitron: *Política Educativa de la Revolución 1910-1940*, México, Sepsetentas, 1975, p. 23.

<sup>143</sup> José Vasconcelos: *Breve Historia de México*, México, Editorial Trillas, 1998, p. 40.

c) sin nación unificada; d) sin buena alimentación; e) sin lenguaje escrito y desarrollado; y e) con una buena dosis de apatía, f) tenían una religión equivocada. La elevación de los indígenas fue obra de los misioneros: hecha la paz, la educación de las misiones transformó a los indios, en artesanos y sacerdotes, agricultores y civilizadores”,<sup>144</sup> de alguna manera, este intelectual reflejaba su inclinación hacia la visión occidentalista justificando la conquista española con esta afirmación, y obviamente su tendencia educativa giraba en torno a una educación monolingüe, con el objetivo de unificar el lenguaje nacional a través del idioma castellano.

Además tendía mucho a la iniciativa de la incorporación de los grupos étnicos existentes, y para lograrlo, apostaba por el lenguaje, de ahí que afirme, “hay que “castellanizar” al indio”,<sup>145</sup> y de esa manera lograr la unificación del lenguaje único. Pero sin embargo no quería reconocer la enorme diferencia cultural que respecto a la nacionalidad mantenía el 30% de la población del país y la existencia de más de 60 lenguas étnicas a lo largo y el ancho del país.<sup>146</sup> Esto demostraba que la política educativa de dicha época estaba ligada a una política nacionalista y homogénea, donde la cultura de los nativos no tenían cabida en lo más absoluto, ante las exigencias del nuevo proyecto cultural de nación.

Necesariamente, el indígena debía entrar a un mestizaje según Vasconcelos, porque no dejaba otra alternativa al oriundo el proyecto educativo, de ahí que el mismo afirme, “El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina”,<sup>147</sup> es decir la “*raza cósmica*”. Aunque no se refiere directamente a las razas indígenas puras, sí se refiere a las razas “inferiores”, como razas atrasadas.<sup>148</sup> Sin embargo, señala Guillermo Bonfil, que “...el rechazo a lo indio cerraba la posibilidad de entender las formas diferentes de vida y alternativas. Porque para dicha época muy pocos percibían el significado de ser autóctono, vivir la vida y la cultura de una comunidad, padecer sus afanes y gozar sus ilusiones. Se reconocía al natural a través

---

<sup>144</sup> *Ídem*.

<sup>145</sup> Claude Fell: “La Creación del Departamento de Cultura indígena a raíz de la revolución Mexicana”, en: *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a distancia, 1999, p. 109.

<sup>146</sup> G. Bonfil Batalla: *Op. Cit.*, p. 44.

<sup>147</sup> José Vasconcelos: *La raza cósmica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 25.

<sup>148</sup> Agustín Jacinto Zavala: “Las Etnias y la cultura mexicana en José Vasconcelos”, en: *Revista Relaciones*. Estudios de Historia y Sociedad, Vol. XXIII, núm. 91, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, verano 2002, p. 190.

del prejuicio fácil, como el ente flojo, primitivo, ignorante, si acaso pintoresco, pero siempre el lastre que nos impide ser el país [del México imaginario] que debíamos ser..."<sup>149</sup>.

El mismo secretario de ese entonces estaría en contra de las alternativas de la creación de un Departamento especial para tratar los problemas o cuestiones específicas de los indígenas, y para ello, se justificaba señalando que, "aislar al indio, por una conmiseración real o hipócrita, es condenarlo a la muerte tras una larga agonía". Porque la escuela para los naturales, en el actual estado de cosas, tampoco es una solución. "Los nativos no progresarán socialmente sino siguen el ejemplo de los blancos, viviendo en contacto con ellos. En todas las cosas, es la vida en medio de las castas superiores lo que transforma la mentalidad del indio, y sólo después de que adquieren la nueva mentalidad son capaces de aprovechar la instrucción escolar".<sup>150</sup>

Con toda esta concepción Vasconcelos, pretendía darle seguimiento de alguna manera, con la política ideológica implementada por los liberales durante el siglo XIX, es decir, busca la anhelada homogeneidad cultural del país, y sólo de esa manera poder justificar que México, llegaría a conseguir el progreso político, económico y cultural en sus diversos ámbitos.

A partir de las diferentes posiciones ideológicas de intelectuales y políticos, al pretender aculturar al indio en el nuevo proyecto de nación, "viene del congreso la iniciativa de crear el Departamento de Educación y Cultura indígena (DECI)".<sup>151</sup> De manera que, ya para el 4 de octubre de 1922, los diputados del partido Liberal (constitucionalistas), dirigidos por José Siurob y Juan B. Salazar, quienes presentaron el proyecto, remiten a la regeneración de los cinco millones y medio de indios que forman parte de la población mexicana.

Mencionando que en este nuevo Departamento, "no se trataba simplemente de alfabetizar al indio sino de enseñarles a vivir y a no sentirse la eterna bestia de carga de la sociedad mexicana". Por tanto, la creación del mismo es aprobada por unanimidad.<sup>152</sup> Quedando establecida como una institución específica que procuro

---

<sup>149</sup> G. Bonfil Batalla: *Op. Cit.*, p. 45.

<sup>150</sup> C. Fell: *Op. Cit.*, p. 112.

<sup>151</sup> *Ibíd.*, p. 115.

<sup>152</sup> *Ibíd.*, p. 116.

resolver los problemas de los grupos étnicos del país. Y fue a partir de este momento coyuntural que se empieza a tomar más en serio la educación para los oriundos, a pesar de que hubo comentarios no favorables que es posible suponer en una nación culturalmente compleja,<sup>153</sup> como, los que hizo José Vasconcelos, quien se oponía a que se les diera a los indígenas un tratamiento especial, haciendo énfasis en la castellanización, en una instrucción educativa uniforme para todos los niños de entidad mexicana.

A pesar de las inconformidades suscitadas por ciertos grupos, en las primeras semanas de 1922, el Departamento de Educación y Cultura Indígena, dirigida por Manuel Gamio, publicaba su “programa de líneas de trabajo indígena” cuyos objetivos eran:

1. Proporcionar a los indios tierras que puedan cultivar y donde puedan vivir.
2. Hacer posible el medio físico en que vivan.
3. Ponerlos en contacto con los centros urbanos mediante la construcción de caminos.
4. Proteger su trabajo gracias a leyes especiales.
5. Mejorar sus productos agrícolas e industriales con técnicas más modernas.
6. Proporcionar gratuitamente a las comunidades indígenas aperos, semillas, plantas y ganado.
7. “Civilizarlos” por medio de instituciones educativas apropiadas.
8. Facilitar su integración jurídica estableciendo registros civiles.
9. Crear en las comunidades centros recreativos, artísticos y de acción humanitaria.
10. Darles como divisa: tierra, escuela, acción cívica y cultura”.<sup>154</sup>

El DECI con estos postulados, presentaba una política socioeducativa en torno a los problemas que acaecían en el país, puesto que se pretendió “acabar con la segregación de los indios y unificarlos en torno a la nacionalidad, antes que indios eran “mexicanos”, en la concepción de Vasconcelos, para así terminar finalmente con la redención del México bárbaro”.<sup>155</sup> Y los principales objetivos se resumían en, “alfabetizar las razas indígenas de la república”, enseñarles el castellano e inculcarles “rudimentos de instrucción primaria”, así como “proveer a la conservación, desarrollo y perfeccionamiento de sus industrias nativas, especialmente la agricultura”. También dicho Departamento fue dividido en tres servicios: de los misioneros, de los maestros, residentes y de estadistas y archivo.<sup>156</sup>

---

<sup>153</sup> C. Leco Tomás: *La Educación Socialista en la...Op. Cit.*, p. 37.

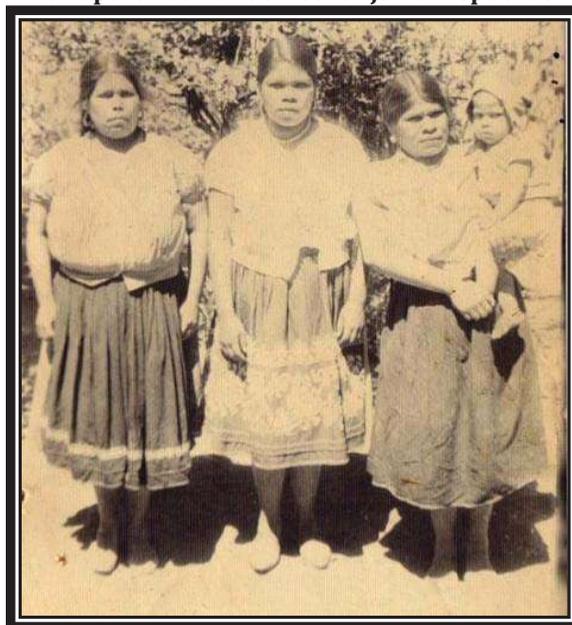
<sup>154</sup> *Ibíd.*, p. 117.

<sup>155</sup> J. Joaquín Blanco: *Op. Cit.*, p. 93.

<sup>156</sup> C. Fell: *Op. Cit.*, p. 117.

Además esta institución estuvo conformado por unos instructores llamados entonces misioneros, que estaban encargados de recorrer las zonas del país que respectivamente se les había asignado, a fin de localizar los poblados indígenas, estudiar el estado cultural de los habitantes y las necesidades de las comunidades, así como hacer propaganda a favor de la educación.<sup>157</sup> Las funciones del maestro misionero fueron “enseñar el castellano al indígena, con el fin de integrarlo mejor al resto de la nación; inculcarle el apego a la tierra y un espíritu cívico lo bastante fuerte para que intente comprender el funcionamiento de las instituciones y respetarlas”. Por su parte, “los misioneros deberían enviar periódicamente informes sobre los programas escolares, sobre el número, el sistema de vida, la reportación y las actividades económicas de sus zonas”.<sup>158</sup>

**Xukuparakua nanachiechakjs Purhépechas**



Fuente: Archivo Particular de la Sra. Alicia Bacilio Ramos

Cabe mencionar también, que “El Departamento de Educación y Cultura Indígena se fundó: con la finalidad de combatir el analfabetismo que padecían particularmente los nativos. De tal manera que se enviaron misioneros al país, para que se percataran de la situación económica y cultural que prevalecía en la población indígena, para así poderlos enseñar a leer, escribir, realizar las operaciones aritméticas y el cultivo de la tierra, a todo aquel que lo necesitara, puesto que también se encargaron de crear hábitos de ahorro y cooperativismo”.<sup>159</sup>

La gran tarea en primera instancia fue solucionar el problema educativo en el caso específico de los oriundos, puesto que fue toda una misión para el DECI, y esto obviamente no era nada fácil, porque “el índice de analfabetismo en el medio rural se calculaba en un 80%, estimándose que había regiones indígenas donde era aún

<sup>157</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 165.

<sup>158</sup> C. Fell: *Op. Cit.*, p. 118.

<sup>159</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 100.

mayor”.<sup>160</sup> Con esta cifra, el Departamento se enfrentaría con una serie de dificultades para su labor educativa, pero quizás el problema del analfabetismo de las comunidades no era nada más el reto esperado, de la mano irían cuestiones de carácter formativo de los misioneros y la falta de sensibilidad por parte de las comunidades, pueblos, ranchos, etc., en aceptar al ejército de educadores, recordemos que la cuestión religiosa imperaba arraigadamente en la comunidades rurales del país, obstáculo que se tuvo que superar paulatinamente.

Por otra parte, uno de sus principales obstáculos que encontró el DECI en dicha época, “era la falta de personal capacitado y disponible”.<sup>161</sup> Además, para comenzar a alfabetizar las zonas rurales en donde se encontraban enclavadas las comunidades vulnerables, era necesario primeramente la formación de maestros indígenas, que más tarde regresarían a su pueblo natal a instruir a los moradores de esos lugares. Sin embargo, el desabasto de educadores para insertarse al medio indígena fue grande, porque muchos de ellos prefirieron quedarse en las zonas urbanas. Por lo tanto, el problema que se presentaba consistía en cómo llenar los huecos, ya que dichos maestro se negaban ir a prestar sus servicios a las áreas rurales: por la lejanía del lugar, por los malos sueldos y porque en muchos lugares no eran bien vistos, acusándolos incluso, en varias ocasiones de perversos.<sup>162</sup>

El escenario educativo que existía en esos tiempos era muy complejo, de ahí que afirme el autor Isidro Castillo que, “los maestros de esas primeras épocas tenían pocas de las cualidades teóricas que exigía tan ambicioso programa, excepto el impulso misionero que les inspiraba, contagiado de los propios pueblos, que habían sido despertados por la Revolución”.<sup>163</sup>

Aunado a lo señalado anteriormente, “Los maestros educados en las escuelas normales de las ciudades, no eran aptos para este tipo de tareas, no podían llevarlos a cabo, y hubieran encontrado grandes dificultades, aun en el caso de estar dispuestos a soportar los sinsabores, el aislamiento y la miseria de las colectividades rurales. Los

---

<sup>160</sup> Engracia Loyo: “Educación de la comunidad. Tarea primordial 1920-1934”, en: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, de Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular*. Tomo 2, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, El Colegio de México, 1994, p. 363.

<sup>161</sup> C. Fell: *Op. Cit.*, p. 119.

<sup>162</sup> *Ídem*.

<sup>163</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 173.

maestros tenían que ser improvisados y una vez trasladados a las localidades respectivas, precisaban arbitrar formas de estimularlos y de aumentar sus aptitudes”.<sup>164</sup> Y en efecto, se apoyó de buena voluntad, a quien se exigía cierto espíritu de servicio, entusiasmo y energía, se prefería a personas de la misma región donde habrían de actuar como misioneros alfabetizadores.

A manera de ver la realidad de las comunidades marginadas, muchos misioneros mencionaban en sus informes que un violento antagonismo racial de origen económico, separaba a los nativos de los blancos y de los mestizos, lo que a menudo les planteaba grandes problemas. Y mencionaban, “el misionero debe enfrentarse a la desconfianza o incluso simplemente a la incomprensión del indio que no entiende claramente el propósito de los enviados del Departamento de Educación y Cultura Indígena, que está al margen de toda comunicación con el exterior, no sólo por razón de su aislamiento y su dispersión geográfica, sino también por estas tres “llagas” que tan frecuentemente denunciaban los misioneros: embriaguez, fanatismo e ignorancia”.<sup>165</sup> Principales prejuicios que caracterizaban a casi todos los pueblos indígenas del país, y de alguna manera fueron factores que impedían y estancaban el progreso económico y cultural de las mismas.

La escuela apoyada del maestro rural, fueron sin duda alguna los elementos más eficaces que buscaron la transformación campesina y, con ella la redistribución de la salud, los recursos, el conocimiento y la dignidad entre las masas para las cuales se hizo la revolución. “Educar al indio y al campesino era ponerlos en condiciones de apreciar por sí mismos el estado de dependencia y subordinación en que se encontraban y capacitarles para que generaran su propia liberación”<sup>166</sup>. Es decir, que se identificaran y entendieran que formaban parte de una nación de una sola cultura, única y superior a la que ellos tenían y habían heredado de sus antepasados, por lo que, necesariamente tenían que ir dejando de practicar sus costumbres y tradiciones, incluso dejar de utilizar su lenguaje materno, para poder concebir la nueva cultura

---

<sup>164</sup> *Ibíd.*, p. 174.

<sup>165</sup> E. Loyo: *Educación de la comunidad...Op. Cit.*, p. 71.

<sup>166</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 123; D. Raby: *Op. Cit.*, p. 30.

(occidental) que buscaba imponer el nuevo Estado, cuestión que no se logró consolidar en un primer momento.<sup>167</sup>

Puesto que el maestro rural debía estar preparado para enseñar a leer, escribir y contar, además de tener experiencia en el mejoramiento de las comunidades rurales, también debía contar con conocimiento, de higiene, salubridad, medicina, puericultura y todo lo que marcaba el programa de primaria. Pero para ello, tuvo que luchar contra la asistencia irregular de los niños, contra la desconfianza de los padres, la falta de colaboración de algunas instituciones de gobierno, todo esto hizo más tardada la función del educador.<sup>168</sup>

En síntesis podemos decir que el Departamento de Educación y Cultura Indígena jugó un papel preponderante en la instrucción educativa hacia los oriundos, a pesar de sus obstáculos y de la polémica que generó la creación del mismo. Pero cabe destacar que la participación de la escuela rural mexicana y la colaboración de los maestros, lograron combatir gradualmente los problemas sociales que prevalecían dentro del sector indígena, en donde se carecía de servicios básicos como fueron: luz eléctrica, agua potable, drenaje, alimentos, carreteras, transporte, etc., y con la fundación del DECI, se buscó reivindicar sus derechos además de tratar de resolver los problemas que padecían los indígenas.

### *3. Planteamientos políticos en torno a la educación rural en la década de los Veinte*

Durante el proceso y desarrollo de la organización del Estado nacional mexicano, la cuestión de la educación pública se convirtió en un tema de gran relevancia, no sólo por su relación con la problemática agraria sino también por su vinculación con la cuestión política, social, económica y cultural de la sociedad mexicana.<sup>169</sup>

Para esos tiempos la revolución mexicana había concedido un lugar importante a los intelectuales de clase media, quienes veían en la educación un mecanismo para la

---

<sup>167</sup> *Ídem.*

<sup>168</sup> *Ibíd.*, p. 158; V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 48.

<sup>169</sup> P. Sebastián Felipe: *Op. Cit.*, p. 46

integración nacional y de transformación modernización<sup>170</sup> de México, pero para ello, había que realizar un arduo trabajo en aspectos importantes como lo fue en ese entonces la educación, la cual debía cumplir y estar acorde a las exigencias de la época, y esta tarea evidentemente les toco diseñar y resolver a los eruditos de la época posrevolucionaria.

Después de toda una polémica que se generó entre los intelectuales en ese entonces por el establecimiento de una educación que estuviese acorde a las necesidades del país, surgieron una oleada de pensadores nacionalistas quienes plantearon los nuevos mecanismos para la incorporación del indígena, y como solución, propusieron la anexión de los nativos a la civilización occidental, mediante la transformación y disolución de sus sistemas socioculturales. Esto, según para arribar a la unidad nacional, pero había que construir una sociedad étnicamente uniforme. Por lo que esto implicaba la “mexicanización” del indígena, es decir, que formara parte de la nueva sociedad “*mestiza*”,<sup>171</sup> pero para ello era necesario que dejara de practicar sus tradiciones, costumbres, su cultura, etc., y sólo de esa manera se podría hacer realidad la unidad nacional.

Pero quizás para ese entonces, estos eruditos del México posrevolucionario, estaban influenciados por las corrientes liberales del siglo XIX, pero lo cierto es que utilizaron nuevos métodos de incorporación, por ello, fueron particularizando cada plan dentro de las instituciones gubernamentales, como fue el caso específico de la instrucción educativa hacia los oriundos, que padecían de la misma, y que por ese tipo de carencias, se les veía como seres humanos inferiores en la nueva cultura nacional que debía predominar en la nación.

De ahí que señale, la autora Mary Kay, que “los arquitectos de la escuela pública mexicana y los autores de su canon procuraron crear, muy atinadamente, una escuela laica, neutral en cuestiones de religión. Un sólido cuerpo de ideólogos se preocupó por hacer de la escuela un antagonista declarado de la iglesia, el fanatismo. Los artífices de los programas escolares y los libros de textos despreciaron la organización política

---

<sup>170</sup> Mary Kay: “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921.1940”, en: Susana Quintanilla y Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 76.

<sup>171</sup> J. Rocha y otros: *Op. Cit.*, p. 29.

católica basada en las masas, el poder social de la religión en la vida cotidiana y el arraigo de los valores católicos y las creencias religiosas de individuos”.<sup>172</sup>

En la década de los veinte los intelectuales como: Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Sáenz, sentaron las bases desde una perspectiva que consideraba la heterogeneidad étnica de la población mexicana como obstáculo para la conformación plena de la nación. Para estos eruditos, la diversidad étnica debía eliminarse por medio de la integración gradual de los grupos indígenas a la nacionalidad dominante, acreditando así su adhesión al Estado.<sup>173</sup> Y esto se lograría a través de la castellanización del nativo mediante la enseñanza en la escuela y con el apoyo del maestro rural, por medio de varios mecanismos que permitieran cumplir el objetivo de unificar el lenguaje nacional, las costumbres y tradiciones de manera uniforme en la sociedad.

La cuestión educativa que prevalecía era muy compleja y fatal respecto a la formación de los campesinos y peculiarmente de los indígenas, por tanto, hubo una serie de planteamientos pedagógicos que se trataron de implementar, con el objeto de combatir el lastre del analfabetismo y fanatismo religioso, que existía en el país. Aunque hubo ciertas inconformidades por esta posición, y uno de ello sería el caso de, José Vasconcelos, quien fue enérgico al rechazar la posibilidad de establecer “escuelas especiales para indios” o de “crear un departamento especial de cultura indígena”, porque las consideraba como medidas segregacionistas.<sup>174</sup>

Apoyaba “el sistema de incorporación”, que aplicaba “al indio la misma regla que al resto de la población”,<sup>175</sup> porque para Vasconcelos, la resolución del conflicto étnico consistía en la “fusión de las razas y la fusión de las culturas”,<sup>176</sup> por tanto, demuestra que evidentemente tenía fe en el mestizaje, con el cuál pretendía buscar la unidad nacional, reto que el régimen gobernante de esos tiempos deseaba cristalizar, por las políticas educativas, sociales y culturales que pretendía implementar, con el fin de imitar el modelo político-económico europeo o estadounidense, y de esa manera alcanzar el progreso y desarrollo del país en diversos rubros.

---

<sup>172</sup> M. Kay: *Op. Cit.*, p. 108.

<sup>173</sup> Enrique Florescano: *Memoria Indígena*, México, Editorial Taurus, 1999, pp. 29-30.

<sup>174</sup> C. Sánchez: *Op Cit.*, p. 31

<sup>175</sup> *Ídem.*

<sup>176</sup> José Vasconcelos: *Indología. Una interpretación de la cultura ibero-americana*, París, Agencia Mundial de Librería, 1926, p. 206.

Además el mismo, José Vasconcelos señalaba, “hemos sido españoles de corazón aún cuando tuvimos que luchar contra España, y seguimos siendo aún cuando nuestra piel accidentalmente se torne blanca mediante el matrimonio con la más reciente raíz española”,<sup>177</sup> con toda esta visión muestra su inclinación a favor de la cultura occidental (europea), a la cual veía como el paradigma a seguir, y así aspirar a ser una potencia internacional.

Para justificar su concepción del mestizaje, decía que cada civilización pasaba por tres estados y estos son: “el materialista, el intelectualista y el estético”.<sup>178</sup> El primer periodo, “corresponde al régimen de tribu”, es el de “los intereses materiales” y en él hay abundancia de guerras. El segundo periodo es donde “todas las cosas se resuelven por medio de la inteligencia colectiva”.<sup>179</sup> El tercer periodo “corresponde a la concepción emotiva religiosa y artística de la vida” en este periodo “los pueblos se regirán, ya no por los mezquinos intereses de la materia y de la necesidad, sino por las leyes superiores de la belleza y del espíritu”.<sup>180</sup> Evidentemente que con dicha justificación, podemos decir, que se buscaba replantear de alguna forma la concepción del Positivismo, con el objeto de lograr la homogenización cultural del país.

Pero quizás la valoración de José Vasconcelos respecto al estrato indígena fue despectiva, porque dice, “a) había una gran diversidad de tribus; b) sin cultura elevada; c) sin nación unificada; d) sin buena alimentación; e) sin lenguaje escrito y desarrollado; e) con una buena dosis de apatía, f) tenían una religión equivocada. La elevación de los nativos fue obra de los misioneros: hecha la paz, la educación de las misiones transformó a los indios, en artesanos, agricultores y civilizadores”.<sup>181</sup> Con todo esto deja claro que el modelo que debía seguir adoptando particularmente el oriundo era la cultura occidental, porque sólo en ella México, encontraría el ascenso a ser un país competitivo dentro de todos los ámbitos, y obviamente la cultura nacional unificada sería el baluarte de la nueva nación civilizada.

---

<sup>177</sup> José Vasconcelos: *Aspects of Mexican Civilization*, Chicago, The University of Chicago Press, 1926, p. 83.

<sup>178</sup> J. Vasconcelos: *Indología. Una interpretación de la cultura...Op. Cit.*, p. 203.

<sup>179</sup> *Ibíd.*, p. 208.

<sup>180</sup> *Ibíd.*, p. 209.

<sup>181</sup> J. Vasconcelos: *Breve Historia...Op. Cit.*, p. 40.

También presentó una visión del mestizaje no solamente para el indio sino también para los blancos,<sup>182</sup> y eso lo demuestra en su obra *la raza cósmica*, en donde señala, “También el blanco tendrá que deponer su orgullo, y buscará progreso y redención posterior en el alma de sus hermanos de las otras castas, y se confundirá y se perfeccionará en cada una de las variedades superiores de la especie, en cada una de las modalidades que tornan múltiple la revelación y más poderoso el genio”.<sup>183</sup>

Pues parecía utópico el planteamiento de este intelectual, pero quizá lo mencionado anteriormente era lo mejor para México en ese tiempo, pero sin embargo en la práctica esto no se reflejó como tal, porque el racismo y la discriminación de la clase pudiente seguía existiendo en la sociedad, además el indígena no aceptaba la concepción y la vida de la nueva cultura en distintos aspectos, se negaba a adoptar la cultural que se les imponía, y prefería vivir en su mundo, con el fin de seguir conservado su lenguaje materno, costumbres, tradiciones, entre otras cosas, que caracterizaban al mismo.

Para el caso de Moisés Sáenz otro gran erudito de la época, desde su cargo como subsecretario de Educación Pública a partir de 1924, continuó el proyecto Vasconcelista de “mexicanizar” al indígena mediante el fomento del mestizaje racial y cultural. También compartía la opinión de incorporar al indígena en lo político en un principio, dándole “cabida libre, con un criterio igualitario y democrático, en el campo de la ciudadanía”. Esta perspectiva de estimular la integración sobre la base de la igualdad ciudadana, al mismo tiempo que se les niega los derechos particulares a los pueblos nativos, fue característica del pensamiento liberal.<sup>184</sup> En donde ambos no podían hacerlo de un lado.

Consideraba también que el problema de México no era, únicamente escolar; era cuestión de civilización, como lo fue para los humanistas y misioneros del siglo XVI,<sup>185</sup> es decir, alfabetizando el país no era la solución eficaz de los problemas de pobreza, hambre, miseria, analfabetismo, entre otros, que padecía el sector rural, pues se tenía que luchar no bélicamente sino trabajando y educando, para tratar de cumplir

---

<sup>182</sup> A. Jacinto Zavala: *Op. Cit.*, p. 191.

<sup>183</sup> J. Vasconcelos: *La raza...Op. Cit.*, p. 25.

<sup>184</sup> C. Sánchez: *Op. Cit.*, p. 31.

<sup>185</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 259.

la misión civilizadora que la Secretaría de Educación Pública proponía, con el objetivo de alcanzar el desarrollo cultural del país. Aunado a ello, decía:

“Esta escuela rural tiene una tarea, enseñar a vivir a las criaturas; un solo método, abrir amplias puertas y dejar que la vida entre y luego, que los niños la vivan. El problema está atado a tres o cuatro bases fundamentales de la civilización: el conocimiento y dominio de los factores que conservan la vida y promueven la buena salud; el conocimiento y dominio del medio físico-agrícola; el conocimiento práctico de todo aquello que eleva y dignifica la vida doméstica; el conocimiento y ejercicio de cuanto promueve la recreación material y espiritual. La escritura y la lectura tendrán naturalmente que figurar en él, pero siempre en subordinación a los grandes objetivos que se persiguen, porque el ideal no es enseñar a leer, a escribir o a contar, es sencillamente enseñar a vivir”.<sup>186</sup>

De ahí que se le exigiera a la escuela rural y al maestro todo su apoyo para lograr cristalizar el designio educativo y cultural de nación. Ante los efectos, de las políticas socioeducativas efectuadas por el Estado, Moisés Sáenz indirectamente entró en una postura diferente a Vasconcelos, en cuanto a crear mecanismos específicos para atender a los indígenas, pero sin perder el fin político de incorporarlos a la vida nacional. Sáenz, quien por casi diez años había sido subsecretario de educación pública y un apasionado creyente en la incorporación, señalaba la urgencia de un viraje. Gradualmente se había convencido de que era indispensable atender por separado a los nativos revalorando y conservando su cultura, en particular el aspecto de la cultura que definía su pertenencia a la nación, su lengua.<sup>187</sup> Con esto demostraba que “...era más educador que político y más sociólogo e indigenista que filósofo, se organizó con manos de artífice social siempre mirando el futuro de su patria...”<sup>188</sup> porque él vivió y conoció la cruda realidad de la sociedad rural e indígena de México.

Además, percibía otra realidad en torno a la cuestión educativa, por ello decía, “La Revolución ha creado su propia Escuela, la Escuela Rural: la variedad cultural en México es más grande y significativa que racial. Somos un país de regiones, de patrias chicas. Tenemos culturas primitivas, antiguas culturas primitivas, antiguas culturas indias y mestizas, y otras mixtas y complicadas, comenzamos a comprender la infinita variedad de riqueza de la cultura tradicional”.<sup>189</sup> Por ende, podemos decir, que la visión de Sáenz no se estancaba en la postura de alfabetizar en castellano de una manera homogénea al país, sino que por necesidad se debía de poner más énfasis en la

---

<sup>186</sup> *Ibíd.*, p. 270.

<sup>187</sup> E. Loyo: *Educación de la comunidad...Op. Cit.*, p. 147.

<sup>188</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 270.

<sup>189</sup> *Ibíd.*, p. 278.

educación de las vastas cantidades de indios que existían en México, porque no era nada fácil educarlos en la práctica.

El analfabetismo significaba el atraso cultural, el obstáculo para el progreso de un Estado-nación, de ahí que, Sáenz al percatarse de la compleja realidad indígena que existía en México, logró tener una comprensión profunda de la población rural y una apreciación genuina de los oriundos, a quienes aprendió a valorar individualmente.

“Igual que Vasconcelos, Sáenz deseaba que el indio tomara parte activa en la sociedad, pero en contraposición del primero, que había despojado al indio de su cultura, Sáenz se esforzó por conservar las características distintivas de la vida indígena y cambiarla con los conceptos del mundo moderno. El indio no era un menor en tutela, ni una bestia de carga para ser explotada; era un ser humano con el derecho ciudadano de participar de lleno en la vida de México y contribuir a la vida nacional”.<sup>190</sup>

Por otra parte, la postura del maestro Rafael Ramírez respecto a la cuestión educativa del medio rural decía, “La función esencial de la escuela rural es capacitar a la comunidad para transportarse ella misma a planos mejores de vida, socializar a la comunidad en conciencia de actividad”.<sup>191</sup> Pues él era el más grande sistematizador de la teoría y la práctica de la educación rural mexicana, porque él realizaba la ardua labor de alfabetizar en el campo, y por tanto, se percató de las principales necesidades que tenían los habitantes del sector rural, porque él lo vivió cotidianamente en carne propia, por tanto, exponía desde el año de 1926 que los objetivos principales de las escuelas fueran:

1. Crear la salud en las áreas campesinas, porque allí hay una absoluta ausencia de higiene y medidas sanitarias.
2. Lograr mejores hogares, dignificar la vida doméstica y enriquecer culturalmente la vida del grupo familiar.
3. Dignificar técnicamente y hacer más racional y más remuneradora la ocupación habitual de la cual el campesino deriva el sustento.
4. Instituir la recreación y crear la vida social que falta en el campo.
5. Elevar espiritualmente a las masas campesinas, poniendo a su alcance los instrumentos fundamentales de la cultura y los conocimientos llamados comunes más necesarios en la vida”.<sup>192</sup>

Sin lugar a duda, a través de los años se les ha considerado a Rafael Ramírez y a Moisés Sáenz como los más destacados teóricos y realizadores de la educación rural en México durante los años veinte, por la doctrina de la escuela rural mexicana que fue una institución genuinamente socializante, creada fundamentalmente para integrar a la gente en verdaderos grupos sociales con alma y vida colectiva. Además de combatir la ignorancia por un lado y por otra tratar de solucionar los problemas que aquejaban

---

<sup>190</sup> R. Eduardo Ruiz: *Op. Cit.*, p. 46.

<sup>191</sup> Jesús Álvarez Constantino: *La Educación de la Comunidad*. México, Secretaría de Educación Pública, 1963, p. 33.

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 28.

a esos seres humanos que aún vivían en la barbarie, para así pasar a otra etapa de vida mejor, según la concepción de los gobernantes e intelectuales en la década de los veinte.

La concepción de Ramírez sobre la incorporación del campesino y del indio significaba, "...redimir por igual al uno y al otro, hacerles miembros de la herencia cultural de la humanidad, integrándolos hacia la comunidad del habla nacional el castellano, además de formar en ellos la conciencia de clase proletaria que los llevara a participar críticamente en la redistribución de la tierra, el status y el poder. Indudablemente, educar al indio y al campesino fue ponerles en condiciones de apreciar por sí mismos el estado de dependencia y liberación..."<sup>193</sup>.

De igual manera decía, la redención del campesino es una obra de amor, pero también de reflexión y voluntad. Si esta redención no se consigue por la escuela, seguramente no se conseguirá por ningún otro medio.

"1) Una cultura general que sacuda y despierte sus inteligencias adormecidas, que les provea de un conocimiento e ideas fundamentales y les inculque ideales y aspiraciones; 2) una cultura industrial que eduque sus manos y desenvuelva en él la mayor suma de aptitudes constructivas, y 3) una cultura agrícola, para acabar de una vez por todas con la rutina y con los tradicionales y defectuosos métodos de beneficiar la tierra. La población rural requiere una cultura agrícola especial que esté en relación estrecha con la localidad en que se funde la escuela."<sup>194</sup>

Es decir, él confiaba y tenía mucha fe en la función alfabetizadora de la escuela rural mexicana y obviamente del educador dentro de este reto que los gobiernos de ese entonces establecían para el progreso económico, educativo y cultural de la nación. Por ende, para Rafael Ramírez "El propósito general de la educación rural consistía en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna".<sup>195</sup>

Por otro lado, con la presencia de Narciso Bassols en el Ministerio de Educación, la orientación que el Gobierno dio a la política educativa cambió de rumbo. Porque el licenciado Bassols exigió a las escuelas particulares el estricto cumplimiento del artículo 3º constitucional. Para ello, expidió el Reglamento del 19 de abril de 1932, refrendado por la firma del presidente Ortiz Rubio. Dicho Reglamento exhibió la necesidad de intensificar la inspección oficial en las escuelas particulares para hacer

---

<sup>193</sup> G. Aguirre Beltrán: *Op. Cit.*, p. 11.

<sup>194</sup> Rafael Ramírez: *Obras completas*, México, Tomo IV, 1968, p. 246.

<sup>195</sup> Rafael Ramírez: *Obras completas*, México, Tomo III, 1968, p. 79.

respetar el carácter laico de la enseñanza pública, así como las condiciones higiénicas y la organización pedagógica adecuada en estos planteles, de alguna Bassols fue más radical en sus acciones educativas acatando de manera más rígida lo establecido en la Constitución de 1917, respecto al rubro educativo.

Señalaba que en más de un lugar, tanto el clero como los miembros de las corporaciones religiosas no deberían tener injerencia alguna en la educación.<sup>196</sup> Es decir, con esta postura política que Narciso trataba de implementar hacía notar su radicalismo en torno a la cuestión religiosa, obviamente esto provocó un descontento e incito que el clero reaccionará con violencia ante tales orientaciones políticas, porque afectaba sus intereses económicos, políticos, religiosos, etc.

El mismo Bassols, sustentó una nueva concepción del problema indígena, distinto a las anteriores, es decir, en vez de perseguir la incorporación del indio a la cultura occidental, valora las razas nativas tomando de la civilización occidental, preconizaba una síntesis de las dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas, a través de los recursos técnicos y de las posibilidades que el mecanismo aporta, fortaleciendo a los oriundos y convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir recursos en mayor abundancia,<sup>197</sup> y así pues que se caracteriza la integración cultural de los indígenas en dicha época.

También consideraba que la transformación de las masas campesinas en general y de los indios en particular, debía comprender los aspectos biológico, económico, cultural y social. Puesto que “Educar a los indígenas, en buena proporción es introducir en ellos costumbres, prácticas y hábitos de conservación de la salud, que se requieren para vigorizar numerosos núcleos de población debilitados por enfermedades y por costumbres insalubres con la buena salud del cuerpo”.<sup>198</sup> Con esto podemos, decir que Narciso Bassols tenía una concepción muy distinta a la de sus antecesores (Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez), sobre la implementación de una educación con la cual se pretendía alfabetizar a la nación mexicana, pero sin

---

<sup>196</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 487.

<sup>197</sup> M. Oscar Valdez Padilla: *Op. Cit.*, p. 84.

<sup>198</sup> *Ibid.*, p. 85.

perder el objeto de la integración de las distintas culturas étnicas que existían en el país a la vida de la sociedad nacional.

Bassols afirmaba, “Ni es tan segura la validez de las aportaciones de la civilización occidental, ni cabe ignorar lo que el indígena tenía antes de la conquista, y conserva, aunque anquilosadas y adormecidas, todas las características de una verdadera cultura. Una armoniosa concepción de la vida, una rica organización espiritual y un fuerte sistema de doctrinas morales, eran elementos definidos de su cultura”. Por lo tanto, “El programa educativo no ha de consistir en ignorar los valores espirituales del indígena, sus tradiciones, su pasado todo, para incorporarlos ciegamente a los tipos de vida social que la civilización occidental ofrece”.<sup>199</sup>

Con lo mencionado anteriormente deja claro este gran intelectual, que él buscaba una síntesis de las dos culturas la occidental e indígena, para la enseñanza socioeducativa que se requería en los moradores del país, por ello señalaba también, “La implantación de formas de organización política y social, deben corresponder a la verdadera composición de esos núcleos, a sus condiciones efectivas de cultura, costumbre y a sus necesidades”,<sup>200</sup> es decir, de acuerdo a sus carencias apremiantes que su entorno social exigía.

La visión política y educativa de Narciso Bassols, tuvo gran trascendencia por el papel que le asignó a la educación, la primera: el determinismo económico, que contradijo las tesis integradoras de los años veinte, revalorizando la satisfacción de las necesidades de la clase rural;<sup>201</sup> la segunda: el carácter colectivista que predicó en la organización para la producción y el trabajo; y la tercera: la lucha en contra de la educación religiosa, del fanatismo y de los prejuicios acientíficos que la misma favoreciera.<sup>202</sup>

Entre los planteamientos socioeducativos que propusieron Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Narciso Bassols durante la época posrevolucionaria, algunos de ellos, sí tuvieron eco y otras no, por la compleja realidad que existía en el

---

<sup>199</sup> *Ibíd.*, p. 86.

<sup>200</sup> *Ídem.*

<sup>201</sup> E. Ruiz Ramón: *Op. Cit.*, p. 67.

<sup>202</sup> Graciela Lechuga Solís (Compilador): *Ideología de la revolución mexicana*, México, Universidad Metropolitana Unidad-Xochimilco, 1989. p. 15.

país, de ahí que dichas posturas socioeducativas se fueran renovando a través del tiempo.

En este apartado evidentemente se nos muestra la polémica que generaba tocar el aspecto del indio respecto a su educación específicamente, así como su importancia que vinculaba la misma a cuestiones de índole político, económico, religioso y cultural, porque en teoría los planteamientos pedagógicos de los intelectuales abordados en este apartado, hacían ver una buena propuesta educativa para combatir particularmente el rezago educativo de la época entre otros como lo fueron: la castellanización, el alcoholismo, y el fervor religioso. Sin embargo en la práctica era otra la realidad la que se vivía, de ahí, la preocupación de la Secretaría de Educación Pública por implementar un paradigma socioeducativo que estuviese acorde a las necesidades que exigía el medio rural.

Finalmente cabe destacar que en este primer capítulo, se han explicado diferentes tópicos de gran relevancia que nos han permitido conocer y entender el contexto en cual se desarrollo la educación en México durante la década de los veinte del siglo XX, y particularmente sobre el caso específico de los indígenas a los cuales siempre se les se buscó incorporar en un primer momento a la cultura nacional sin importar que los grupos indígenas perdieran sus creencias, costumbres, tradiciones, etc., a través de diferentes instituciones, métodos y medios de incorporación, con el objetivo de lograr la unidad nacional cultural, mediante todo un proceso educativo que el proyecto cultural y educativo de nación establecía. En un segundo momento, ya no se busco la incorporación de los nativos sino en la integración de todos los grupos étnicos del país, cuya acción consistió en recuperar los aspectos importantes de las culturas indígenas y de la propia cultura mestiza, ya que de alguna manera se busco la unión de ambas culturas, aunque el fin último siguió siendo la homogeneización de una cultura nacional y única en donde el idioma principal sería el castellano con el cual todos se identificarían como mexicanos.

## Capítulo II

### El Maestro Rural y su Formación Pedagógica en Michoacán, 1928-1932



Fuente: Archivo Particular del Sr. Herlindo Vargas Nicolás

En este segundo capítulo, se realiza un estudio respecto a la formación pedagógica que tuvo maestro rural, así como la función educativa que desempeñó en el estado de Michoacán durante la gubernatura de Lázaro Cárdenas del Río en dicho estado en el periodo comprendido de 1928 a 1932. De igual manera, se indaga acerca de la instrucción pedagógica que efectuó el maestro, y particularmente sobre los elementos teórico-metodológicos que utilizó en la alfabetización de los oriundos del sector rural.

Además se aborda acerca de los problemas socioeducativos o dificultades que tuvo que enfrentar el maestro rural en las comunidades rurales e indígenas de Michoacán. Aunado a ello, también se estudian aspectos referentes a la función educativa que efectuó el educador junto con las misiones culturales en la población rural y sobre el impacto que tuvieron estas entorno a su trabajo educativo, social, cultural, etc., y sobre los cambios que propicio la educación rural en ese entonces.

### *1. La formación y función educativa del Maestro rural*

La década de los años veinte y treinta del siglo XX, se le ha catalogado como la etapa más radical de los gobiernos revolucionarios, porque "...el régimen gobernante trató de sustituir las ceremonias religiosas por las ceremonias cívicas a través la escuela rural..."<sup>203</sup>. Aunado a ello, "...México seguía siendo un rompecabezas de lenguas y culturas; crear una nación implicaba homogeneizar la cultura, castellanizar a los oriundos y socializar el sentimiento de ser mexicano. La diversidad étnica, cultural regional, imponían límites serios a la configuración de la nación mexicana, a juicio de destacados políticos, pedagogos y antropólogos..."<sup>204</sup> Un punto central de la educación rural era lograr que campesinos, mestizos e indígenas llegaran a sentir amor por el país, la patria, la nación y el Estado.

La mexicanización implicaba no sólo sustituir imágenes religiosas por héroes nacionales sino también iglesias por escuelas.<sup>205</sup> Es decir, el país necesitaba cambiar

---

<sup>203</sup> Marco Antonio Calderón Mólgora: "Festivales Cívicos y Educación rural en México 1920-1940", en: *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Vol, XXVII, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, Primavera 2006, p. 18; D. Raby: *Op. Cit.*, p. 27.

<sup>204</sup> *Ídem.*

<sup>205</sup> *Ídem.*

en su ámbito cultural, social e ideológico, y para ello, la instrucción se convertía en un estandarte para cumplir el reto de los gobiernos posrevolucionarios.

Puesto que fue después de la Revolución de 1910, cuando por fin el gobierno federal creó las escuelas normales regionales, después llamadas (normales) rurales, que se encargarían de formar maestras y maestros especializados en las necesidades del medio rural mexicano. De tal manera que estas fueron instaladas fuera de las principales ciudades del país, donde había muy pocas instituciones de educación primaria, las que posteriormente se convirtieron en un importante campo de nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas, es decir, en nuevas oportunidades de vida para muchos jóvenes campesinos y, en forma peculiar, para algunos indígenas, huérfanos, hijos de viudas y mujeres (aunque fueran pocos numéricamente) que tuvieran concluidos los primeros tres o cuatro años de la primaria. Estas nuevas opciones no sólo tuvieron influencia sobre las y los jóvenes estudiantes sino que, incluso, modificaron los derroteros de la historia de sus familias generación tras generación.<sup>206</sup>

“...La generación de los primeros maestros rurales llevaron sus enseñanzas a los lugares más apartados del país intercambiando experiencias ayudando a homogeneizar criterios pedagógicos, luchando por la unificación de los grupos marginados, de tal manera que fueron elementos difusores de la cultura nacionalista por su gran red académica que fundó las bases de la educación rural, al tener el conocimiento de la región y la gran diversidad étnica del país en base a sus experiencias que habrían de perdurar durante varias décadas...”<sup>207</sup>

Durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas Río en Michoacán que comprende de 1928 a 1932, inició una nueva etapa histórica para dicho estado, respecto a cuestiones de índole, política, económica y social. Pues al asumir la gubernatura sus, “primeros esfuerzos los avocó a impulsar y resolver sin vacilación el problema del campo, e impulsar la agricultura”,<sup>208</sup> para efectuar estos objetivos, el

---

<sup>206</sup> Alicia Civera: “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Estado de México, El Colegio Mexiquense, Enero-Marzo, Vol. 11 Núm. 28, 2006, p. 271.

<sup>207</sup> P. Hurtado Tomás: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec27.htm>

<sup>208</sup> Heriberto Moreno García: “Que haya tierra para todos”, en: *Historia General de Michoacán, Volumen IV*, Morelia Mich., México, Gobierno del Estado de Michoacán-Instituto Michoacano de Cultura, 1989, p. 173.

movimiento sindicalista y gremial de los trabajadores de fuerte tradición histórica en el estado, fueron algunos de los medios de fortaleza para afrontar a los sectores conservadores de la burguesía local y estatal que se oponían a estas tareas del gobernador, de igual forma pudieron abrir camino hacia las demandas reivindicativas por parte de las organizaciones obreras, campesinas, indígenas, etc., así como rebasar los planteamientos políticos de desarrollo social y económico que sustentaban los sectores de la burguesía nacionalista.

Después de escasos cinco meses de haber tomado posesión como gobernador, en enero de 1929, Cárdenas convocó a obreros y campesinos en la ciudad de Pátzcuaro para constituir una organización de masas que articulara las aspiraciones e intereses de los trabajadores y sirviera al mismo tiempo como apoyo, para ejecutar el programa agrario y político de su administración. Dando como resultado la creación de la Confederación Revolucionaria Michoacana de Trabajo (CRMT), quedando integrada por agrupaciones campesinas, sindicalistas, de profesores, artesanos, estudiantes y grupos de mujeres organizadas.<sup>209</sup> Bajo estas políticas de incorporación de los sectores y de cooptar algunos dirigentes y activistas de diferentes organizaciones del estado, principalmente de las ciudades, pudo cristalizar su proyecto político, económico, educativo y cultural estatal, que posteriormente utilizara dicha estrategia política, como presidente del país durante el periodo comprendido de 1934-1940, siendo el primer presidente de la república mexicana en cumplir seis años como gobernante.

Cabe señalar que esta política estratégica de agrupar o aglutinar organizaciones fue un medio con el cual, el gobernador pudo consolidar ciertas cuestiones políticas y sociales, sobre todo en la búsqueda de soluciones para sus agremiados, de tal manera que, “La Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, como programa de lucha tuvo como principios fundamentales: la restitución de tierras a comunidades campesinas y dotación de las mismas a nuevos centros de población rural organizados en ejidos para la producción de la tierra, así como acciones en contra del fervor religioso y el alcoholismo, para lo cual se impulsó

---

<sup>209</sup> María Teresa Cortes Zavala: *Lázaro Cárdenas y su proyecto cultural en Michoacán*. Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995, p. 39.

decisivamente la educación que coadyuvara al fortalecimiento y proyección de espacios democráticos”.<sup>210</sup>

Bajo estos planes de trabajo, y con el respaldo de grupos de obreros, campesinos, artesanos, maestros, etc., se pudieron conseguir ciertos cambios estructurales para tratar de solucionar específicamente los lastres de pobreza e ignorancia se padecían los moradores del medio rural.

En materia educativa, Lázaro Cárdenas decidió reorganizar el sistema educativo por una parte y debilitar considerablemente la influencia de la iglesia. Pues en Michoacán como el resto del país tampoco existía una cosmovisión educativa relevante ni programas de estudio adecuados al ideal de reforma social y económica. Faltaban escuelas en todo el estado, muchas de las existentes funcionaban en edificios que no cumplían con las características necesarias para ser un espacio de formación pedagógica, aunado a ello, faltaba personal de educadores capacitados académicamente e ideológicamente.<sup>211</sup> Por ende, “el porcentaje de analfabetismo era de un promedio del 67% en las ciudades y entre 85 y 90% en el agro [medio rural]”.<sup>212</sup>

El reto del gobernador michoacano era sin lugar a duda, en primera instancia, buscar solucionar el problema del rezago educativo que imperaba principalmente en las comunidades desprotegidas que se encontraban enclavadas en la entidad rural. Y posteriormente combatir los lastres que impedían el progreso educativo, económico, social y cultural.

“...El gobierno de Lázaro Cárdenas asignó a los maestros e instructores un papel importante en el proceso de transformación estructural del campo mexicano y en la consolidación del Estado central. [Y para ello] El magisterio debía ser agente de cambio social y guía de las organizaciones populares en su lucha en contra de las fuerzas reaccionarias (hacendados, empresarios, Iglesia y capital extranjero) y a favor de una nación más justa en la distribución de la riqueza y el poder y más autónoma en su desarrollo económico. Como agentes del Estado central en las regiones y comunidades rurales, los maestros facilitaron la penetración del gobierno nacional,

---

<sup>210</sup> *Ídem.*

<sup>211</sup> Eitan Ginzberg: *Lázaro Cárdenas, Gobernador de Michoacán (1928-1932)*, El Colegio de Michoacán-Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, México, 1999, p. 109.

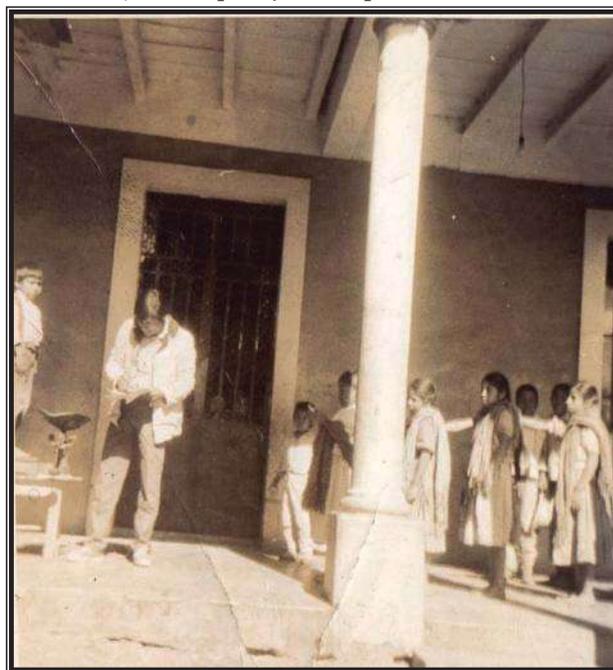
<sup>212</sup> *Ibid.*, p. 110.

creando lealtades ideológicas y lazos directos con dependencias del gobierno participando en la formación de organizaciones nacionales de campesinos y de trabajadores afiliadas al partido oficial...”.<sup>213</sup>

En Michoacán de cierta manera se dio seguimiento con el proceso educativo que había iniciado la Secretaría de Educación Pública, de tal manera que se impulsa más la creación de escuelas y la formación de maestros rurales. De ahí que señale el autor Eitan Ginberg, que “...uno de los grandes desafíos del gobierno de Cárdenas era dar cobertura escolar a todo el territorio del estado, [por ello] fundó gran cantidad de escuelas primarias, además fundó una red de escuelas técnicas industriales, escuelas profesionales para niñas y escuelas [los internados] para hijos del ejército, además de preocuparse por mejorar la educación universitaria...”,<sup>214</sup> con todo esto podemos decir que la educación debía ser prioritario y esencial para salir del atraso económico y cultural en el cual se encontraba sumergido el estado.

Puesto que se invirtió en el fomento de la cultura a través del periodismo, bibliotecas, teatro, cine, artes plásticas, pintura mural, arqueología, conservación de la naturaleza y de sitios históricos. La creación de la imagen del maestro rural fue el siguiente desafío. Según Cárdenas, quien desempeñará el magisterio debía ser un guía social, “...una persona que se introdujera con valor a la arena de la lucha revolucionaria, que hiciera sentir su presencia, en el surco del campesino

#### Jurhentperi jorhentperakuarhu



Fuente: Archivo Particular del Maestro Benjamín González Urbina

<sup>213</sup> Mary Kay: “El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla”, en: Susana Quintanilla y Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 166.

<sup>214</sup> E. Ginzberg: *Op. Cit.*, p. 117; V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 141.

organizado y el taller del obrero fuerte por su sindicalización, para defender los intereses y aspiraciones de unos y otros a afianzar las condiciones económicas de ambos...”.<sup>215</sup>

Tratar de remediar la compleja situación del analfabetismo en Michoacán, no fue una acción nada fácil, porque “tanta era la necesidad, que aunque quisieran abrir escuelas faltaban maestros, por tanto, se improvisaban en la mayoría de los casos, principalmente en el sector rural, en donde sólo bastaba saber leer, escribir, hacer cuentas [de suma y resta] y tener una buena moral para formar parte del cuerpo de mentores que buscarán combatir la ignorancia de niños y adultos”.<sup>216</sup> Pues en el caso de las comunidades indígenas que prevalecían en ese entonces, el problema fue más complejo. Porque en dichas comunidades no bastaba con que el educador tuviera solamente bases mínimas para empezar a ejercer su ministerio. Lo ideal para esos momentos, era que se contara con maestros de los mismos pueblos, que hablaran la lengua materna, pero no fue posible. Porque habría que formarlos primeramente y hacerlos regresar a sus comunidades para que trabajaran en ellas.<sup>217</sup>

El desabasto de personal de maestros era un verdadero problema, pero en el caso de los pueblos indios fue fatal.<sup>218</sup> Porque dichos lugares se encontraban muy incomunicados del medio urbano, además en esos lugares las condiciones de vida eran muy precarias, y era muy complejo educar a ciertos grupos autóctonos en donde, ni siquiera se hablaba el idioma castellano, y además la idiosincrasia de los oriundos giraba en torno a sus usos y costumbres, lo que provocaba que en muchas ocasiones la educación para los mismos no fuera lo prioritario.

En la década de los treinta, todavía “el maestro rural era, en su mayoría, mestizo, ajeno a la vida de las comunidades indígenas. Su preparación debía tener como base el adiestramiento en las prácticas agrícolas y en las pequeñas industrias con el fin de constituirse en un promotor del desarrollo de la economía de las comunidades”.<sup>219</sup> Con tal afirmación que realiza la autora Eugenia Vargas, evidentemente podemos coincidir que la participación del maestro fue esencial, al

---

<sup>215</sup> *Ibíd.*, p. 118.

<sup>216</sup> A. Maldonado y Casimiro Leco Tomás: *Op. Cit.*, p. 53; V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 48.

<sup>217</sup> *Ídem.*

<sup>218</sup> *Ibíd.*, p. 54.

<sup>219</sup> M. Eugenia Vargas: *Op. Cit.*, p. 119; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 448

combatir los problemas sociales, económicos y culturales que estaban acaeciendo en el estado Michoacán y particularmente en sus provincias. De tal forma que fue muy necesaria la formación académica, pedagógica e ideológica de los maestros rurales, ya que en ellos, recaía la esperanza y el futuro de la nueva sociedad que el designio educativo y cultural de nación pretendía establecer en el país y este sentido Michoacán no fue la excepción, pero para ello, el instructor debía tener una orientación ideológica progresista y revolucionaria.<sup>220</sup>

De alguna manera, Lázaro Cárdenas confiaba y tenía mucha fe en el maestro, porque lo veía como el salvador del analfabetismo, de tal manera que lo definía como:

“El que comienza por enseñar las primeras reglas de la aritmética y de la gramática procurando, desde luego, unificar el idioma; el que inicia la enseñanza de los métodos de trabajo y favorece, al mismo tiempo, el sentido de comunidad, el que indirectamente gana la voluntad de los padres para que sean auxiliares en la obra educativa; el que ofrece también reglas de higiene y siembra las semillas de una verdadera cultura, en toda la extensión de la palabra; no instruye a los padres los forman las generaciones que van pasando”.<sup>221</sup>

A través de su esfuerzo y sacrificio por educar a la población michoacana se convirtió en el forjador de un mejor futuro para sus coterráneos que carecían de una educación básica, y que además de ello, mantenían un vasto problema educativo, tanto en niños como en adultos. Puesto que “...la actividad del educador en la escuela rural, no se redujo a enseñar a los niños y a los adultos a leer, escribir, a realizar operaciones aritméticas, solicitar y trabajar la tierra, [sino que] también los organizaron para que defendieran sus derechos...”<sup>222</sup>. Así mismo, efectuaron una gran función con las campañas anticlericales, buscando combatir el arraigo religioso en la sociedad rural.

Fue tan importante su trabajo que “contribuyó ampliamente al reparto de la tierra en el estado de Michoacán, a la superación de la enseñanza académica, técnica y agropecuaria de los niños y adultos del campo, a la organización agraria y comunal de campesinos e indígenas en defensa de sus intereses económicos, políticos y sociales, se constituyó en el sector intelectual, rector de la política agraria de la CRMDT”.<sup>223</sup>

La función del maestro rural no sólo se limitaba a enseñanzas de índole educativo, porque su colaboración era también social y política, es decir, iba más allá

---

<sup>220</sup> Rosa María Villagomez Sánchez: *La Política Educativa en Michoacán 1928-1940*, Tesis de Maestría, Morelia, Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2000, p. 93; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 64.

<sup>221</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 148.

<sup>222</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, p. 110.

<sup>223</sup> Alejo Maldonado: *La Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo: organización y lucha campesina, 1928-1938*, Tesis para optar por el grado Licenciado en Historia. Morelia. Mich., 1983, p. 237.

de su tarea como educador. Todo esto le daba cierto poder de influir en la población, porque en ciertas ocasiones, “competía con el sacerdote pues ambos tenían preparación y la gente acudía a ellos para solucionar sus problemas”.<sup>224</sup>

También se distinguió porque “...enseñaba a los niños y adultos a pensar con claridad, a expresarse con precisión y hacerle sentir simpatía por lo bueno, lo útil y lo bello. Pues a través de la escuela se trató de preparar al niño para que participara inteligente y activamente en la vida social, económica y cultural, en donde el maestro rural debía observar minuciosamente las reacciones de su función en el niño y menos en el programa de estudios...”<sup>225</sup> porque lo más importante en esos momentos era percibir la realidad más de cerca que la teoría, puesto que en muchas ocasiones, generalmente la idiosincrasia que se tenía en las provincias, era muy distinta a la que tenía conocimiento el maestro, y esto provocaba que en ocasiones se le dificultara efectuar su trabajo socioeducativo.<sup>226</sup>

El trabajo del maestro rural se centró en tres actores sociales como lo fueron: niños, adultos y comunidad, y para lograr su misión socioeducativa tenía que “tener una formación con las siguientes características: Saber leer, escribir y contar, tener cierto adiestramiento en el arte de enseñar, vivir en el lugar donde trabaja, enseñar por las noches a los adultos, trabajar para el mejoramiento de la comunidad en todos sus aspectos y ser líder sociales del pueblo”.<sup>227</sup> Evidentemente podemos percatarnos de la ardua labor que tuvo que desempeñar el educador del medio rural ante lo señalado anteriormente.

Por otro lado, las condiciones materiales de las escuelas eran muy precarias, carecían hasta de lo más indispensable, como son pizarrones, gises, libros, mapas y mesabancos. “Frecuentemente los maestros se dirigían a las autoridades respectivas en caso de ser oficial la escuela propietarios de las fincas para solicitar materiales pero en muy contadas ocasiones solucionaban el problema, a pesar de ser su obligación sostenerlas”.<sup>228</sup>

---

<sup>224</sup> R. María Villagomez Sánchez: *Op. Cit.*, p. 90.

<sup>225</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 363.

<sup>226</sup> *Ídem.*

<sup>227</sup> P. Hurtado Tomás: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec27.htm>

<sup>228</sup> “Decreto No. 21 Artículo 1. Se reforma el Capítulo XVII de la Ley Orgánica de Educación Primaria del Estado”, en: *Periódico Oficial*. núm. 74. Morelia, Mich., marzo 19 de 1931, p. 5.

“...Generalmente se resolvía sólo el de las primeras, por lo que, muchas veces estos se veían en la necesidad de comprar de su sueldo los útiles más elementales que les permitieran desempeñar su oficio en el salón de clases, es decir, gises y tela apizarrada principalmente, lo cual significaba un verdadero sacrificio que la mayoría no podía hacer tomando en cuenta el precio tan elevado de los útiles en comparación con el sueldo que recibían. Sin embargo, quedaban pendientes el problema de los libros y los mesabancos, sobre todo este último ya que la mayoría de los niños se sentaban en el suelo o en una piedra para recibir clase...<sup>229</sup> por tanto, podemos afirmar que la situación educativa en Michoacán había estado muy descuidada por los gobernadores que antecedieron a Cárdenas, de ahí la necesidad por superar las carencias y penurias de la educación.

Indudablemente el papel del maestro fue determinante dentro de los cambios que se dieron en esos tiempos, lo que permitió además de organizar, ideologizar y politizar a la población rural: en el reparto, la restitución y la ampliación de tierras, la colectivización de la misma en algunas zonas importantes del estado, la formación de cooperativas entre otras cosas.<sup>230</sup> Además “fue un conductor de las masas rurales a través de una política social, agraria y educativa del gobierno cardenista”.<sup>231</sup> En dicho periodo de gobierno, se buscó impulsar también el proyecto de una escuela comprometida con la vida, con las necesidades reales de la población, y con el desarrollo económico del estado, y todo esto sería posible con la formación ideológica y académica del educador, quien se convirtió en el principal protagonista al tratar de reducir el índice de analfabetismo en la entidad. En síntesis, Lázaro Cárdenas del Río encontró en los educadores un grupo de apoyo muy importante para impulsar las transformaciones sociales que pretendía impulsar durante su gobierno, a través de los maestros.

Puesto que estos, tenían un contacto diario con los campesinos y por esa condición poseían un papel fundamental como promotores en la lucha social. La mayoría de las veces, era un campesino, oriundo del lugar donde enseñaba con gran liderazgo dentro de la población. Por eso, el gobierno estimuló al maestro rural su

---

<sup>229</sup> R. María Villagomez Sánchez: *Op. Cit.*, p. 100.

<sup>230</sup> A. Maldonado Gallardo: *La Educación Socialista en...Op. Cit.*, p. 48.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 71.

papel de líder y lo utilizó como guía para aplicar su plan político en el campo, del mismo modo, trató de mejorar su situación económica, elevó los sueldos y les pagó los salarios atrasados e introdujo reformas a la legislación de los maestros que alcanzaran mejores beneficios,<sup>232</sup> por ello, cabe destacar que la formación y función que tuvieron los educadores dentro de su campo educativo fue trascendental y muy significativo, porque se convirtieron en el ejército educador que combatiría los principales problemas que aquejaban a la sector rural, y que de alguna manea, solo de esa forma se lograría alcanzar el progreso y desarrollo en el ámbito, educativo, político, económico, social y cultural.

## *2. El Maestro rural y su instrucción pedagógica para los indígenas*

A través del periodo posrevolucionario es evidente y notable el esfuerzo de las elites revolucionarias por forjar y socializar el sentimiento de ser mexicanos entre los habitantes del campo, tanto mestizos como campesinos e indígenas. Todo esto impulsado por la Secretaría de Educación Pública, por medio de "...los maestros y maestras, concebidos como líderes comunitarios e instrumentos de transformación cultural, social y política, quienes se apoyaron de los rituales cívicos para desterrar el legado individualista del catolicismo popular y los obstáculos de la modernización a lo largo y ancho del país..."<sup>233</sup>.

Si bien la intención en un primer momento era sustituir a las ceremonias religiosas por festividades cívicas, sin embargo, el resultado final fue la fusión de tradiciones,<sup>234</sup> es decir, en los diferentes pueblos michoacanos, con esta acción, aumentaron y consolidaron más aún las festividades socioreligiosas, y con ello, incrementaron las fiestas tradicionales tanto religiosas como cívicas, sólo que ahora iba predominar una mezcla de ambas, de tal manera, que el objetivo de reducir el fervor religioso esos tiempos no fue muy eficaz.

---

<sup>232</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 141.

<sup>233</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Op. Cit.*, p. 17.

<sup>234</sup> *Ídem.*

Por otra parte, para los maestros que dirigían la educación rural, buscar incorporar al indio a la civilización significaba occidentalizarlo mediante el reemplazo de sus formas culturales por las modernas civilizadas, que según eran superiores o se concebían como tales. Mediante ellas, se pretendía cimentar la uniformidad cultural, que conducía al nativo por el camino del sentimiento de patria o nación.

Para tratar de lograrlo, como lo hemos venido aludiendo, el método fue la castellanización directa,<sup>235</sup> como instrumento pedagógico utilizado para poder conseguir educar a los moradores del estado, porque aún en pleno siglo XX no existía un lenguaje único que permitiera homogeneizar a la nación mexicana, porque seguía prevaleciendo una vasta cantidad de grupos étnicos en el país, y Michoacán no fue la excepción porque predominaban varias etnias entre ellos: los Purhépechas, los Otomíes, Mazahuas y Náhuatl, aunque esta acción de castellanizar pareciera ser el último fin del gobierno posrevolucionario, era la extinción de las lenguas vernáculas.

Es oportuno hacer mención sobre la manera en que se veía la realidad de los indígenas en dicha época, por ejemplo, el maestro Rafael Ramírez afirmaba:

“Fundamentalmente los indios son económicamente muy pobres, social y culturalmente muy atrasados; además, se encuentran en condiciones que los campesinos mestizos del país, a causa de que, ignorando el idioma castellano, carecen de uno de los más precisos instrumentos de socialización. En cambio, poseen un vigoroso espíritu comunal que, bien aprovechado, puede apresurar el trabajo de integración social iniciado con tanto éxito desde hace más de una década por los maestros rurales del país”.<sup>236</sup>

Evidentemente, con esta concepción daba a conocer que no era imposible que los nativos pudieran ser integrados a la unidad cultural del país, porque él como intelectual y educador, cotidianamente había vivido en carne propia, las necesidades y penurias que tenía el sector rural, y por tanto, concebía a sus habitantes como seres humanos capaces de ser alfabetizados, pero para ello se requería de todo un largo proceso de esfuerzo y trabajo por parte de la escuela y del maestro rural.

También señalaba Ramírez, “los maestros rurales deben subrayar entre los diversos objetivos de su trabajo, el de cambiar de mentalidad campesina, eliminando la resignación y pesimismo de que adolece y destruyendo las supersticiones y creencias teístas que estorban su desenvolvimiento económico y cultural”.<sup>237</sup> Con esta

---

<sup>235</sup> A. Maldonado y Casimiro Leco Tomás: *Op. Cit.*, p. 84.

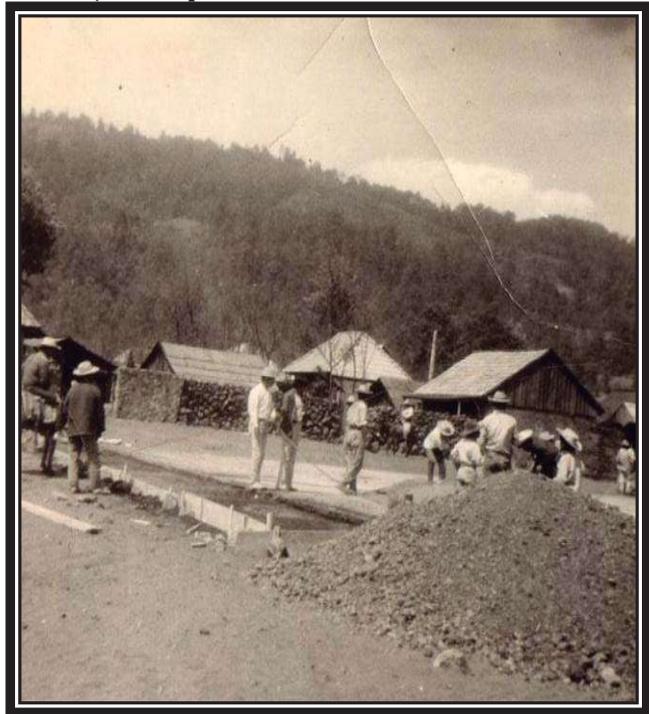
<sup>236</sup> Rafael Ramírez: *La Escuela Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública-Setentas, 1976, p. 180.

<sup>237</sup> *Ibid.*, p. 176.

afirmación Ramírez invita a sus colegas a que improvisen métodos e instrumentos pedagógicos que consiguieran resolver los problemas socioeducativos que imperaban en la entidad.

Ante las circunstancias que existía en los moradores de Michoacán forzosamente el educador, "...tendía a utilizar como método de instrucción pedagógica, el estudio de la comunidad, como medio geográfico, histórico, político, económico y social que se le había designado para desarrollar su trabajo educativo. Aunado a ello, indagaba acerca de la fundación del lugar, sus antecedentes y su presente, es decir, se metía en la historia para afianzarse más en el medio ambiente biológico y social...<sup>238</sup>. Con esa misma intensidad investigaba el origen racial o la procedencia de los moradores, su idioma nativo, sus costumbres. Investigaba también la categoría política del lugar: si era una agencia municipal, una ranchería, una tenencia, una comunidad, una congregación o un ejido, porque las mismas tenían sus diferentes formas de organización política y social.<sup>239</sup>

**Jurhentpiri anchikuarhisindi iretarhu**



Fuente: Archivo Particular del Maestro Benjamín González Urbina

Puesto que la tarea del maestro rural iba más allá de las expectativas que el propio gobierno establecía en su propósito educativo, porque no se trataba de llegar sólo a alfabetizar, sino que surgía la necesidad de realizar un estudio sobre el lugar, como he mencionado anteriormente, de ahí, que en varias ocasiones el maestro haya tenido que desarrollar e improvisar sus habilidades, cualidades y destrezas, para así

<sup>238</sup> G. Cano y Ana Lidia García: *Op. Cit.*, p. 15.

<sup>239</sup> *Ídem.*

poder aplicar e implementar instrumentos pedagógicos que le permitieran facilitar su instrucción en esos lugares olvidados donde imperaba un oscurantismo educativo.

Otra de las acciones que realizó el maestro rural dentro de las provincias michoacanas fue hacer dos censos: el registro general de la población para saber la dimensión humana de su responsabilidad social y el censo escolar para saber el tamaño de su responsabilidad educativa. Porque él era un mensajero de la Revolución y su interés era hallar la mejor manera de transmitir los mensajes. Era el clásico maestro sin título que penetraba hábilmente en la conciencia social.<sup>240</sup> Con esto podemos decir que de alguna manera el fin último del educador fue tratar de consolidar una educación laica y gratuita en la práctica, y no en teoría como se venía gestando en los discursos políticos de los gobernantes. Sin lugar a dudas fue un trabajador de tiempo completo, puesto casi todo el tiempo vivía en la comunidad, solamente se ausentaba del aula para ir a comer o a dormir. De ahí que afirme la maestra Ana María Ontiveros García:

“Nuestro horario de clases abarcaba dos turnos. Como durante mis visitas domiciliarias los adultos habían sentido el deseo de aprender las primeras letras, se acercaban a mí, y en el horario nocturno de siete a nueve atendía a los campesinos o peones acasillados, que en ocasiones solamente aprendían a escribir su nombre. Como por los años de 1927 y 1928 no había luz eléctrica en las aldeas, nos alumbrábamos con ocote o con velas”.<sup>241</sup>

Con esta experiencia que nos relata la maestra Ana María, podemos decir que las condiciones que preponderaban en los pueblos rurales en el ámbito de económico eran muy miserables, lo que hacía aún más arduo ejercer la acción educativa, porque no se contaba con materiales didácticos adecuados, por tanto, el educador tuvo que crear nuevos métodos e instrumentos pedagógicos, con la finalidad de cumplir su función y misión alfabetizadora.

Por otro lado, en Michoacán como el resto del país, existían ciertos contrastes entre el medio urbano y el medio rural, casi en todos los ámbitos, pero particularmente en lo que respecta al asunto instructivo, de ahí que afirme la autora Rosa María:

“La diferencia entre las escuelas de la capital del estado y las escuelas rurales era muy grande. [Porque] Las primeras contaban con los maestros mejor preparados y con todos los apoyos necesarios, por lo que el resultado se veía reflejado en la calificación obtenida que por lo regular era muy bueno; en cambio estas últimas carecían de todo, es decir, de un

---

<sup>240</sup> *Ibíd.*, p. 16.

<sup>241</sup> *Ibíd.*, p. 28; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 76.

local adecuado, mesabancos, pizarrón, mapas, de maestros realmente preparados y el programa no era uniforme en todas las escuelas rurales".<sup>242</sup>

Esto llevó al maestro, a no depender del simple apoyo del gobierno sino que tenía que ganarse la confianza de los habitantes de la comunidad y de esa manera encontrar en los lugareños algunos instrumentos nativos como lo fueron sus danzas, costumbres, tradiciones, etc., como parte de un apoyo que le permitiera ejercer su trabajo socioeducativo, porque su enseñanza iba dedicada para niños, jóvenes y adultos.

Sin embargo, tenía que superar las carencias que tenía la escuela rural, porque la mayoría de los locales que ocupaban, no estaban diseñados para dicha funcionalidad. El gran deterioro de estos lugares y el nulo mantenimiento, ponía en peligro a los educandos debido a que las puertas o los techos podían desplomarse, pero a pesar ello, continuaron con su misión, utilizando dichos lugares que ni con el apelativo de escuela se le podía llamar. Pues tanto así, que en temporadas de lluvia, significaban un problema mucho más serio para las instituciones que tenían un local mal techado. Muchas veces estos problemas no eran solucionados y aún así el maestro continuaba con su trabajo educativo.<sup>243</sup>

La educación rural se convirtió en una acción básica y prioritaria, para la administración de Lázaro Cárdenas en Michoacán, porque con la misma, se pretendió consolidar las políticas de índole económicas, sociales, culturales y educativas. A pesar de dicha intensión, la inasistencia escolar se convirtió en un gran impedimento, que se debía no solamente a casos de vagancia infantil, sino que muchas veces los niños se veían obligados a faltar a la escuela porque tenían que cooperar de alguna manera al ingreso familiar y esto lo hacían asistiendo a las faenas del campo, por lo que en muchas ocasiones pedían permiso al maestro y algunas veces se suspendían las clases. Los motivos del ausentismo escolar eran varios, pero sobresale la campaña clerical en contra de la escuela.

Que a consecuencia de la arraigada influencia de la religión católica que sometía a las sociedades rurales e indígenas, hacía que en muchas ocasiones los padres no enviaran a sus hijos a la escuela y prefirieran llevarlos a realizar actividades

---

<sup>242</sup> R. María Villagomez Sánchez: *Op. Cit.*, p. 107.

<sup>243</sup> *ídem.*; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 269.

del campo, todo ello, porque no existía una cultura de índole educativa, por parte de los lugareños, ya que no veían a la educación como algo importante para sus necesidades cotidianas, pues sólo había muy pocas excepciones que valoraban la misma.

Uno de los métodos e instrumentos de enseñanza que utilizó el maestro fue “el programa pedagógico que estaba construido por la escritura, lectura y canto, que se alternaban con la agricultura y el aprendizaje de oficios y artesanías”.<sup>244</sup> Con estas acciones la instrucción, durante el periodo de gobierno cardenista mantuvo su constancia por llegar hasta los rincones más apartados e inhóspitos de la población.

Además se trató de remediar la endeble realidad de los indígenas a través del trabajo que brindaban las misiones culturales, pero sin dejar de lado en ningún momento la política integracionista que caracterizaba a los gobernantes de la posrevolución, por medio de la educación pública, cuyo objetivo era incorporar culturalmente a todos los grupos étnicos a la vida nacional.

Dicha política educativa, según el maestro Sáenz, buscaba “elevar el nivel de las masas; hacer del indio uno de nosotros; organizar al país; elevar el nivel de vida; mejorar el estado económico del obrero y del campesino, crear instituciones; convertir los elementos técnicos, sociales y políticos de México en una sola nación”.<sup>245</sup> Esta era la visión de los nuevos gobernantes del país en esa época, y las políticas educativas giraron en torno a la uniformidad cultural de país, a través de distintos métodos y medios de integración, a través de la castellanización que se convirtió en la acción prioritaria, para incorporar específicamente a los pueblos indios de Náhuatl, Mazahuas, Otomíes y Purhépechas de Michoacán.

### *3. El Maestro rural y los problemas socioeducativos en las comunidades indígenas*

---

<sup>244</sup> V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 89.

<sup>245</sup> Moisés Sáenz: “La Escuela y la Cultura”, en: *El Maestro Rural de la Secretaría de Educación Pública*, Tomo I, núm. 5 México, Distrito Federal, Mayo 1 de 1932, p. 8.

En la época posrevolucionaria a los gobiernos en turno les interesaba impulsar paulatinamente programas sociales que coadyuvaran a mejorar las condiciones de vida de los trabajadores del campo y la ciudad, con el propósito de ir cumpliendo los acuerdos constitucionales, y justificar de paso su ascenso político en la administración pública y del mismo Estado. Pero para ello, era necesario civilizar a los indígenas y a las masas iletradas y analfabetas. Pretendían estos diseñadores del nuevo país, que “México se desarrollara por medio de la reforma agraria, de los caminos, de la tecnología, del trabajo, de la producción y de los mercados, pues se consideró que el crecimiento dependía de la civilización”<sup>246</sup> por tanto, la educación jugaba un papel determinante.

Fue así que “el gobierno federal se planteó el reto de abrir escuelas rurales a lo largo y ancho del país, que lograran incorporar a los campesinos a la civilización, por lo que la de tipo rural fue pensada como una institución abierta a la comunidad, que además de proporcionar la formación a los niños, extendiera su acción social y cultural a los jóvenes y adultos, hombres y mujeres”.<sup>247</sup>

**K'uiripu k'uinchisindi Virgen de la Asunción**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Ubaldo Morales Ramos

Para esos tiempos, fue muy importante efectuar una política socioeducativa que estuviese vinculada a las circunstancias que se vivían peculiarmente los habitantes del medio rural, porque era un sector que se encontraba muy aislado,

<sup>246</sup> C. Reyes García: *Op. Cit.*, p. 17.

<sup>247</sup> Alicia Civera: *La coeducación en la formación...Op. Cit.*, p. 271.

puesto que no tenían la presencia de las reformas sociales que tanta falta les hacían, porque se encontraban viviendo en condiciones muy precarias de subsistencia.

Las contradicciones socioeconómicas y políticas que prevalecían en el estado de Michoacán, dieron pie para que con la llegada de Cárdenas a la gubernatura se impulsaran reformas sociales, que posibilitaran el cambio social, económico, cultural y educativo del estado<sup>248</sup>. Y para ello, este gobernante realizó una interesante alianza con ciertos grupos sociales. Jugando en ello una función relevante la educación, al grado que se llevó a cabo una “...experiencia *sui géneris* en la historia de la pedagogía mexicana...”,<sup>249</sup> donde evidentemente la participación del maestro fue totalmente fructífera para que se llegaran a cristalizar los objetivos planteados por el régimen gobernante, de ahí que el historiador Alejo Maldonado afirme que, el “maestro rural, fue un conductor de las masas rurales a través de una política social, agraria y educativa del gobierno cardenista”.<sup>250</sup>

Para los promotores de la modernización y el progreso, las comunidades mestizas como las campesinas, enfrentaban múltiples problemas: enfermedades diversas, casas mal ventiladas y distribuidas, convivencia cotidiana con cerdos, gallinas, vacas y otros animales, una desmedida fe en santos e imágenes característicos del catolicismo popular además de niveles muy preocupantes de alcoholismo y rebeldía.<sup>251</sup>

Puesto que los maestros rurales muchas veces no alcanzaron a percibir y entender la cultura de las comunidades rurales, para insertar en ellas el cambio social a través de la educación,<sup>252</sup> función que les había encomendado el Estado con el objeto de tratar solucionar los problemas sociales que tanto daño habían causado al sector rural.

Ante lo señalando anteriormente en este apartado, los habitantes de la época presentaban una complicación adicional, es decir, el desconocimiento del español, la lengua nacional. Por ende, “...difícilmente podría llamarse sociedad a un conjunto de

---

<sup>248</sup> R. Eduardo Ruiz: *Op. Cit.*, p. 27.

<sup>249</sup> A. Maldonado Gallardo: *La Educación Socialista en...Op. Cit.*, p. 70.

<sup>250</sup> *Ídem.*

<sup>251</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Op. Cit.*, p. 19; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 88.

<sup>252</sup> Lesvia Olivia Rosas Carrasco: *Aprender ser Maestro Rural*, México, Centro de Estudios Educativos-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2003, p. 27.

habitantes del campo viviendo en el fanatismo, en la embriaguez, bajo el dominio de curas, puesto que a regañadientes podría nombrarse comunidad a un grupo o conglomerado de sujetos fanático, pues erróneamente podría llamarse cultura a las prácticas derivadas de ideologías y creencias resultado de siglos de opresión y explotación por parte de curas, caciques, hacendados, prefectos políticos, caudillos y militares....<sup>253</sup>. Con todo esto era necesario que el gobierno tomara cartas en el asunto, porque la realidad que predominaba era preocupante además de ser muy compleja.

En la década de los treinta, algunas de las interrogantes que se plantearon en Michoacán por las circunstancias que acaecían fueron: "...¿cómo salir del atraso?, ¿cómo crear [una] sociedad y [una] cultura [civilizada]? y ¿cómo terminar con la apatía para alcanzar el progreso?, eran preguntas muy significativas para la definición de políticas específicas en materia educativa. Los festivales cívicos eran medios para grabar en la cabeza de los individuos el significado de ser mexicano, de pertenecer a un país, a una patria, de ser ciudadano de un Estado que surge de una revolución social y política..."<sup>254</sup>.

El entonces gobernador Lázaro Cárdenas, sabía de la magnitud del problema que prevalecía en el estado, respecto a los problemas políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, de ahí, que dicho gobernante apostara por el impulso de la educación, a través de una acelerada creación de escuelas y la formación de educadores con la finalidad de que estos fueran los elementos esenciales para tratar de resolver los impedimentos del cambio social.

En un principio se pensó que con la creación de escuelas se trataría de solucionar el problema del analfabetismo, fanatismo religioso, alcoholismo, entre otras dificultades sociales que imperaban en la entidad, pero no fue así, porque la creación de las instituciones escolares no garantizaba solución alguna cuando no se contaba con los materiales e instrumentos didácticos necesarios para su instrucción. Así mismo, la participación del maestro rural era necesaria pero tenía que tener de alguna manera una formación académica e ideológica adecuada, para que pudiera desempeñar su cargo educativo y tratara de combatir esos obstáculos que mantenían

---

<sup>253</sup> *Ídem.*

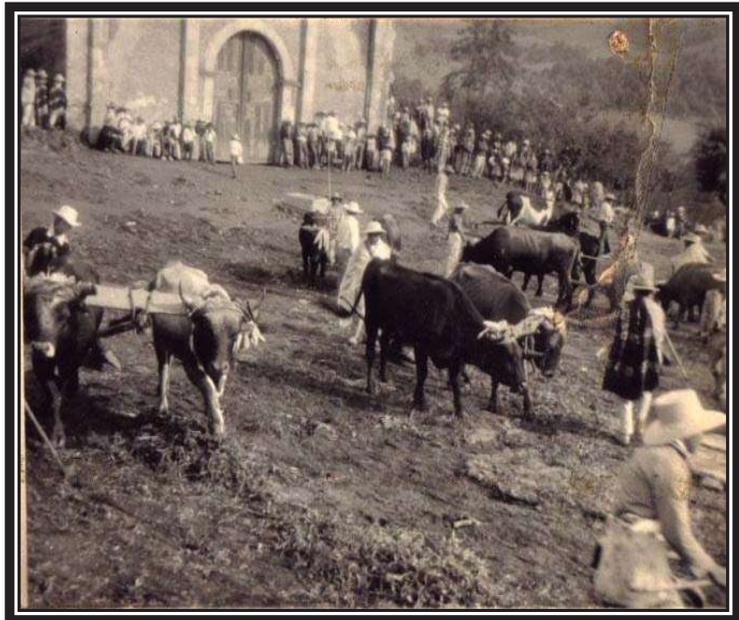
<sup>254</sup> *Ibid.*, p. 22.

en el atraso cultural, a las comunidades campesinas e indígenas del estado de Michoacán.

El maestro rural tuvo que convertirse en el líder del lugar, al tomar el cargo del cura, propagando entre los habitantes de la comunidad, la necesidad de organizarse para que pudieran resolver sus problemas de la misma, a través de un plan de desarrollo elaborado por el educador en colaboración con ellos, que debería de tocar los aspectos económicos, agrícolas, domésticos, higiénicos, etc. De alguna forma, buscó quitarle al clero el control y la influencia que tenía en los lugareños mediante la penetración ideológica que se hiciera con la educación rural.

Pero para ello, el educador tenía que enfrentarse forzosamente al exacerbado fanatismo religioso por un lado, y por otro, la acción de los hacendados cuando se vieron afectados por las dotaciones de tierras. Sobre todo, por “...la organización de los guardias blancas que formaron los caciques y que tuvieron como principal objetivo asesinar y amedrentar a los agraristas y trabajadores

La Ch'anankua o fiesta del corpus



Fuente: Archivo Particular del Sr. Benito Chávez Vargas

de confianza de las haciendas...”<sup>255</sup>. Y obviamente el educador formaba parte de los enemigos de los grupos de poder al ideologizar e instruir a los coterráneos de la población.

Así mismo, tuvo que afrontar también a aquellos maestros que no estaban de acuerdo con la educación socializante que se impartía en ese entonces. Porque había muchos de ellos, que conducían en forma totalmente contraria a lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública, es decir se negaban a adoctrinar a los educandos con

<sup>255</sup> A. Maldonado Gallardo: *La Confederación...Op. Cit.*, p. 127.

teorías e ideologías revolucionarias, pero sí difundían el credo católico en los salones de clase.<sup>256</sup> Evidentemente esto nos demuestra que la iglesia católica siempre estuvo al tanto de lo que acaecía en Michoacán, con el proyecto educativo y cultural que el régimen posrevolucionario intentó imponer, porque pareciera que había cierta competencia, por el control cultural del sector rural, y esta disputa se percibía entre el sacerdote y el maestro rural.

Puesto que durante la época posrevolucionaria se caracterizó mucho por el arraigo religioso en la entidad, debido a que se infundió temor en los padres de familia, señalándoles que serían excomulgados aquellos que enviaran a sus hijos a la escuela. Por lo que, “No únicamente desde el púlpito era atacado el maestro rural, hubo curas que infiltraron a individuos que les eran fieles dentro de las organizaciones campesinas con la finalidad de crear conflictos entre ellos y el maestro”.<sup>257</sup> Por lo anterior, podemos señalar que efectuar la instrucción educativa que se pretendía impulsar por medio de la escuela rural mexicana era complejo, porque era necesario frenar la influencia católica, puesto que sólo de esa manera habría un cambio en la nueva sociedad nacional. Pues es pertinente señalar como en su opúsculo, de la educación socialista en la Meseta Purhépecha, el historiador Casimiro Leco Tomás afirma que:

“En el medio urbano y rural se llegó a agredir físicamente al maestro, quien era acusado de perverso, de agente del demonio y de enemigo del pueblo. Se decía que su misión era entorpecer a la juventud para proporcionar la penetración de las ideas marxistas opuestas a la moral y al orden cristiano. Esos sermones dominicales llevaron muchas veces, a que un alto número de maestros fueran linchados por pueblos enardecidos. A pesar de las críticas la escuela socialista se impuso en México respaldada por todo el aparato y apoyo económico del Estado. Esta llegó a los rincones más apartados del país y envolvía toda la educación rural con su orientación combativa y radical”.<sup>258</sup>

En varias ocasiones también los maestros y las maestras rurales fueron mutilados, desorejados, violados y lamentablemente en algunas ocasiones asesinados, con todo esto podemos afirmar, que la resistencia que predominaba en el medio rural por parte de la iglesia católica, terratenientes, hacendados era muy fuerte, porque a capa y espada defendían sus intereses y de ninguna manera aceptaban que el maestro

---

<sup>256</sup> R. María Villagomez Sánchez: *Op. Cit.*, p. 98.

<sup>257</sup> AGN. Ramo: *Presidentes*, Fondo Lázaro Cárdenas, Expediente 533.3/18, julio de 1936.

<sup>258</sup> C. Leco Tomás: *La Educación Socialista en...* *Op. Cit.*, p. 129; S. Quintanilla: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)

rural desempeñara su acción socioeducativa, porque a estos grupos de poder no les convenía que los campesinos e indígenas se concientizaran ideológicamente.<sup>259</sup>

Y un claro ejemplo que podemos señalar fue la situación que vivieron los educadores en la región de la Sierra Purhépecha en donde “desde 1927 hasta entrados de los años treinta, las comunidades como Cherán, Nahuatzen, Paracho, Parangaricutiro y Pamatácuaro “desorejan”, fusilan y ahorcan a maestros agraristas, intentando con ello vencer el faccionalismo interno”.<sup>260</sup>

Ante las circunstancias existentes de la época, el maestro se fue armando para defenderse del ataque de sus enemigos como lo fueron: los hacendados, guardias blancas y terratenientes, para así continuar con su función educativa. Puesto que las persecuciones que sufrió lo convirtieron en apóstol, redentor y mártir de la educación, ganándose el respeto y cariño de las comunidades rurales.<sup>261</sup> De ahí, la importancia de su misión escolar, pues de alguna manera puso de manifiesto su desempeño y su arduo trabajo para que el gobierno de Cárdenas, abriera las escuelas que habían sido cerradas por los problemas existentes en la guerra cristera durante el periodo comprendido de 1926-1929.

La formación ideológica del maestro, en dicha época requería que el mismo tuviera una orientación progresista y revolucionaria ante la compleja situación que acaecía en el país. Fue así, que “el gobierno del Estado a través de las misiones culturales y de las escuelas normales trataron de influir en la orientación ideológica, política y pedagógica del maestro, y por su parte la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (CRMDT) organizó una serie de seminarios para sensibilizarlos y así influyeran en las comunidades agrarias con la finalidad de que aceptaran la política reformista del gobierno en materia agraria”,<sup>262</sup> además entre otro de los objetivos prioritarios del régimen fue buscar establecer y consolidar en Michoacán la reforma agraria, que después de casi más de dos décadas de haber finalizado la revolución mexicana gran parte de la población aún vivían en condiciones muy inestables.

---

<sup>259</sup> A. Maldonado Gallardo: *La educación socialista...Op. Cit.*, p. 17.

<sup>260</sup> Gunther Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza: Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ecuador, Quito, Abya-Yala, 1999, p. 165.

<sup>261</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 210; Alejo Maldonado Gallardo: *La educación socialista...Op. Cit.*, p. 99.

<sup>262</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, p. 210.

Es evidente pues, que la colaboración del educador fue muy importante dentro del desarrollo agrario en Michoacán, así como en la desaparición de los latifundios y la formación de una nueva forma de tenencia de la tierra: el ejido,<sup>263</sup> la cual se efectuó principalmente en las comunidades campesinas, por las condiciones en que se encontraban, sin embargo, en los pueblos indios no se pudo implantar el ejido, porque en dichos pueblos se siguió practicando sus usos y costumbres, por tanto, no se aceptó el sistema ejidal que se pretendía establecer, porque esta no estaba acorde a las condiciones económicas, políticas y sociales de los nativos, pues que a estos lo que les preocupaba era recuperar sus tierras y bosques que les pertenecían, y que en esos tiempos estaban en manos de compañías madereras y extranjeras que durante años habían explotado sus recursos naturales.

Los retos del gobernador michoacano parecían utópicos respecto a la reforma agraria, además de la creación de una población rural capaz de alimentarse a sí misma y de alimentar a la población urbana. Cárdenas deseó crear desde la perspectiva de los campesinos un cuerpo de electores que apoyara sus programas económicos y políticos.<sup>264</sup> Y de esa manera legitimar su régimen, que posteriormente utilizará dicha acción como estrategia siendo presidente de la república mexicana (1934-1940).

Para los cardenistas el asunto de la hegemonía religiosa se sustentaba en el poder trascendental de los hacendados, terratenientes y de los sacerdotes,<sup>265</sup> puesto que de ahí, surge la necesidad de ideologizar a todos los moradores de la sociedad rural a través de los maestros rurales con el objeto de limitar la influencia del clero y el control hegemónico de los grupos de poder en cuestiones de diversa índole, para así poder consolidar las reformas sociales, con el apoyo de la escuela rural mexicana.

La cual tenía que cumplir con sus colaboradores la tarea de orientar al campesino, ser su defensor y su asesor para ayudarlo a desarrollar su economía mejorando su producción, la obtención de créditos, la venta de sus productos y de cómo defender sus derechos; hacerle conocer las instituciones que se interesaban por sus problemas: la propia escuela, las autoridades agrarias y las comisiones mixtas, la

---

<sup>263</sup> A. Maldonado Gallardo: *La Confederación...Op. Cit.*, p. 78.

<sup>264</sup> Becker Marjorie: "El Cardenismo y la búsqueda de una ideología campesina", en: *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán-Departamento de Historia-Universidad de Yale, núm. 29, verano 2005, p. 18.

<sup>265</sup> *Ibid.*, p. 8.

secretaría de salubridad y otras.<sup>266</sup> Además el educador no sólo se limitaba al proceso de difundir la cultura, también buscaba lograr la emancipación económica de los campesinos, y para ello, tenía que estudiar y analizar la vida rural,<sup>267</sup> con todo esto, el mismo se convertía en un incipiente sociólogo, psicólogo, etc., porque su tarea iba más allá de su trabajo educativo, ya que tenía que entender y comprender a los oriundos de esos pueblos aislados de la civilización.

A pesar de lo que se ha señalado en este apartado, los maestros rurales jamás tuvieron miedo, nunca se atemorizaron de los peligros, siempre contentos atravesaban el valle y la montaña, no era un horror servir a la niñez y a los pueblos. Los maestros, en los años treinta, tomaron como lema “Adelante”.<sup>268</sup> De ahí que su misión de educadores y salvadores de la ignorancia se haya forjado en un gran legado dentro de la educación pública del país, porque gracias a ellos la cultural nacional floreció poco a poco, a través su ardua tarea alfabetizadora, obviamente que esto se vio reflejado dentro de todo un proceso que la Secretaría de Educación Pública, promovió desde su fundación.

En conclusión, podemos afirmar que a pesar de los grandes conflictos políticos que se originaron por el enfrentamiento entre el gobierno y los grupos de poder, así como los constantes obstáculos que tuvieron los maestros rurales, su práctica no varió radicalmente después de haber finalizado la gubernatura de Lázaro Cárdenas en Michoacán, porque su desafío se incrementó más de tal manera que su misión fue más allá de la enseñanza socioeducativa, aunado a ello, muchos educadores continuaron con la acción ideologizadora, con la finalidad de buscar el reparto de tierras y reducir el índice de analfabetismo que mantenía en el atraso económico y cultural al estado de Michoacán, específicamente al sector rural. Además de que su papel en la reestructuración del poder y la redistribución de los recursos dependió de la dinámica de la política nacional, regional y local.

---

<sup>266</sup> G. Cano y Ana Lidia García: *Op. Cit.*, p. 213.

<sup>267</sup> *Ibíd.*, p. 217.

<sup>268</sup> José Claro Simental: “Experiencias de maestros y alumnos en las escuelas rurales”, en: Gabriela Cano y Ana Lidia García. *El maestro rural: una memoria colectiva*, México, SEP, 1991, p. 232.

#### *4. La participación del Maestro rural dentro de las Misiones Culturales*

Desde el surgimiento de la escuela rural mexicana en la década de los veinte, tuvo como propósito unirse a la vida de la sociedad rural, para atender sus necesidades e impartir una educación pertinente a su entorno geográfico, que impulsara el desarrollo y progreso de la misma.<sup>269</sup> Por lo tanto, hubo que desplegar acciones como reclutar personas que estuvieran dispuestas a participar, y así proporcionarles la formación y el apoyo necesario para que realizaran la enmienda que se les hacía, como los salvadores del analfabetismo y de la ignorancia.

“...Una de las actividades prioritarias de los regímenes del periodo 1920-1934, fue la de educar a la población rural con la idea de transformar desde abajo la estructura agraria del país, ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que aún poseía poder económico y político local [aún después de la revolución de 1910], por ende, el Estado Mexicano utilizó las escuelas normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo.<sup>270</sup>

Tratar de solucionar las condiciones socioeducativas en esos tiempos fue una cuestión prioritaria, porque solamente de esa manera se alcanzaría construir un nuevo Estado-nación que legitimara a los gobiernos posrevolucionarios. Puesto que era preocupante y alarmante ver estancado el desarrollo y progreso económico, cultural, social y educativo del medio rural, de ahí que afirme el autor Ernesto Meneses, “La raza indígena de la mayoría de los estados está hundida en la más completa ignorancia, sus pueblos tienen iglesias, tabernas y cárceles, pero carecen de mentores”.<sup>271</sup>

Una de las interrogantes que se hacía en la segunda década del siglo XX, era ¿Cómo educar a la población rural, y a la mayoría de los habitantes, en un país eminentemente agrícola?, y la respuesta fue implementar un programa de maestros ambulantes, que desde la capital del país, partieron muchos de ellos como,

---

<sup>269</sup> L. Olivia Rosas Carrasco: *Op. Cit.*, pp. 4-5; A. Civera Cerecedo: *La escuela como opción de vida...Op. Cit.*, p. 23.

<sup>270</sup> Federico Lazarín Miranda: “Educación rural y Sociedades: Las misiones Culturales en México: 1921-1934”, en: Alejandro Tortolero, *Estudios Históricos II Colección CSH*. México, Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2000, p. 168.

<sup>271</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 421.

embajadores de la luz del saber, cuyo cometido era doble: reclutar a maestros deseosos de ayudar y preparar,<sup>272</sup> a otras personas que no eran educandos, con el simple hecho que tuvieran ciertas cualidades y virtudes para poder desempeñar la acción educativa, pues se convirtieron de alguna manera en maestros sin título, con un gran espíritu forjador, con el objetivo de colaborar con un granito de arena, para tratar de disminuir el índice de analfabetismo e ignorancia que existía en la entidad.

Fue así que para 1921 surgieron los primeros “maestros misioneros”, encargados de fundar escuelas y formar maestros rurales, acción que estuvo inducida desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos últimos tenían que trabajar en las nacientes escuelas, porque sabían leer y escribir, mostraban un alto espíritu de servicio.<sup>273</sup> Su preparación en varias ocasiones era improvisada, pues se hacía sobre la marcha, una vez que los enviaran a desempeñar su trabajo en algún pueblo o rancho.

Para tratar de resolver las necesidades básicas de la sociedad rural, en 1923 Vasconcelos propone la creación de las Misiones Culturales, con el propósito de preparar a los maestros de las propias comunidades para coadyuvar el ejercicio educativo.<sup>274</sup>

Pues fue muy interesante el designio que José Vasconcelos tenía contemplado para lidiar con el problema del atraso educativo, de ahí que, las finalidades de las Misiones Culturales giraran en torno, a promover el desarrollo económico y social de la sociedad. Puesto que una misión fue un grupo de expertos, compuesto por: un maestro, un agrónomo, un médico o una enfermera, una trabajadora social, un maestro de educación física, un músico, un especialista en industrias rurales y otro en artes populares, que recorrían el país, pues en determinados pueblos reunían a los educadores de una región, y celebraban con ellos durante un mes un instituto cuyas características eran tomar la escuela del lugar y de la comunidad como laboratorio, para estudiar las complicaciones que se le presentaban a los maestros en su instrucción, y así resolverlos sobre el terreno mismo. Cada año los misioneros asistían

---

<sup>272</sup> *Ibíd.*, p. 423.

<sup>273</sup> L. Olivia Rosas Carrasco: *Op. Cit.*, p. 5; P. Hurtado Tomás: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, <http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec27.htm>

<sup>274</sup> *Ibíd.*, pp. 6-7.

a un cursillo de preparación que organizaba la SEP,<sup>275</sup> con el objetivo de seguir actualizando su capacitación educativa, y de esa manera seguir efectuando métodos de enseñanza más eficaces para ejercer su misión educativa.

Las Misiones Culturales fueron también en ese entonces, una de las instituciones más originales de la pedagogía posrevolucionaria, porque se crearon con el propósito de mejorar la preparación de los educandos del campo, los cuales no poseían de métodos e instrumentos pedagógicos para la instrucción. Para 1926, la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección de Misioneros Culturales (DMC),<sup>276</sup> cuyos objetivos de la misma eran:

“1) mejorar a los maestros en servicio, 2) formar nuevos maestros rurales, mediante la escrupulosa preparación proporcionada por las normales rurales regionales y 3) promover la vida rural de los núcleos mestizos e indígenas hacia normas superiores más satisfactorias, meta que se conseguiría con las misiones culturales, permanentes de mejoramiento rural”.<sup>277</sup>

Indudablemente, que con este arduo trabajo que desarrollaron las Misiones, fueron fundamentales y esenciales para la formación y capacitación de los maestros rurales que tenía ciertas dificultades y deficiencias en su instrucción, y aunado a ello, colaboraron de cierta manera en la transformación de los lugares en los cuales se instalaban esporádicamente.

La Misión Cultural tuvo que enfrentarse a ciertos problemas como fueron “la pobreza de las comunidades indígenas y sus habitantes, en la oposición de los caciques e incluso, de algunas autoridades locales así como las condiciones económicas de diferentes regiones”<sup>278</sup>,

**“Una Misión Cultural imparte clase de fabricación de jabón”**



Fuente: <http://www.taringa.net/posts/imagenes/3237279/Fotos-Antiguas-de-México.3html>

<sup>275</sup> I. Castillo: *Op. Cit.*, p. 312.

<sup>276</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 407; V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 98.

<sup>277</sup> E. Meneses Morales: *Op. Cit.*, p. 427.

<sup>278</sup> M. Eugenia, Espinosa Carbajal. *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)

de tal manera que se convirtió en la agencia más eficaz de propaganda educativa para ese entonces según afirma el autor Francisco Larroyo:

“Provocaban el mejoramiento de las comunidades en los aspectos material, económico, social y espiritual. Se organizaban a los campesinos para los efectos del reparto ejidal. Se organizaba a los obreros y campesinos en sindicatos, como medio de defensa ante las injusticias de los patrones. Se organizaban sociedades cooperativas para la explotación industrial de las materias primas. Se daba a conocer a las masas trabajadoras los postulados básicos de la Revolución, despertándoles la simpatía necesaria para que el proletariado luchara por la cristalización de sus conquistas.”<sup>279</sup>

Por tanto, podemos decir que la acción de dichas misiones, no se limitó sólo en la preparación de maestros rurales, sino que ellos también se vieron envueltos en la necesidad de tratar de remediar los problemas que acaecían en las comunidades más aisladas y desprotegidas del México rural, en donde imperaba la marginación y la pobreza esencialmente.<sup>280</sup>

El contexto socioeducativo que predominaba en esos tiempos era alarmante, y por ende, se tenía que hacer algo, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de esos lugares rurales donde los afectados eran principalmente, campesinos y los indígenas, en los cuales no se reflejaba un cambio de vida, después de haber pasado más de una década de haber finalizado la revolución mexicana, de ahí que señale el autor Francisco Larroyo que:

“La Misión propagaba principios de higiene, prácticamente, para mejorar la salubridad de los poblados, enseñaba medicina casera, vacunación, primeros auxilios: instruía a las madres de familia acerca de los cuidados de los niños en las diferentes etapas de su vida; organizaba los hogares como entidades sociales y les despertaba aspiraciones superiores, enmarcando los deberes que corresponden a los esposos y a los hijos en un nivel de cooperación y de sincero afecto; propagaba conocimientos de economía doméstica, con el propósito de mejorar la alimentación, el vestido, la habitación y los entretenimientos de las familias; despertaban en las mujeres ideales elevados, para inducirles a actuar en el campo social, tal como corresponde al aumento evolutivo que está viviendo el país”.<sup>281</sup>

Con todas estas acciones que el Estado implementaba a través de las Misiones Culturales, buscó reivindicar una nueva cultura para los habitantes de Michoacán supuestamente incorporándolos de alguna manera a la modernidad de la época. Fue así que se dio urgentemente la capacitación de maestros rurales sin más preparación que su buena voluntad, su celo de misionero y su calidad de líderes sociales. Quienes mejoraron su trabajo a través de los institutos, que se convirtieron en verdaderos centros de cooperación pedagógica, en los cuales se trabajaba durante cuatro o seis semanas en la resolución de los problemas de regiones estudiadas previamente. Sin

---

<sup>279</sup> F. Larroyo: *Op. Cit.*, p. 408.

<sup>280</sup> R. Eduardo Ruiz: *Op. Cit.*, p. 121.

<sup>281</sup> *Ibid.*, p. 409.

lugar a duda, en esos cursillos se concede particular importancia al instruir a los maestros alumnos cuestiones prácticas de la vida, para hacerlos verdaderos auxiliares de la comunidad, más que receptores de disciplinas puramente académicas. Por eso los misioneros se convirtieron, en inspectores, administradores, investigadores y filósofos al mismo tiempo por su amplia formación multidisciplinaria.

Puesto que también, “Las misiones [también] contribuyeron a comunicar a los pueblos, a instalar líneas telefónicas, abrir brechas vecinales o hasta una carretera; establecer contacto entre poblados desprovistos de vías de comunicación, sin médicos, ni correos. Pero su labor quizás más importante fue crear vínculos de fraternidad entre comunidades y entre niños de diferentes localidades o escuelas”.<sup>282</sup> Porque ya desde antaño lo que había caracterizado particularmente a los pueblos rurales e indígenas del país, fue principalmente la rivalidad que existía internamente en las mismas, y con distintas comunidades aledañas por asuntos de diversa índole, como fueron: la disputa de tierras, de bosques, ganado, entre otras cuestiones.

Por ello, señala el autor Augusto Santiago que, las principales finalidades perseguidas por las misiones fueron:

1. “Realizar investigaciones en los medios rurales, indígenas y mestizos, para conocer sus condiciones de vida.
2. Realizar el mejoramiento profesional de los maestros rurales y despertar en las comunidades deseos de superación, educación y cultura.
3. Ejercer una acción, que se tradujera en la mejoría económica y social de cada comunidad.
4. Llevar en su oportunidad las enseñanzas adecuadas sobre la escuela rural”.<sup>283</sup>

De tal manera, que el maestro debía estar preparado para enseñar a leer, escribir y realizar operaciones aritméticas, además de tener experiencia en el mejoramiento de las comunidades, aunado a ello, debía contar con conocimiento de higiene, salubridad, medicina, puericultura y todo lo que marcaba el programa de primaria. Pues también tuvo que lidiar contra la asistencia irregular de los niños, contra la apatía de los padres, la falta de colaboración de algunas instituciones de gobierno, todo esto hizo más tardada y minuciosa la acción del maestro rural,<sup>284</sup> quien con su gran esfuerzo y trabajo paulatinamente consiguió ganarse la confianza de los habitantes, con el objetivo de cristalizar su misión instructiva.

---

<sup>282</sup> Engracia Loyo Bravo: *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, p. 310.

<sup>283</sup> Augusto Santiago Sierra: *Las misiones culturales*, México, Secretaría de Educación Pública-Setentas, 1973, p. 20.

<sup>284</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 158.

No fue raro que esos tiempos el misionero se transformara en discípulo y fuera él quien recibiera lecciones de algún miembro de la comunidad.<sup>285</sup> Es decir, también en las distintas comunidades vulnerables del país, en ciertas ocasiones el misionero fue quien aprendió de los oriundos, actividades o acciones que él no dominaba y que incluso desconocía, principalmente como fue la cuestión de la herbolaria, de tal manera que nunca rechazó ni tampoco se opuso a la función que los curanderos y parteros realizaban en sus pueblos.

A pesar de los obstáculos a los cuales se tuvo que enfrentar el proyecto socioeducativo de las misiones culturales, los maestros rurales y los misioneros fueron: instructores educativos, trabajadores sociales, enfermeros y consejeros de la población, que impulsaron algunas expresiones culturales como: la danza, la música, deportes, entre otros, así mismo, colaboraron en forma activa en la producción del campo y aplicaron nuevas técnicas agrícolas, así como fertilizantes y semillas mejoradas, además, “introdujeron nuevas formas de vestir y alimentarse, disminuyó el alcoholismo, otros vicios y las enfermedades, las personas se hicieron más sociales y menos prejuiciosas”,<sup>286</sup> por tanto, estas nuevas formas de vida, se fueron reflejando dentro del arduo trabajo que las misiones culturales hacían, en busca de una utopía civilizadora que beneficiara a todos y fortaleciera la nueva cultura que comenzaba a florecer gradualmente.

Las Misiones Culturales, tuvieron el propósito de despertar confianza “en el programa de educación”, se trataba de elevar el “nivel social” de las comunidades, “mediante la instrucción directa en agricultura, industrias y economía doméstica.”<sup>287</sup> Las escuelas oficiales eran causa de numerosos conflictos, los curas hacían circular “hojas” sueltas que aconsejaban a los padres de familia no mandar a sus hijos a las escuelas de gobierno, “a las escuelas sin Dios”,<sup>288</sup> es por ello, que en ocasiones no se veían avances respecto al progreso cultural, por las dificultades a los cuales se enfrentaron los misioneros y maestros al ejercer su trabajo. Dichas misiones como elementos del aparato ideológico del Estado Mexicano, bajo el lema de llevar cultura y

---

<sup>285</sup> E. Loyo Bravo: *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular...Op. Cit.*, p. 310.

<sup>286</sup> D. Raby: *Op. Cit.*, p. 100.

<sup>287</sup> Katherine Cook: *La casa del pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*, México, 1936, p. 65.

<sup>288</sup> AGHPM. Ramo: *Gobernación*, Subramo Religión, Caja 9. Exp. 14, 5 de marzo de 1926. Decreto núm. 62 de El H. Congreso de Michoacán de Ocampo.

progreso a las poblaciones rurales, intentaron incorporar a la comunidad campesina a la dinámica económica de la agricultura capitalista que querían imponer los dirigentes mexicano.<sup>289</sup>

A manera de conclusión, la colaboración del maestro rural dentro de las Misiones Culturales fue esencial y fundamental, para buscar la transformación e incorporación de la sociedad rural en la nueva dinámica económica del Estado, (el capitalismo), además de tratar de consolidar el proceso de homogenización cultural a través de la escuela rural mexicana que los gobiernos posrevolucionarios seguían efectuando con el objetivo de obtener un progreso político, económico, social y cultural, que beneficiara a todos y no aislara a nadie en torno a las reformas sociales que el gobernador Lázaro Cárdenas del Río impulsó en Michoacán con la finalidad de reivindicar los derechos de los sectores más desprotegidos, como lo fueron los grupos campesinos e indígenas.

Finalmente a través del presente capítulo nos hemos dado cuenta sobre la situación educativa, social, económica y cultural que existía en Michoacán, así como de la formación pedagógica que tuvieron los maestros rurales en ese entonces, y sobre los elementos teórico-metodológicos que utilizaron en el desarrollo de su función socioeducativa en la caso específico de la sociedad rural, en donde se tuvo que enfrentar a una serie de cuestiones que con el transcurso del tiempo logro superar y que en ocasiones no pudo resistir ante las penurias y carencias que prevalecía en esos tiempos, dentro de las comunidades marginadas y aisladas de la civilización.

---

<sup>289</sup> F. Lazarín Miranda: *Op. Cit.*, p. 169.

### Capítulo III

#### Educación Rural y Proyectos Pedagógicos, para los Indígenas Serranos, 1932-1940



Fuente: Archivo Particular del Maestro Benjamín González Urbina

En este tercer y último capítulo, se realiza un estudio acerca de la situación socioeducativa que existía en la región indígena Purhépecha durante la época posrevolucionaria. Y para ello, se describe someramente la región de estudio ubicándola geográficamente y enfatizando en la subregión de la Sierra Purhépecha en lo que concierne al objeto de estudio en cuestión.

Dentro de dicho capítulo se hace una indagación y un análisis respecto a los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena, que se establecieron en la región Purhépecha durante la década de los veinte y treinta del siglo XX, como fueron específicamente: el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939), conociendo su función, el impacto y los resultados que tuvieron cada uno de estos. Y finalmente en su última parte se muestran algunas experiencias educativas que tuvieron los indígenas serranos en la escuela rural mexicana durante el Cardenismo.

### *1. Situación socioeducativa en la región indígena Purhépecha*

En México a partir de la Constitución Mexicana de 1917, se abrió el camino para organizar paulatinamente la vida política, económica y social del país. Sin embargo, en primera instancia se tuvo que hacer frente a los disturbios políticos y conflictos armados locales, que aún seguían existiendo dirigidos por caudillos regionales o grupos que se desprendieron de algunos bandos revolucionarios y formaron bandas. Y un ejemplo claro de ello, "...fue el general Inés Chávez García, quien había combatido con Pancho Villa, y que para 1920 se levantó en armas y sembró el pánico en toda la región [serrana]. Sus hombres cometieron toda clase de [abusos] y fechorías; robaban ganado, alimentos, dinero, asaltos en los caminos y todo lo

**Achati Inés Chávez García**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Miguel García Pablo

que podían, además de que quemaron algunos pueblos...”.<sup>290</sup> Por tanto, podemos decir en el inicio de la nueva época posrevolucionaria en Michoacán y particularmente en la Sierra Purhépecha, “...se vivía un contexto álgido y complejo, difícil para llevar a cabo un programa de gobierno y de organización administrativa [ni mucho una menos educativa]...”<sup>291</sup>.

Aunque cabe señalar que según la autora Lucía García afirma que “la tranquilidad de estos pueblos se sólo se logró cuando Casimiro Leco López, de Cherán, con ayuda del gobierno, armó a un grupo de hombres que restablecieron el orden. Las cosas, no obstante, ya no pudieron ser como antes de la revolución; mucha gente había muerto, otras habían perdido sus parcelas y otras más ya no habían regresado al pueblo. Los niños (especialmente los que quedaron huérfanos) se empezaron a alquilar como jornaleros agrícolas o pastores (en esos años era importante la cría de ganado lanar), a veces sólo por la comida; en fin, todo había cambiado.”<sup>292</sup>

En Michoacán “la mayoría de la población experimentó la revolución como un periodo de inseguridad, carestía y enfermedad”<sup>293</sup> y obviamente para los Purhépechas serranos no fue la excepción porque para los que vivieron la revolución, el movimiento armado no representó una etapa heroica de la historia nacional. Puesto que para una buena proporción de los habitantes serranos la revolución significó un periodo de violencia, enfermedad, asaltos y muertes<sup>294</sup>. Porque tanto, las secuelas del movimiento revolucionario, así como el surgimiento de nuevos grupos de poder y muchos de ellos llamados agraristas, abusaron, saquearon en su gran mayoría a los pueblos serranos dejando cierto pavor en los nativos. De tal manera que la Sierra Purhépecha según el autor Calderón Mólgora “fue escenario de importantes conflictos derivados del control estatal sobre la Iglesia católica; múltiples habitantes serranos recibieron de mala gana la educación del Estado; en diversas localidades surgieron conflictos faccionales entre *agraristas* y *tradicionalistas*. Al ser gobernador del estado

---

<sup>290</sup> Lucía García López: *Nahuatzen agricultura y comercio en una comunidad serrana*. México, El Colegio de Michoacán-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1984, p. 37.

<sup>291</sup> A. Maldonado Gallardo y Casimiro Leco Tomás: *Op. Cit.*, p. 47.

<sup>292</sup> L. García López: *Op. Cit.*, p. 37.

<sup>293</sup> Christopher Boyer: “Viejos amores y nuevas lealtades: el agrarismo en Michoacán, 1920-1928”, en: Eduardo Mijangos Díaz (Coordinador.), *Movimientos sociales en Michoacán: siglos XIX y XX*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas, 1999.

<sup>294</sup> Marco Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos y cardenismo*. México, El Colegio de Michoacán, 2004, p. 107.

de Michoacán, Lázaro Cárdenas del Río no sólo impulsó la constitución de ejidos en tierras comunales; también facilitó la constitución de escuelas públicas federales”.<sup>295</sup>

A lo largo de su periodo presidencial, en algunos momentos y zonas con mayor intensidad que en otros, “...Cárdenas le confirió a la educación un papel decisivo en el cumplimiento de la política gubernamental. Congruente con ello, intervino más que ningún otro presidente de la república en los asuntos educativos, amplió los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación y asignó a los maestros y a las escuelas importantes funciones en la transformación de la sociedad mexicana. Ellos debían ser agentes del cambio y guías de las organizaciones populares en la lucha en contra de las fuerzas conservadoras y en favor de una sociedad más justa, democrática y autónoma...”.<sup>296</sup>

El sistema de educación rural tuvo dos componentes básicos: las escuelas rurales federales, que impartían instrucción elemental a niños y adultos, y las Regionales Campesinas, encargadas de formar y capacitar maestros y técnicos agrícolas. Estas últimas habían nacido en 1932 con el doble propósito de transformar las técnicas de producción y la mentalidad de los campesinos, y con todo ello buscar lograr consolidar el proyecto nacionalista del siglo XX.<sup>297</sup>

Sin embargo, la situación educativa de la época no era nada halagador, por las características propias de la misma, todo ello, a consecuencia de los conflictos sociales que acaecieron en el país, de tal manera, que el gobierno buscó a través de distintos mecanismos enfrentar cierto lastre del analfabetismo que aunado a ello, se desprendían otros más entre los cuales predominaban como: la ignorancia, pobreza,

#### K'uinchikua en los indígenas serranos



Fuente: Archivo Particular del Sr. Juan Policarpio Cohenete C.

<sup>295</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>296</sup> S. Quintanilla: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)

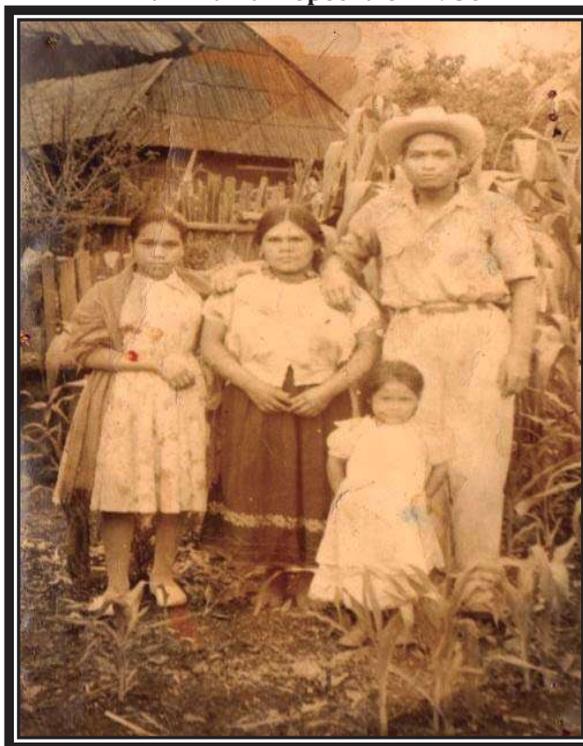
<sup>297</sup> *Ídem.*

hambre, miseria y bandolerismo que mantenía estancado al país en sus diversos ámbitos.<sup>298</sup>

Dentro de la política indigenista del gobierno local y central, de los años veinte y treinta, predominó la teoría de la incorporación, que a la vez negaba y afirmaba al indio. Si bien evaluaba negativamente algunos aspectos de su cultura, valoraba otros, pero estimaba que era necesario incorporarlos a la vida civilizada de la nación, ya que se consideraba como superior a la cultura mestiza (obviamente desde la visión occidentalista), fueron tantos los esfuerzos que se hicieron para integrar a toda costa a los indígenas como fueron: los Mayas, Otomíes, Náhuatl, Purhépechas, etc., del país, que se decía en ese entonces según la autora María Luisa Acevedo: "...por medio de la escuela rural [mexicana] integrar a la familia mexicana, a los dos millones de indios, hacerlos pensar y sentir en español, incorporarlos al tipo de civilización nacional".<sup>299</sup>

Pues con esta tesis incorporativista que procedía de la corriente social del positivismo se consideraba a las sociedades indígenas como sociedades atrasadas que representaban un obstáculo para el progreso, por lo que debían pasar a formar parte de la sociedad nacional, es decir, modernizarse o de alguna manera buscar "mexicanizarse",<sup>300</sup> para lo cual fue necesario que perdieran su identidad y valores culturales como lo fueron esencialmente, el idioma, las costumbres, tradiciones, creencias,

**Familia Purhépecha en 1950**



Fuente: Archivo Particular de la Sra. Biviana Gabriel Nicolás

<sup>298</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Historia, procesos políticos...* Op. Cit., p. 19; V. Hugo Bolaños Martínez: *Op. Cit.*, p. 140.

<sup>299</sup> María Luisa Acevedo Conde: *Educación Indígena*. México, Departamento de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986, p. 53; Gunther Dietz: "Indigenismo y Educación diferencial en México: Balanza de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha", en: [http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervodigital/coleccion\\_crefal/rieda/a1999\\_1\\_23/indig.pdf](http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervodigital/coleccion_crefal/rieda/a1999_1_23/indig.pdf), p. 1.

<sup>300</sup> J. Reyes Rocha y otros. *Op. Cit.*, p. 24.

etc., es decir, que dejaran de ser indios, porque en muchas ocasiones se les consideraba como la “*vergüenza de México*”.

Según dicha concepción de esos tiempos, al efectuarse la acción cultural de incorporación, el país obtendría una uniformidad cultural, ya que se concebía que a través de la unión de los grupos nativos a la vida nacional, los problemas que acaecían en esa época gradualmente se irían solucionando, como el caso del rezago educativo, la pobreza, la marginación, entre otros, que prevalecían en la entidad, cuestión que con transcurso del tiempo no mejoraba y que contradecía la postura de los políticos, gobernantes e intelectuales, que en su momento apostaban por la unificación cultural, acción que no conseguía remediar los principales problemas aludidos anteriormente.

Indudablemente que el proceso nacionalista tenía objetivos bien claros y definidos, en imitar de alguna manera el modelo político, económico y social, de las potencias occidentales (España, Inglaterra, Francia y Estados Unidos) y así aspirar a llegar ser como las mismas, sin embargo, México no estaba en condiciones de copiar el paradigma político y económico de dichas potencias, porque el país tenía ciertos problemas sociales, económicos, políticos, culturales y educativos que no permitieron cristalizar los objetivos que se planteaba el gobierno en esa época, y una de esas implicaciones fue tratar de homogenizar a todas las culturas que existían en la nación mexicana a través del monolingüismo y del propio idioma castellano que se convertiría en la base sustancial para consolidar la unidad nacional, de ahí que afirme la autora Rosario Rodríguez que:

“La política educativa de los gobierno post-revolucionarios seguiría por los principios doctrinarios que consideraban la enseñanza laica gratuita y obligatoria. En donde el Estado reafirmó su derecho y obligación de impartir y de vigilar la instrucción, por consiguiente se proclamó como el único encargado de modelar el tipo de ciudadano que requería el país. Así mismo, la educación se declaró nacionalista, lo que constituyó un cambio fundamental en la orientación y tendencia de la enseñanza. Renació el interés por la búsqueda de los valores culturales propios, tan olvidados y desdeñados en una arma eficaz para lograr la unidad nacional”.<sup>301</sup>

Ante tales circunstancias educativas que predominaban en la población rural, la escuela y el educador rural se convirtieron en los baluartes de la misión instructiva, por lo que, trataron de disminuir el alto índice del analfabetismo que imperaba en los oriundos, tanto así, que se convirtieron en los elementos más eficaces que de alguna

---

<sup>301</sup> María del Rosario Rodríguez Díaz: *El Suroeste de Michoacán el problema educativo 1917-1940*. Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994, p. 39.

forma conseguirían la transformación del indígena, y con ella la redistribución de la salud, los recursos, el conocimiento y la dignidad entre las masas para las cuales se hizo la Revolución. Educar al indio (Purhépecha) y al campesino era ponerles en condiciones de apreciar por sí mismos el estado de dependencia y subordinación en que se encontraban y capacitarles para que generaran su propia liberación,<sup>302</sup> para que ya no estuvieran expuestos a la explotación de los terratenientes, compañías extranjeras y del mismo clero católico.

Por ello decía, el gran intelectual Moisés Sáenz, “el mundo indígena era un modo deficiente y fatal en el que las gentes vegetaban, donde la tierra cansada y pobre no daba lo bastante para calmar el hambre. Un mundo de enfermedades y de plagas, un mundo donde la gente se emborracha por hambre o por fatiga, un mundo de encontradas pasiones, de intrigas pueriles, un mundo de gentes miserables, autorizadas y explotadas,”<sup>303</sup> con esta afirmación evidentemente daba a conocer que el sector indígena, carecía de una cultura civilizada que eliminara esos lastres, que mantenían sumergido al mismo en el atraso y oscurantismo.

De igual manera el señalaba el maestro Rafael Ramírez, nuestros campesinos e indígenas necesitan:

“1.- Una cultura general que sacuda y despierte sus inteligencias dormidas, que les provea de sus conocimientos e ideas fundamentales y les inculque ideales e inspiraciones; 2.- Una cultura industrial que eduque sus manos y desenvuelva en él la mayor suma de aptitudes constructivas, y; 3.- Una cultura agrícola, para acabar de una vez por todas con la rutina y con los tradicionales y defectuosos métodos de beneficiar la tierra, la población rural requiere una cultura agrícola especial que este en relación estrecha con la localidad en que se funde la escuela”.<sup>304</sup>

El contexto educativo en México y peculiarmente en Michoacán, como se ha venido aludiendo, fue un problema muy complejo, y más aún cuando se refería a los indígenas como lo fueron los Purhépechas, en donde gran parte de su población no hablaba el castellano, es decir, sólo hablaban su lengua materna *el porhé*, por tanto, se necesitaban maestros preparados no con simples teorías, sino con un conocimiento profundo del medio y con espíritu constructivo, que se sintieran unidos con el nativo. Educadores que fueran a las comunidades sin pretensión de superioridad, sino como un vecino más, que primero se hiciera escuchar por los niños y después por los adultos, que los reuniera donde fuera posible, que comprobara que no iban a

---

<sup>302</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 123.

<sup>303</sup> E. Loyo: *Educación de la comunidad...Op. Cit.*, p. 360.

<sup>304</sup> R. Ramírez: *La Escuela Rural...Op. Cit.*, p. 21.

explotarlos ni a medirles nada, sino a ayudarlos a resolver sus problemas, que se entregara a ellos y fundara escuelas que fueran el centro de la comunidad,<sup>305</sup> el lugar donde progresivamente la cultura de los oriundos fuera mejorándose, llegando al grado de ser una civilización, que el plan cultural y educativo de nación exigía por parte del gobierno de esos tiempos.

Por otra parte, los periódicos de la época demuestran la opinión de la prensa respecto a la cuestión educativa como un tema de gran trascendencia, y esto se ve reflejado en el periódico, *Heraldo Michoacano*, en donde se afirmaba:

“La función social del maestro es cada día más compleja e importante y requiere de parte de los educadores mayor preparación, más abnegación, más conciencia de su misión, juzgamos que, comprendiéndolo todo los trabajadores de la enseñanza, sepan cooperar con el gobierno del Estado a esta nueva labor de educación higiénica de la niñez, porque encaja dentro de sus deberes, y tiende a dar la patria mayor porcentaje de hombres sanos y a prevenir que mueran individuos que representan una unidad más cuyo esfuerzo es susceptible de contribuir al engrandecimiento del país.”<sup>306</sup>

Al inmiscuirse el maestro rural dentro de la educación indígena Purhépecha, observó que el niño, al asistir a clases, no hablaba, ni entendía español, y por ende, se le presentaban problemas de comunicación entre maestro-alumno, lo que llevó a cada maestro creara su propia pedagogía o método de instrucción, es decir, el mismo tenía bien claro y definido que su primera meta era tratar de aprender el lenguaje de los autóctonos, y así poder entender de estos su idiosincrasia, para poder efectuar una pedagogía que estuviese acorde a las necesidades de los oriundos.

De alguna manera, lo que se pretendió realizar en la región Purhépecha iba más allá de una educación alfabetizadora que consistiera en el aprendizaje de la lectura, la escritura y en la realización de operaciones aritméticas, porque la intensión del gobierno cardenista, era que los lugareños aprendieran oficios de carpintería, muebles caseros, albañilería, textilería, actividades agropecuarias, etc., que les permitiera su subsistencia.

Para dicha época la escuela rural fue un instrumento de cambio social y cultural porque sólo a través de ella sería posible eliminar el fanatismo religioso. Además la educación debía inducir “hábitos de trabajo, puntualidad y ahorro”, ya que

---

<sup>305</sup> A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 199.

<sup>306</sup> “Educación y más Educación”, en: *Heraldo Michoacano*, Morelia, Mich., 20 de Noviembre de 1938, núm. 74, pp. 4-7.

la escuela convencería a los individuos de los efectos negativos del alcohol, de los juegos de azar y de otros vicios como el tabaco.<sup>307</sup>

Al margen del informe del gobernador (1936-1939) de Michoacán Gildardo Magaña afirmaba:

“Educar a las masas significa redimirlas integralmente, y es por ello que la Revolución, tras romper las ligas de esclavitud material de las masas, trata de destruir la barrera de prejuicios y de ignorancia que les impide progresar, a tal fin ha multiplicado las escuelas y los medios de cultura, y así haciéndole abandonar temores, reticencias y todo sentimiento de inferioridad, hasta darle la conciencia de su igualdad ciudadana y su derecho a participar de lleno en todas las actividades del medio en que se encuentra. Necesitamos auspiciar la tarea enaltecedora de alfabetizar hasta los más recónditos pueblos de la sierra de nuestro Estado, a muchos de los cuales no ha llegado todavía, a pesar del esfuerzo de nuestros predecesores, ni el remanso de las olas revolucionarias.”<sup>308</sup>

Sin embargo, el escenario educativo y cultural que prevalecía en los oriundos de Michoacán, no permitió consolidar la incorporación cultural como tal, porque aún seguían practicando sus usos y costumbres, que a través del tiempo habían ejercido, y aunado a ello, seguían conservando y practicando el culto a la religión católica, lo que provocaba en los indígenas seguir manteniendo su forma de pensar bien definida y arraigada, lo que impedía su integración total a la vida nacional que establecía el proyecto educativo y cultural de nación como fin último, para crear de México una nueva país en donde todos sus moradores fueran uniformes culturalmente sin excepción de nadie. Finalmente este era el panorama social, cultural y educativo que imperaba en la región Purhépecha durante dicha época.

### *a. Describiendo la región de estudio*

La región Purhépecha es la más extensa de las etnias del estado de Michoacán, México, y geográficamente se localiza en la parte central de la región noroccidental de dicha entidad. Actualmente la conforman 22 municipios en ellos: Charapan, Cherán, Chilchota, Coeneo, Erongarícuaro, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Quiroga, Paracho, Pátzcuaro, Peribán, Los Reyes, Salvador Escalante, Tancítaro, Uruapan,

---

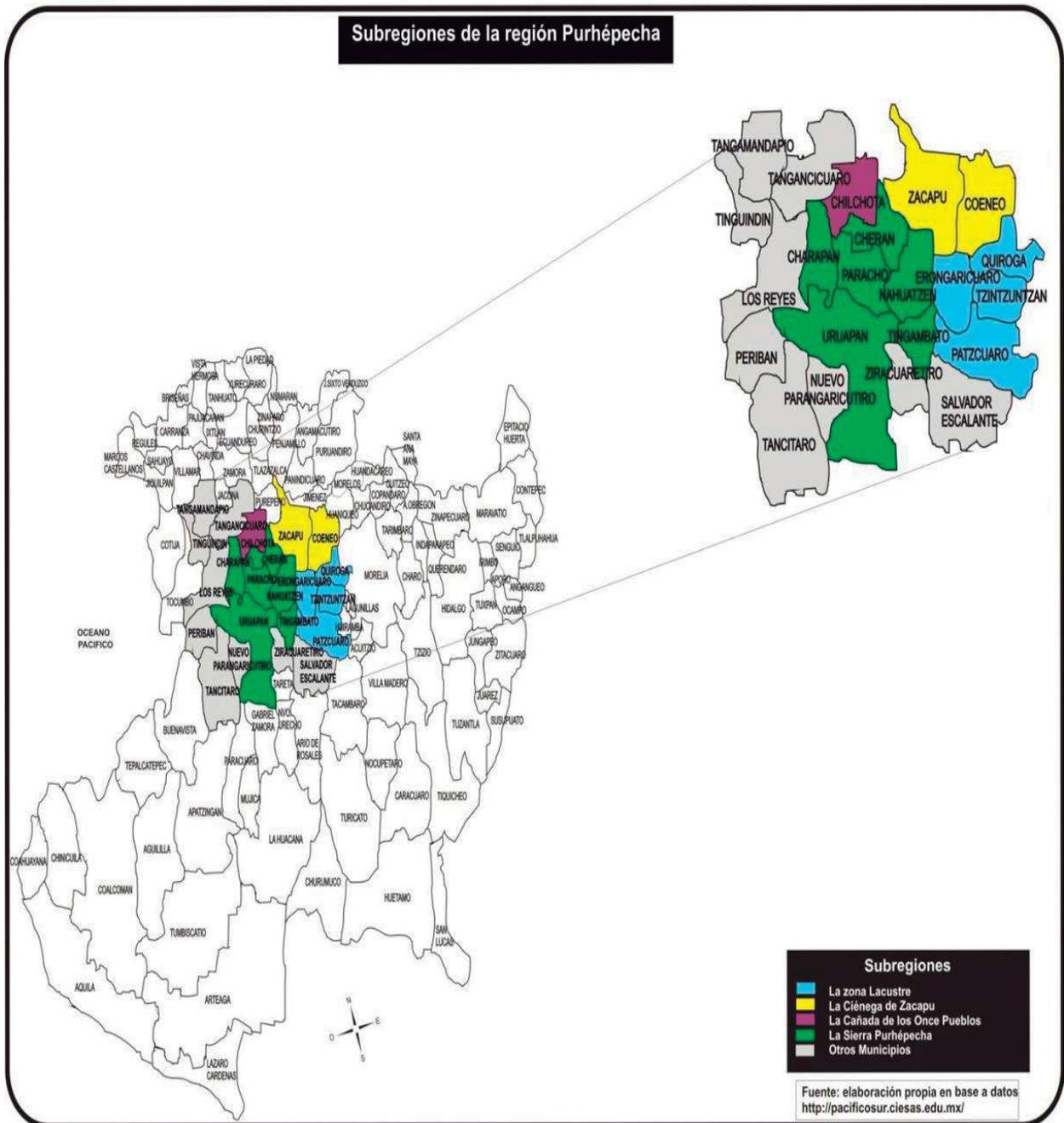
<sup>307</sup> Carlos García Mora: “Cultura Serrana: motivo y huella de la disputa por la Sierra Tarasca (siglos XIX y XX)” en: Eduardo Mijangos Díaz (coordinador), *Movimientos sociales en Michoacán: Siglo XIX y XX*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas, 1999, p. 78.

<sup>308</sup> “Educar es Redimir”, en: *Heraldo Michoacano*. Morelia, Mich., 21 de Septiembre de 1938 Año I, Tomo I, núm. 21, p. 3.

Tangamandapio, Tangancicuaro, Tingambato, Zacapu, Tingüindín, Tzintzuntzan, y por último Ziracuaretiro,<sup>309</sup> en donde se insertan 110 comunidades.

La región Purhépecha está compuesta por cuatro subregiones como son: el Lago de Pátzcuaro, La Ciénega de Zacapu, La Cañada de los Once Pueblos y La Sierra Purhépecha, que se muestran en el siguiente mapa.

Mapa 1



<sup>309</sup> <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/diagnosticoestatal/michoacan/conte02.html>

Cada color que representa dicha subregión mantiene un significado vigente en los nativos de la región Purhépecha y que a continuación se explican según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (CDI):

El color azul: da el significado de “...la región lacustre, donde fue el centro del Reino P'urhépecha, reflejando en sus aguas la grandeza de sus dioses y la memoria presente de las yácatas que aún se conservan en casi todos los pueblos ribereños, donde se continúa tomando un alimento ancestral: el pescado blanco...”.<sup>310</sup>

El color amarillo: nos representa “...la región de la Cañada o Eráxamani que corre serpenteando los Once pueblos como un símbolo de vida y energía que transmite a la gente de esta región fértil...”.<sup>311</sup>

El color morado: nos hace referencia a “...la región de la Ciénega de Zacapu y de sus pueblos que han perdido el idioma materno y gran parte de nuestra herencia cultural, que sin embargo aún cuidan y mantienen su relación con el maíz morado (que se da en esta tierra)...”.<sup>312</sup>

El color verde: “...expresa la fecundidad de los bosques serranos y la riqueza de las maderas comunales de los pueblos pertenecientes a la llamada Sierra Purhépecha. En estas dos últimas subregiones éstas dos últimas, son las que contienen los pueblos [purhés] más densamente poblados...”.<sup>313</sup> “Aunque hay quienes dicen que la región de Tarecuato es otra más”.<sup>314</sup>

Cada región comprende varios vocablos y éstos también se conocen con el nombre de “comunidades indígenas”. Cada lugar tiene una manera de entonar y enunciar el habla *purhé*. El acento y la vestimenta identifican a la persona y por él se conoce a la comunidad que pertenece. Una persona de Pamatácuaro, otra de Tarecuato y alguien de Angahuan, aunque sean de la misma región de la Sierra se distinguen por el acento, y lo mismo ocurre entre los habitantes de las otras regiones

---

<sup>310</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (2000): “Lenguas indígenas de México”, en: [http://cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=660](http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=660).

<sup>311</sup> *Ídem*.

<sup>312</sup> *Ídem*.

<sup>313</sup> *Ídem*.

<sup>314</sup> C. Leco Tomás: *La Educación Socialista en...Op. Cit.*, p. 82.

Purhépechas. Sin embargo, el vocabulario, en lo sustancial, es el mismo que se emplea en las cuatro regiones.<sup>315</sup>

El objeto de estudio de la presente investigación se enfoca en lo que concierne específicamente a la cuestión educativa haciendo énfasis en la trascendencia socioeducativa que tuvieron los proyectos pedagógicos de alfabetización como fueron: el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939) que se llevaron a cabo en las comunidades indígenas, así como el impacto que tuvo la participación del maestro rural en su misión alfabetizadora dentro de los pueblos serranos. De tal manera, que el espacio y tiempo de esta investigación se centra particularmente en la subregión de la Sierra Purhépecha, específicamente durante el periodo comprendido de 1932-1940.

## *2. Proyectos educativos y políticas indigenistas para los Purhépechas Serranos*

A partir del nuevo régimen gobernante en la década de los veinte y treinta del siglo XX en México, surge un nuevo “proyecto de nación”, el nacionalismo criollo y exclusivista de las elites postcoloniales, sustituido por un discurso nacionalista integrador, basado en la imagen del *mestizaje*: la emergente nación mexicana de la época contemporánea sería entonces la amalgama del elemento indígena, producto de la época precolonial, con el elemento europeo y criollo, producto de la colonia. Ya que el mestizo muta de “bastardo biológico” a “raza cósmica”, germen y símbolo de la nueva nación postrevolucionaria. El proyecto de *mestizaje* nacional implicó medidas específicamente destinadas a “integrar”<sup>316</sup> forzosamente a aquella vasta población india al Estado-nación mestizo.

Pues según el autor Gunther afirma que en esos tiempos, el nacionalismo mestizo veía a las culturas indígenas de forma ambigua, porque las consideraba como un obstáculo para el progreso y desarrollo nacional, mientras que por otro lado, las

---

<sup>315</sup> Moisés Franco Mendoza: “Siruki. La tradición entre los Purhépecha”, en: *Revista Relaciones. Estudios de Sociedad e Historia*, vol. XV, núm. 59, 1994, p. 211.

<sup>316</sup> G. Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra... Op. Cit.*, p. 178.

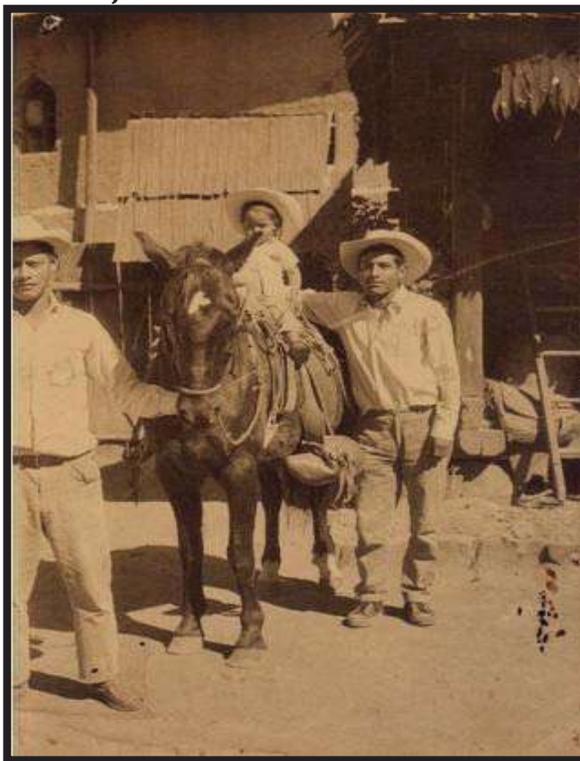
valoraba como portadoras del legado prehispánico tan importante para la autodefinición de lo mestizo<sup>317</sup> y la justificación de su identidad.

Tanto Michoacán como los demás estados del país, entraban a una etapa de reconstrucción aparente, en la que si bien continuaban los disturbios políticos, pero ya se percibía una mejor tranquilidad y se intentaba entrar a los caminos de la modernización del país, planeada con el propósito de acabar con el atraso tradicional (atraso cultural) de las sociedades indígenas. Y para ello, era necesario civilizar a los nativos, que ocupaban un importante lugar a lo largo y ancho de nuestro territorio, para conseguir la anhelada unidad cultural.

Con los primeros proyectos-piloto implementados en los años treinta bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), en la región Purhépecha<sup>318</sup> se insertaron de acuerdo con la política gubernamental

del indigenismo. Puesto que dicha estrategia estuvo, orientada a “mexicanizar” al indio”, con dos objetivos bien definidos y estrechamente entrelazados: en primer lugar, se intentó integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una “aculturación planificada”, dirigida a lograr la homogeneidad étnica y en segundo lugar, de forma paralela, ya que se trató de “modernizar” la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales.<sup>319</sup>

**Juchari k'umanchikua iretarhu**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Isidro Hernández Felipe

<sup>317</sup> *Ídem.*

<sup>318</sup> Gunther Dietz: *Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural*, en: una región pluriétnica de México en: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_945261041/mas\\_edu\\_indg.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBDD\\_945261041%2Fmas\\_edu\\_indg.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/mas_edu_indg.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBDD_945261041%2Fmas_edu_indg.pdf), p. 3.

<sup>319</sup> *Ibid.* p. 4.

De tal manera, que la escuela rural junto con el maestro rural se convirtieron en los elementos primordiales para hacer cumplir el designio utópico del gobierno posrevolucionario, a través de diversas instituciones educativas, para obtener una extensión del alfabeto entre las grandes masas rurales y urbanas, así como la elevación del nivel social, cultural y profesional de los maestros, educación en los grandes núcleos indígenas, participación de la mujer en todas las oportunidades escolares,<sup>320</sup> es decir, de alguna manera se busco cristalizar en todos los ámbitos el artículo 3º de la reciente Constitución Mexicana promulgada en la primera década del siglo XX. Fue así que en los años veinte, hayan iniciado los proyectos experimentales de integración social, en toda la república, por medio de la instrucción, fundamentalmente en las zonas indígenas.

“Las primeras escuelas oficiales que se establecieron en las áreas indígenas de Michoacán, sobre todo en la región Purhépecha, fueron después de 1910”<sup>321</sup>. Estas instituciones escolares tenían por objeto “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano, y posteriormente a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética” a estas instituciones se les conoció comúnmente como “escuelas peor es nada”,<sup>322</sup> porque a pesar de ser escuelas, no cumplían con los requisitos necesarios para su acción educativa, además de no tener personal de maestros preparados, no se percibía gran avance en el desarrollo cultural de la población indígena.

El entorno educativo que acaecía en los oriundos de la sierra Purhépecha era preocupante y alarmante, por el vasto índice de analfabetismo que existía, y que aunado a ello, las enfermedades iban acabando con la vida de los habitantes de las comunidades indígenas, de tal forma que ante estos problemas no había habido solución alguna por sus gobernantes. De ahí que en abril de 1923, José Vasconcelos haya fundado las escuelas rurales denominadas “Casas del Pueblo” cuyos objetivos eran castellanizar a la población indígena de manera directa y “dar a los campesinos

---

<sup>320</sup> C. Leco Tomás: *La Educación Socialista en...Op. Cit.*, p. 58.

<sup>321</sup> CEDULAS de Investigación, aplicadas por maestros bilingües en las comunidades indígenas. Junio, 1985. (ver formato) Ejem. En San Rafael, Atapan, ya existía una escuela oficial en 1918.

<sup>322</sup> Gonzalo Aguirre Beltrán: *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, núm. 64, 1ª Edición, 1973 p. 74.

indios un espíritu rural”.<sup>323</sup> Con esta base se crean más escuelas en las áreas indígenas, en especial en la región en cuestión.

La Casa del Pueblo perseguía cinco finalidades: sociales, económicas, morales, intelectuales, y físicas y estéticas. Los objetivos sociales definen muy bien lo que era la dicha casa, puesto que busco constituir una escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela. Se pretendía que la escuela rural indígena fuera el resultado de la cooperación de todos los vecinos del lugar ya fueran niños, niñas, hombres o mujeres adultos, que sea consideraba como algo absolutamente propio de la localidad, en donde se desarrollaban actividades teniendo siempre presente los intereses colectivos.<sup>324</sup>

El gobierno de Plutarco Elías Calles, busco lograr de alguna manera consolidar la promesa de la Revolución Mexicana: con “la creación de una educación nacional unitaria que difundiera los principios de la modernización y creara un auténtico espíritu nacionalista y revolucionario. Esta necesidad constituye la motivación primordial de la inagotable actividad que desarrolló la SEP durante estos años.”<sup>325</sup>

Durante el transcurso del periodo posrevolucionario, al verse que la educación no obtenía resultados esperados como se tenían contempladas las expectativas previstas. El presidente Calles trato de reforzar la acción educativa, ya consideraba a la instrucción educativa como la base del progreso y desarrollo nacional en todos sus ámbitos, de tal manera que funda el primero de enero de 1926 un Internado en México, D.F., denominado “Casa del Estudiante Indígena”, como un proyecto de incorporación cultural y social, cuyos propósitos eran “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna”,<sup>326</sup> pero además se tenía otro objetivo, que fue formar estudiantes indígenas que sirvieran como agentes de cambio en sus regiones, y que al regresar estos, se convirtieran en promotores de la cultura nacional mexicana.

---

<sup>323</sup> *Ibíd.*, p. 99.

<sup>324</sup> M. Eugenia, Espinosa Carbajal. *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm); G. Dietz: *Indigenismo y Educación diferencial en...**Op. Cit.*, p. 5.

<sup>325</sup> M. Eugenia, Espinosa Carbajal. *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)

<sup>326</sup> G. Aguirre Beltrán: *Teoría y Práctica...* *Op. Cit.*, p. 120; Alicia Civera: *La coeducación en la formación...**Op. Cit.*, p. 282.

Este experimento finalizó en 1932, y se prepararon tanto, a dichos estudiantes, que no desearon regresar a sus lugares de origen. Evidentemente que se cuestionó a este proyecto en su momento al considerarlo como un fracaso, porque no se lograron cumplir las expectativas del plan educativo que el gobierno de Plutarco, pretendió establecer en los pueblos indios, sin embargo, quedó demostrado de alguna forma que los indígenas eran personas capaces de aprender y realizar las actividades que hacía el mestizo, por lo tanto, el indio no era ese ser inferior e inepto como se le venía catalogando en esos tiempo.

Con la política indigenista del gobierno local y central durante la época de Calles, predominó también la teoría de la incorporación, que a la vez negaban y afirmaban al indígena. Si bien evaluaban en ocasiones negativamente algunos aspectos de su cultura, valoraban otros, pero su política fue firme y necesaria para integrar al nativo a la vida civilizada de la nación, que era considerada superior.<sup>327</sup> Fueron tantos los esfuerzos que se hicieron para incorporar a toda costa, a los autóctonos del país, por medio de políticas

**Sapirhaticha uanopisindiksi iretalu**

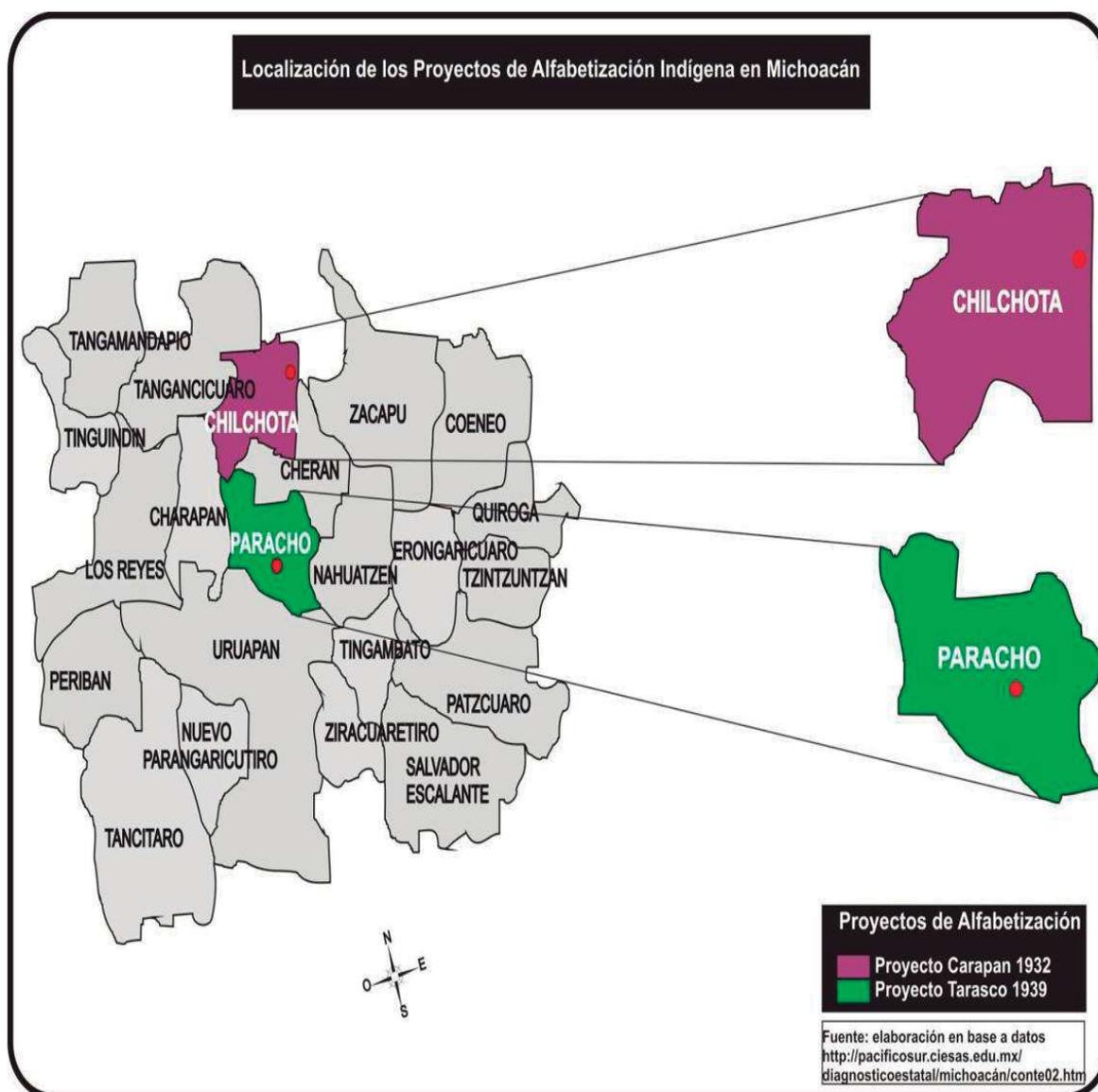


Fuente: Archivo Particular del Maestro Benjamín González Urbina

educativas, con la finalidad de crear condiciones propicias, para hacerlos pensar y sentir como la vida del mestizo. Pues con el transcurso de los años esto fue dando algunos resultados, porque gradualmente las comunidades indígenas fueron perdiendo su identidad cultural para bien o para mal, sin importar las secuelas que propiciaron las políticas socioeducativas a través de los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena como lo fueron los proyectos: Carapan (1932) y Tarasco (1939), los cuales fueron protagonistas en el formación cultural y educativa de los Purhépechas, en la época posrevolucionaria. La ubicación geográfica de dichos proyectos se muestra en el siguiente mapa.

<sup>327</sup> P. Sebastián Felipe: *Op. Cit.*, p. 101.

Mapa 2



### a. Proyecto Carapan 1932

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río en Michoacán, se tomaron como cuestiones nodales el campo de la política educativa y cultural, puesto que su función fue emprendida en torno al desempeño de los problemas existentes en el estado, al hacer efectivos los lineamientos rectores de la Constitución de 1917, lo que otorgó un cambio distinto a su gobierno. Dando prioridad a la educación considerándola como

uno de los medios más importantes y reivindicativos para el mejoramiento y progreso humano, especialmente de la clase trabajadora.

“...En un país cuya industria se encontraba en manos extranjeras y el poder se concentraba en los curas católicos, los caciques locales y los terratenientes, el pragmatismo social norteamericano se convertía en garantía de un desarrollo nacional tipo farmer. Puesto que para John Dewey fuente de inspiración de Sáenz las distinciones culturales debían subsumirse al concepto de clase social y al ideario democrático del pragmatismo, el cual intervino en el diseño de los modelos educativos rurales...”<sup>328</sup> Como lo fueron en su momento; las Misiones Culturales, las Escuelas Centrales Agrícolas, las Normales Campesinas y las Escuelas Rurales, se identificaron con la escuela de la acción, fundada en la motivación, el respeto a la personalidad, la autoexpresión, la vitalización del trabajo, el método por proyectos, el aprender haciendo y, sobre todo, la promoción de la democracia comunitaria por medio de la educación.

De tal manera, que dentro del proyecto Carapan se implementó un modelo educativo tendiente a llevar la educación hasta los lugares más apartados de la sociedad con la intención de estimular la organización de la población y de las nuevas generaciones en la incorporación al trabajo, el amor al ejido y a la colectividad, así como a labores industriales y a la participación activa en la transformación social a través de campañas anti-alcohólicas, de higiene y bienestar social.<sup>329</sup> Es decir, se impulsó un tipo de enseñanza al servicio de la comunidad, en donde todos los miembros de la misma, fueran los beneficiados.

Pues a pesar de haberse experimentado, el esquema de las Casas del Pueblo, convertidas en escuelas rurales y más tarde el surgimiento de la Casa del Estudiante Indígena (CEI), como medio que pretendió alcanzar a las poblaciones aisladas con fines de aculturación, se buscó también, la eliminación de la diversidad lingüística para establecer un idioma castellano como único en México, cuyo propósito fue fundamental para dar legitimidad al régimen posrevolucionario. Sin embargo, este asunto de la incorporación y alfabetización del indígena mexicano no llegaba aún a su

---

<sup>328</sup> M. Bertely, Busquets: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

<sup>329</sup> M. Teresa Cortés Zavala: *Op. Cit.*, p. 46-47.

consolidación total, los designios o experimentos de antaño señalados anteriormente no quedarían en el olvido, porque sirvieron como base para el establecimiento de nuevos planes de alfabetización.

Habiendo tantos grupos étnicos en México, no parecía tarea fácil encontrar un lugar propicio en donde se estableciera una Estación Experimental. La posibilidad para su instalación estaba en la región Mixteca de Oaxaca, Michoacán, la Sierra de Puebla, el Estado de México, finalmente es en la Cañada de los Once Pueblos donde se decide instalarse, lugar perteneciente a la región Purhépecha, en la que por un lado, el agrarismo no había generado un cacicazgo tan estable como en la Ciénega de Zacapu, y por otro, la rebelión cristera no se había impuesto como ocurrió en la Sierra Purhépecha.<sup>330</sup> Previamente se realizaron los primeros trabajos de exploración a cargo de Carlos Basauri (etnólogo) y Pablo González Casanova (lingüista).<sup>331</sup>

Fue así que dentro del proceso de políticas educativas de alfabetización, nace el Proyecto Carapan en 1932, y en el mismo, se constituye la Estación Experimental de Incorporación del Indio bajo el control y dirección de la Secretaría de Educación Pública, como un programa científico, creado y dirigido por el pedagogo indigenista Moisés Sáenz, que tenía como fin observar y probar los procedimientos para la integración del indio. Según el maestro Isidro Castillo, “el propósito fundamental del proyecto era relacionar la función de la educación con el desarrollo de la comunidad rural, la educación con la promoción social, era una idea nueva, dentro de la pedagogía clásica”,<sup>332</sup> porque para el indigenista encargado del Proyecto Carapan, el problema de México no era, en realidad únicamente escolar, fue una cuestión de civilización, como lo fue para los humanistas y misioneros del siglo XVI, al igual, concibió el plan de establecer un centro de observación, de experimentación y de acción para integrar a los indios a la familia mexicana.

De ahí que afirme el Moisés Sáenz, en su confesión:

“El secreto estaba en los móviles que nos animaban. Teníamos ambición científica, indudablemente, pero más que todo nos inspiraba esa emoción social que ha inflamado a tantos mexicanos después de la Revolución. Éramos apóstoles y misioneros en la nueva cruzada para integrar a México. Nos dolía el predicamento del indio y deseábamos aliviarlo. Sentíamos enorme admiración por los valores espirituales que representa; andábamos encariñados con muchas de las manifestaciones de su cultura tradicional. Queríamos, por otra parte, hacer que la idea revolucionaria, la nueva manera

---

<sup>330</sup> G. Dietz: “Indigenismo y Educación diferencial en...” *Op. Cit.*, p. 6.

<sup>331</sup> M. Sáenz: *Carapan...Op. Cit.*, pp. 1-2.

<sup>332</sup> *Ibid.*, p. 7; R. Eduardo Ruiz: *Op. Cit.*, p. 46.

de componer nuestra economía, los nuevos ideales de justicia social, todo eso que es el alma de nuestra generación y el mejor aliento de México, llenase ampliamente toda la faz de nuestra tierra y penetrarse hasta los más apartados rincones, allí donde alienta todavía el alma vernácula y donde muchas veces también se atrincheran la explotación y el atropello”.<sup>333</sup>

**Cuadro I**

**NÓMINA DE LA ESTACIÓN**

<b>Director</b>	Moisés Sáenz
<b>Director escolar</b>	José Guadalupe Nájera
<b>Etnólogo</b>	Carlos Basauri
<b>Psicometrista</b>	Ana María Reyna
<b>Economista</b>	Miguel O. de Mendizábal (comisionado temporalmente)
<b>Trabajadora Social</b>	Vesta Sturges (de Misiones Culturales)
<b>Medico</b>	Felipe Malo Juvera (por Salubridad).
<b>Agente sanitario</b>	Ignacio Hernández (por Salubridad)
<b>Agrónomo</b>	Augusto Pérez Toro (por Agricultura)
<b>Agrónomo</b>	Ramón Camarena (de Misiones Culturales)
<b>Director de Recreación</b>	Humberto Herrera (de Misiones Culturales)
<b>Maestro de música</b>	Juan B. Melena
<b>Secretaria</b>	Isabel Arellano (comisionada temporalmente)
<b>Ayudante de oficina</b>	Salvador Ortiz Vidales

Fuente: Moisés Sáenz: *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. México, Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán, 1970, pp. 19-20.

Sáenz y sus colaboradores tuvieron que enfrentar a pobladores inconformes con su presencia, que mostraron su descontento en varias ocasiones, porque políticamente la población de la Cañada (excepción de Chilchota, donde el agrupamiento no era muy preciso), estaba dividida en dos bandos, los “agraristas” y los otros a quienes se dice “los enemigos”, “los fanáticos”, “los beatos”, “los viejos”.

Los agraristas se habían constituido en una minoría mandona, dueños del poder, que combatían el fanatismo, la embriaguez, las fiestas religiosas, los bailes y “costumbres”. Afiliados a la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, estos hombres fueron el “partido” de la Cañada, una minoría armada, disciplinada, decidida y dispuesta a lograr el bien social, amigos del gobierno, dispuestos a todo,<sup>334</sup> buscaban terminar con el lastre del fanatismo religioso, analfabetismo, pobreza y con la idiosincrasia impuesta por la iglesia católica, de tal manera que buscaban

<sup>333</sup> *Ibíd.*, p. 19.

<sup>334</sup> *Ibíd.*, p. 59; M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos... Op. Cit.*, p. 148.

transformar una nueva sociedad, al tratar de solucionar estos problemas que aquejaban en su mayoría a los oriundos de la Cañada.

La Estación tenía por objeto desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena Purhépecha y de los fenómenos que operaban en el proceso de asimilación de la población aborígen al medio mexicano. Además la misma, tenía también el encargo de hacer observaciones que permitieran la valorización de la crítica de los métodos y procedimientos que el gobierno desarrollaba en las agencias que operaban en las comunidades, tales como escuelas, organizaciones agrarias, etc.,<sup>335</sup> con todo esto evidentemente que el designio iba más allá, de una misión socioeducativa, porque el trabajo que se pretendía realizar, era una tarea ardua, utópica en donde sólo la voluntad de los nativos y el gran trabajo de los colaboradores de la Estación permitirían su cristalización, a través del transcurso del tiempo.

Estas personas que conformaban la nómina de la Estación, tuvieron que alejarse de sus familias, amigos y privaciones materiales para entregarse al trabajo educativo,<sup>336</sup> eran individuos, muy preparados que habían dejado todo, con el objetivo de obtener un cambio en los moradores de la Cañada, puesto que nunca asumieron intenciones de trabajar en el proyecto para obtener fines lucrativos, ni mucho menos para aprovecharse de la circunstancias en que vivían los autóctonos.

Al establecerse Moisés Sáenz y su equipo de colaboradores en la comunidad indígena de Carapan, sabían de antemano que la función socioeducativa que desempeñarían no sería nada fácil. Sin embargo, nunca se imaginaron de la magnitud del problema que enfrentarían en una sociedad desconocida para estos salvadores de la ignorancia, y esa fue una de sus grandes sorpresas ya que conocieron otra realidad, que ellos mismos desconocían. En primera instancia dentro de dicha estación realizaron un programa, que consistía en efectuar una inspección general a las escuelas rurales de cada una de los pueblos que conformaban a la Cañada, haciendo

---

<sup>335</sup> *Ibíd.*, p. 22; Alicia Civera: *La coeducación en la formación...Op. Cit.*, p. 272.

<sup>336</sup> *Ibíd.*, p. 20.

un detallado reporte del funcionamiento de ellas,<sup>337</sup> en donde se percataron del rezago educativo y de la cruda realidad que existía en los lugareños.

Otra de las acciones que se efectuaron en dicho proyecto fue elaborar un plan de trabajo para buscar mejorar la condición de las instalaciones escolares, de tal manera que se solicitó previamente que las escuelas de la región quedaran supeditas a la Estación, para contar con la cooperación de los maestros de cada poblado y para estudiar con detalle el desenvolvimiento de la escuela rural mexicana que en esos lugares se encontraba casi nula.

Al conocer y percatarse de la realidad escolar que existía en esos pueblos Purhépecha, Moisés Sáenz decía:

“Las escuelas no merecen ni siquiera el mote despectivo de “escuelas de leer, escribir y contar” pues el aprovechamiento que de estas artes fundamentales observamos es casi nulo. Todos aquellos atributos que solemos asociar con las miles de escuelas rurales fundadas por la Revolución, están ausentes en éstas de la Cañada. Los maestros son indiferentes y apáticos; los niños andan sucios hasta dar asco. El problema de las circunstancias. No hay horarios, ni orden en lo que se hace. La asistencia es irregular. Los edificios, aceptables en sí, no se aprovechan debidamente; están sucios y dilapidados”.<sup>338</sup>

Aunado a lo que se ha señalado anteriormente, el censo de 1931 demostraba que el 66% de los niños de edad escolar de la Cañada estaban inscritos en las escuelas, mientras que la asistencia media representaba el 43% de esa misma población escolar.<sup>339</sup> Además, el conocimiento de la escritura y la lectura fueron algunos de los principales problemas escolares y la mayor proporción de alumnos indígenas que asistían a la escuela tenían una edad avanzada, a diferencia del mestizo que mantenía en proporción alumnos con menor edad, correspondientes al grado escolar.

Las actividades de la lectura, la escritura y del cálculo comprendían prácticamente todo el programa de estos planteles, pues si bien los maestros no hablan de trabajos manuales, y de prácticas agrícolas. Una actividad que sí realizaban fue el canto, porque los niños de casi todas las escuelas cantaban con gusto según Sáenz. Pero señala, llama la atención que casi en ninguna escuela saben los niños

---

<sup>337</sup> T. Avalos Placencia: *Op. Cit.*, p. 65.

<sup>338</sup> M. Sáenz: *Carapan...Op. Cit.*, p. 37.

<sup>339</sup> *Ibid.*, p. 57.

recitaciones de memoria.<sup>340</sup> En fin, todo esto reflejaba el atraso cultural y educativo en el cuál prevalecía en esos pueblos.

Tratar de cambiar y transformar las condiciones sociales y culturales que vivían dichas comunidades era un trabajo arduo que llevaría cierto tiempo para poder obtener resultados, fue así que la Estación a través de distintas acciones buscó mejorar las condiciones educativas de la Cañada:

“En primer término creemos conveniente levantar las escuelas al nivel medio tiempo, por decirlo así, en lo que respecta a la planta material: utilizar las casas al máximo para fines netamente escolares, obligando a los maestros que emplean ahora habitaciones que deberían ocupar los niños, a buscar otro alojamiento; retirar los anexos inconvenientes como cárceles, u oficinas que pudiesen entorpecer las labores escolares: abrir ventanas y puertas; limpiar, enlucir y pintar los edificios; construir los muebles indispensables, etc. Establecer, por otra parte, los anexos usuales de una escuela rural; vez que donde existe un campo de cultivo, se utilice y donde no, se obtenga, que se atiendan los jardines, que se produzcan legumbres, que el campo deportivo forme en realidad parte de la escuela. Reglamentar los horarios, hacer que las escuelas principien a sus horas y que haya una distribución del tiempo juiciosa y racional; si es preciso, para remediar el desorden en que se ha caído, fijarla, aún exagerando su precisión. Desarrollar una intensa campaña de higienización y de aseo entre los niños. Organizar en cada pueblo los comités de educación. Enriquecer desde luego y hasta donde el maestro nos ayude, el programa de actividades de los planteles, sacarlos del ritmo en que han caído; dar orientaciones y demostraciones para el año “preparatorio” que es la sección que de manera especial tiene que ver con la castellanización de los pequeños. Iniciar las juntas de maestros para estudio y consideración de los problemas de enseñanza y poco después desarrollar un curso de mejoramiento profesional, ceñido a los problemas de la experiencia diaria”.<sup>341</sup>

Según el maestro Sáenz, la mayor parte de la gente de dicha sociedad no sabía leer, y no era el caso enseñarles, porque se trataba de adultos rudos que apenas entendían el castellano,<sup>342</sup> por lo que se improvisó un mecanismo pedagógico, como fue la instrucción a través de la transmisión oral, característica muy peculiar del indígena Purhépecha. De ahí que afirme Sáenz, “en la Cañada tratábamos con gentes que apenas hablan castellano, con comunidades arrumbadas, sin ligas con el exterior, habitantes de otro mundo verdaderamente”.<sup>343</sup> Porque estos individuos se resistían a la enseñanza educativa por diversos factores, como fue el caso del fanatismo religioso que mantenían muy arraigado. Y esto se demuestra en la obra de Sáenz que lleva como título *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, en donde algunos habitantes del lugar decían:

“No queremos cambiar somos ignorantes y así queremos quedarnos”  
“¡Váyanse de aquí! ¿Quiénes son ustedes para que nos den consejos?”  
“¿Qué acaso tu eres mi padre?”  
“¡Yo no me he casado para no tener quien me mande y menos me vas a mandar tú!”  
“¡Vete! Lo que quiero es que abras la Iglesia. Dame la llave y vete.”  
“Esta casa es mía. Vete. No quiero que quites Iglesia.”

<sup>340</sup> *Ibíd.*, p. 58; G. Dietz: “Indigenismo y Educación diferencial en...” *Op. Cit.*, p. 6.

<sup>341</sup> M. Sáenz: *Carapan...Op. Cit.*, p. 63.

<sup>342</sup> *Ibíd.*, p. 145.

<sup>343</sup> *Ídem*; M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...Op. Cit.*, p. 162.

*No queremos escuela allí curato. Lleva lejos*".<sup>344</sup>

De igual manera afirmaba, Tomás Gregorio un hombre de Carapan, "*No van a la escuela por la necesirrá. Aquí luego está difícil pa mantener lo muchacho. Pos va trabajar toro el ría pa trái una merira maíz y luego comer otro ría trabajar par' otra vez comer... Y así nunca tiene campo par' isturiar*".<sup>345</sup> Dentro de esta gran problemática educativa, era más que obvio el fracaso que iba teniendo la escuela de la revolución, en el caso de la Cañada, porque se reflejaba en la idiosincrasia que seguían conservando los oriundos, pues la acción de la escuela y del maestro rural no se iba cumpliendo de acuerdo a las exigencias que la SEP les había encomendado, y prueba de ello, se demuestra en el opúsculo *Carapan* aludido anteriormente, donde se menciona que "probablemente la inmadurez y la inexperiencia de los maestros rurales explican los datos negativos de personalidad que cada instante se evidenciaban. Casi todos apáticos y tímidos si no es que anodinos y pesimistas. Con la posible excepción de un maestro, los otros no daban señales de entusiasmo y estas condiciones no hay que referirlas a falta de vigor físico, a mala salud o a condiciones externas en general".<sup>346</sup>

Ante dichas circunstancias educativas, se tuvo que empezar por el maestro rural a quien se le tuvo que preparar, capacitar y actualizar más, porque padecía de ciertas deficiencias que imposibilitaban una alfabetización eficiente para los habitantes de la Cañada, y sólo de esa manera se podría obtener un logro respecto al progreso de población dentro de sus diversos ámbitos. Por tanto, dentro del Proyecto Carapan estuvieron convencidos que había que empezar por formar en los educandos el hábito de la lectura, y además tenían que redoblar el esfuerzo, porque con franqueza se les indicó a los maestros rurales sobre sus propias deficiencias que tenían en la lectura, y por tanto se les animó psicológicamente a formar parte de la costumbre de la lectura.<sup>347</sup>

En sí, el problema fundamental de esos tiempos para los nativos fue justamente la mexicanización, sin embargo, la Estación no tenía compromiso de

---

<sup>344</sup> *Ibíd.*, p. 31.

<sup>345</sup> *Ibíd.*, p. 37.

<sup>346</sup> *Ibíd.*, p. 60; *La Comunidad Purhépecha es Nuestra...Op. Cit.*, p. 184.

<sup>347</sup> G. Dietz: *Indigenismo y Educación diferencial en...Op. Cit.*, p. 11.

integrar a los moradores de los Once Pueblos a la vida mexicana sino estudiar el fenómeno de cómo integrar a los oriundos, y para ello se fue necesario evaluar, observar y explorar a la sociedad indígena para conocer sus problemáticas, carencias y necesidades, y de esa manera establecer acciones benéficas para bien de los lugareños.

“El problema del indio es primordialmente un problema humano, y en cuanto a México, corre en función de la integración nacional. El proceso de socialización, por sí solo, basta para su resolución, siempre que entendemos que socializar quiere decir comunicar y comunicarnos e implica en seguida la participación mutua de beneficios y responsabilidades. Socializar al indio no es ni incautarlo, ni regimentarlo; es hacerlo parte de nosotros. Al socializar al indio tendremos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprenderemos también a ser mejores indios.”<sup>348</sup>

Además señala el autor Sáenz en su opúsculo, *Carapan. Bosquejo de una experiencia*:

“La insurgencia del mestizo mexicano a la vida política y social y su liberación económica, ha dejado al indio al margen del beneficio, pues, aún cuando los nativos hayan empuñado el rifle o hayan sido carne de cañón, las reivindicaciones han sido para el mestizo, para él las leyes y el mando; las tierras y el ejido; las escuelas. Nuestra propia Revolución apenas si se escapa de esta culpa. Muy apenas. Se ha hablado y sentimentalizado sobre el indio; se le han fundado algunas escuelas y, si había llegado ya a la condición de peón, habrá recibido alguna tierra. Pero ni el programa educativo ha sido redactado con vistas especiales hacia el nativo, ni el estatuto agrario se acuerda mucho de él. Los indios viven lejos, en tiempo y en espacio; que sufren abandono; ven lejos, en tiempo y en espacio; que sufren de abandono; que existen en un mundo sordo, sin leyes y sin jueces; que se pudren de mugre y de enfermedad; que comen mal; que se pasan la vida en silencio, sin entendernos y sin poder comunicarse con nosotros; que padecen de aislamiento, con todo lo que eso implica de oscurantismo, de vejación y de atropello.”<sup>349</sup> Al indio hay que reivindicarlo, rehabilitarlo, capacitarlo, estimularlo, pero no es el caso de “redimirlo”.<sup>350</sup>

A manera de conclusión, podemos decir que el Proyecto Carapan fue otro más de los experimentos que se aplicó en los indígenas Purhépechas de la Cañada durante el periodo posrevolucionario, con el objetivo de “encontrar la agencia capaz de realizar la incorporación de núcleos indígenas, y por dar satisfactoriamente con los métodos apropiados para alcanzar como finalidad última, una nación y una patria común a indios y no indios”,<sup>351</sup> en donde ya no se aislará a nadie, porque todos formaban parte de la nueva nación mexicana. Moisés Sáenz, tras su experiencia en Carapan, se dio cuenta de que la escuela rural era insuficiente para integrar a los indios, y vencer el formidable obstáculo que representaban los cacicazgos, creía que las obras de infraestructura impulsadas por el Estado (como las carreteras) serían posiblemente más eficaces para la transformación de la sociedad indígena.

---

<sup>348</sup> *Ibíd.*, p. 198.

<sup>349</sup> *Ibíd.*, p. 201.

<sup>350</sup> *Ibíd.*, p. 219.

<sup>351</sup> G. Aguirre Beltrán: *Teoría y Práctica de la Educación...Op. Cit.*, pp. 134-135.

Con dicho designio en la Cañada de los Once Pueblos, se pretendió poner en práctica un programa pedagógico entre los oriundos para enseñarles a leer y escribir los primeros elementos de la aritmética, instruyéndolos en diferentes actividades agrícolas y ganaderas, normas de higiene personal y comunitaria a través de la cual se pensó integrarlos a la vida nacional,<sup>352</sup> obviamente que apoyados de la participación del maestro rural, que se convirtió en el agente civilizador de los pueblos indios, que sin lugar a dudas tuvo que enfrentar una serie de impedimentos, ante la compleja situación política y educativa que prevalecía en los pueblos indios de la entidad.

Aunque el Proyecto Carapan tuvo un corto tiempo de acción, aproximadamente seis meses, por la inestabilidad política que prevalecía en dicho época los grupos de poder que existían en la región. A pesar de ello, el diseño y planteamiento de dicho proyecto reveló una postura oficial en torno a la situación indígena, que para entonces avalaba y promovía la castellanización directa del indio como fin último del proyecto cultural y educativo del Estado-nación.

### *b. Proyecto Tarasco 1939*

Durante el periodo posrevolucionario, fueron creados varios Centros de Educación Indígena (CEI) ubicados en “núcleos de indios” que se encontraban “en planos bajos”. Ya para esos tiempos no era posible terminar con el atraso cultural, educativo y económico a partir de la sola escuela rural.<sup>353</sup> Puesto que los objetivos de los CEI seguían siendo básicamente los mismos que las instituciones escolares: introducir “el idioma castellano, hasta usarlo como medio de expresión y comunicación”; introducir costumbres y hábitos satisfactorios y modos superiores de vida personal, doméstica y social”,<sup>354</sup> de tal manera que dichas escuelas tenían que seguir realizando una función educativa muy importante dentro de las comunidades indígenas, pero a pesar de su gran acción no lograron obtener grandes resultados por diversos factores.

---

<sup>352</sup> C. Leco Tomás: *La Educación Socialista en...Op. Cit.*, p. 176.

<sup>353</sup> Rafael Ramírez: *Curso de educación rural escrito para las escuelas regionales campesinas*. México, Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1938, p. 120.

<sup>354</sup> *Ibid.*, pp. 120-121.

Un claro ejemplo de los Centros de Educación Indígena que se implementaron en el país fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas como presidente de la república quien impulsó en Paracho, Michoacán, un internado que contaba con “dormitorios, comedor, talleres de carpintería, electricidad, industrias rurales, herrería y zapatería”.<sup>355</sup> Y uno de los objetivos más importantes de ese CEI fue enseñar “nuevas y mejores formas de trabajar la tierra”. Además el mismo, era considerado como un “foco de difusión cultural”, un “seminario de progreso”.<sup>356</sup> Pues a través de los maestros de aquel instituto buscaban que los alumnos nativos del lugar aprendieran el español y olvidaran su idioma original, al considerarlo insignificante ante las exigencias de la época, y que además de ello no se les permitía socializarse con la sociedad mestiza que en su mayoría hablaba el castellano.

Cuando llegó el maestro rural a la región de la Sierra Purhépecha, como un agente que busca colaborar en la “integración” de los pueblos indios a la nación mexicana. Presentaba una lista de problemas que imperaba en los lugareños y en orden de importancia eran los siguientes:

1. “Maestros “desorientados sin deseos de trabajar faltando a sus labores muchas veces la mayor parte de la semana”.
2. Escasos hábitos de higiene de los campesinos de la zona.
3. Escasa asistencia de alumnos a las escuelas y malas condiciones materiales de las mismas.
4. Nula implantación de la educación mixta.
5. Abuso de bebidas embriagantes entre los vecinos de la propia región, sin que los maestros se preocuparan por combatir el alcoholismo”.<sup>357</sup>

Estos factores reflejaban de alguna manera, las deficiencias y el poco interés que la escuela rural mexicana había realizado por el resolver el gran problema del analfabetismo, evidentemente que la coyuntura socioeducativa que predominaba en los serranos fue preocupante por su alto índice de ignorancia, pobreza, alcoholismo, etc., que existían en la entidad.

Para el presidente Cárdenas, los autóctonos formaban un importante núcleo en la sociedad, a pesar de su aislamiento característico dentro de la población mexicana, puesto que para 1934 los indios ocupaban el primer lugar, en densidad poblacional, a

---

<sup>355</sup> María del Socorro Sánchez Mendoza: *Política, Cultura y Educación Indígena*. Tesis de maestría, Morelia, Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2002, p. 88.

<sup>356</sup> *Ibid.*, 92.

<sup>357</sup> AHSEP. Fondo: Dirección de Educación Federal, C 160, E 65, el jefe del Departamento de Escuelas Rurales al director federal en Morelia, 20 de abril de 1928; una información más amplia de cada uno de los puntos citados aparece en el informe del 11 de abril de 1928 del inspector de la zona escolar de Pátzcuaro, Manuel E. de Zamacona, al jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP.

pesar de que casi nunca residían en comunidades mayores de 2 500 personas, que se encontraban tan apartadas o marginadas, era raro que llegaran a esos pueblos el tren o el autobús,<sup>358</sup> y aunado a ello, no tenían carreteras, puentes, luz eléctrica, agua potable, servicios de salud, etc., sólo tenían puras brechas en donde, sólo por medio de burros, mulas, caballos, se podía transitar para trasladarse a otro lugar, estas eran las secuelas del olvido al cual estuvieron sometidos durante muchos años los pueblos serranos Purhépechas.

Al conocer y percatarse Cárdenas de las condiciones de vida tan miserables que vivían los indígenas del país, crea en el mes de enero de 1936 el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI),<sup>359</sup> que tuvo como finalidad darle un impulso definitivo a la educación de las etnias y a las reformas sociales que tenían que ver con estas. Para ello, el Departamento formó un sistema que incluía escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades. Tomando como base la lengua materna (el purhé) para la castellanización y como última instancia a través de estos medios se buscó mexicanizar al indio.

“El DAAI actuaba como procuraduría de las necesidades comunales ante los gobiernos municipales, estatal y federal, gestionaba las propuestas sobre introducción de agua, dotación de tierra, construcción de caminos, presas, escuelas, etc.”<sup>360</sup> Y esto fue gracias al resultado de la experiencia y experimentación del Proyecto Carapan, en donde Moisés Sáenz y sus colaboradores demostraron, que no sólo por medio de la educación se lograría el progreso y desarrollo de los pueblos nativos, sino que se tenían que resolver ciertos problemas sociales y económicos que mantenían estancado a los nativos.

A pesar de haberse creado el Departamento y de efectuarse los diferentes experimentos o experiencias pedagógicas hacia los oriundos como fueron: la Casa del Estudiante Indígena, las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo, el Proyecto Carapan y los Centros de Educación Indígena, que desarrollaban una educación basada en la tesis de la incorporación que niega todo valor a las culturas indígenas, cobra más

---

<sup>358</sup> Luis González: *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940, Los artífices del cardenismo*, México, El Colegio de México, 1988, p. 19.

<sup>359</sup> G. Dietz: *Indigenismo y Educación diferencial en...Op. Cit.*, p. 6.

<sup>360</sup> G. Bonfil Ramón: *Op. Cit.*, p. 291.

fuerza, entre los estudiosos de los grupos étnicos, la idea de llevar a cabo una experiencia con una orientación bilingüe, como será el caso del Proyecto Tarasco, en donde se efectuaron nuevos mecanismos, a fin de que, “utilizando la lengua nativa como medio de instrucción en los primeros años de escuela y como transición al medio de instrucción en los primeros años de escuela y como transición al estudio del español”,<sup>361</sup> se convirtió en el método más eficaz de civilización, para la integración de los indígenas serranos a la vida nacional.

Ante las condiciones educativas que prevalecía en los Purhépechas, así como las exigencias de la época, propiciaron el surgimiento del Proyecto Tarasco en 1939 estableciéndose en Paracho, Michoacán, en donde se realizó una Asamblea de Filólogos y Lingüistas que habían de plantear entre sus resoluciones, la aplicación de un nuevo programa piloto para alfabetizar, por primera vez en México, a la población étnica en su lengua materna,<sup>362</sup> asunto que fue motivo de una amplia transformación en la política del lenguaje, puesto que también, surgió la iniciativa y la propuesta de una nueva política del lenguaje, en donde el Estado reconociera las lenguas vernáculas y rechazara su eliminación, pero para ello, se requirió de un amplio soporte científico, así como de profusas investigaciones previas antes de implementar cualquier programa bilingüe.<sup>363</sup> Y de esa forma se caracterizó dicha política integracionista que se desarrolló durante el gobierno cardenista.

De alguna manera, recuperando las primeras experiencias franciscanas y agustinas de inicios de la época colonial,<sup>364</sup> se sustituyó el “programa de sumersión” mediante castellanización directa por un “programa de transición” la enseñanza de la lengua *purhé*, como un medio para incrementar la eficacia del proyecto de aculturación, cuyo objetivo último seguía siendo el abandono definitivo de la lengua materna.<sup>365</sup> Puesto que de alguna manera, se busco imponer una educación bilingüe,

---

<sup>361</sup> Alfredo Barrera Vázquez: “El Proyecto de Alfabetización en Lengua Tarasca en México”, en: *Las Lenguas Vernáculas en la Ensa. Suiza*, Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura-Lucema, 1954, pp. 79-83.

<sup>362</sup> G. Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra...Op. Cit.*, p. 185.

<sup>363</sup> Henri Favre: *El Indigenismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 111; Aguirre Beltrán: *Lenguas Vernáculas, México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1983, p. 324.

<sup>364</sup> En el siglo XVI, frailes franciscanos como Juan de Ayora, Maturino Gilberti, Jacobo Donaciano Juan Bautista de Lagunas y Pedro de Pila así como frailes agustinos aprenden el *purhé* para incrementar la eficacia de su labor evangelizadora, generando así un importante corpus de material lingüístico esta estrategia bilingüe decae desde el siglo XVII.

<sup>365</sup> [http://www.crefal.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo\\_digital/Colección\\_crefal/rienda/a1999\\_/indig.pdf](http://www.crefal.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/Colección_crefal/rienda/a1999_/indig.pdf); A. Beltrán: *Lengua Vernáculas...Op. Cit.*, p. 274.

dando así un giro de la castellanización directa hacia los primeros intentos de implementar una educación bilingüe.

El Proyecto Tarasco comprendía la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua materna y la formación de hábitos de lectura”. Además implicaba la enseñanza del “conocimiento de las nociones fundamentales de aritmética, del sistema monetario y las medidas más usuales de peso, longitud, y capacidad del sistema métrico decimal, así como las medidas de tiempo”. El tercer objetivo era la castellanización de los alfabetizados con miras a incorporarlos a la vida nacional”.<sup>366</sup> La incorporación de los niños indígenas a la escuela suponía dos años: uno “para la enseñanza de la lectura y escritura y la formación de hábitos de lectura” y otro para la castellanización y la instrucción elemental.<sup>367</sup>

Siempre con la postura de integrar a los nativos a la incipiente cultural nacional mestiza, sólo que ahora, a partir de su propio idioma y del mismo castellano, la intención era que el oriundo no perdiera su habla autóctona y que a la vez dominara el lenguaje nacional, es decir, el objetivo central era que los indígenas se convirtieran obviamente en bilingües pero ahora su lenguaje oficial y el que debía que practicar cotidianamente sería el castellano y gradualmente ir dejando de usar su idioma materno hasta llegar a olvidarlo. Este designio estuvo al mando de lingüistas y etnólogos, como fueron; Morris Swadesh, Max D. Lathrop y Alfredo Barrera Vázquez, quienes se seleccionaron a 20 jóvenes indígenas de ambos sexos con alguna preparación académica, originarios de la región Purhépecha y hablantes del Purhépecha y el español.<sup>368</sup>

Estas personas fueron capacitadas durante un mes en lectura y escritura Purhépecha basada en la variación dialectal de Cherán, metodología para la alfabetización, según el método analítico de William Cameron Townsend (Director del Instituto Lingüístico de Verano), nociones de lingüística, etnología y tradición Purhépecha. Además, se les enseñó a manejar la máquina de escribir, una imprenta y

---

<sup>366</sup> A. Beltrán, *Lenguas Vernáculas*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, 1983, p. 325.

<sup>367</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...Op. Cit.*, p. 181.

<sup>368</sup> J. Reyes Rocha y otros: *Op. Cit.*, p. 34; G. Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra... Op. Cit.*, p. 186.

la elaboración de ilustraciones para los materiales didácticos utilizados en el proyecto.<sup>369</sup>

Todos estos materiales eran bilingües y sus dibujos eran de contenido regional. Se imprimieron gran cantidad de cartillas y folletos sobre higiene, literatura Purhépecha, agricultura, utilización del agua, de los recursos forestales, etc.<sup>370</sup> Una vez realizada esta capacitación, los maestros indígenas fueron comisionados a varias comunidades impartiendo clases en la mañana y en la tarde para los niños y nocturnas para los adultos, enseñando y explicando la lecto-escritura y la aritmética, en un idioma comprensible, y con esta acción, se mostraban de alguna manera que era posible que aprendieran en su idioma Purhépecha los oriundos. Entre las cuales se diseñaron dos cartillas de alfabetización con el método psicofonético. “La lectura del español para los adultos bilingües, y se introdujo inmediatamente después de haber terminado la alfabetización en tarasco”.<sup>371</sup>

Los maestros indígenas fueron bien recibidos por las comunidades serranas, y éstas colaboraban con ellos en su trabajo de alfabetización. Debido a que les tenían confianza a pesar de su relación con los extranjeros. La razón principal fue que los veían como parte de su raza: hablaban el mismo idioma (purhé), poseían las mismas costumbres, y además profesaban la misma religión,<sup>372</sup> por ende, había una gran motivación e interés por superarse al ver que sus coterráneos habían logrado instruirse.

“Las misiones alfabetizadoras se establecieron en diferentes comunidades de la región Purhépecha como fueron: Pichátaro, Sevina, Comachuén, Arantepacua, Nahuatzen, Quinceo, Cherán, Nurió, Ahuiran, Carapan. El profesor-alfabetizador Alonso Álvarez, señala que en una primera etapa se dirigieron a varias comunidades indígenas de los municipios de Paracho, Uruapan, Los Reyes, Tangancícuaro y Chilchota, asimismo menciona que las labores se extendieron hasta la zona lacustre de Pátzcuaro, en donde se implementaron las técnicas del Proyecto para los fines de

---

<sup>369</sup> *Ibíd.*, p. 185.

<sup>370</sup> J. Reyes Rocha y otros: *Op. Cit.*, p. 34.

<sup>371</sup> A. Vázquez Barrera: *Op. Cit.*, p. 85; M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...Op. Cit.*, p. 181; G. Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra...Op. Cit.*, p. 187.

<sup>372</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista en...Op. Cit.*, p. 169; *La Comunidad Purhépecha es Nuestra...Op. Cit.*, p. 187.

instrucción Purhépecha”.<sup>373</sup> Cabe hacer mención, que la nueva política del lenguaje recuperó y reivindicó el idioma *Purhé*, lo cual en gran medida significaba la dignificación del antes marginado sector indígena.

Por otra parte, entre los problemas que surgieron en la enseñanza de los oriundos, se tomaron las siguientes resoluciones:

- “1.- Realizar una amplia propaganda para crear confianza en la labor de alfabetización en lenguas indígenas.
- 2.- Utilizar en todo trabajo de educación indígena con preferencia a los Maestros Rurales nativos, a los maestros nativos que se preparan en las Escuelas Normales Rurales, y a todos los otros elementos que estén dispuestos a prestar su cooperación.
- 3.- Emplear un solo tipo de letra de imprenta minúscula para la cartilla. Discos fonográficos, cartillas murales, propaganda por radio, periódicos murales y volantes y letreros y otra propaganda o volante.
- 4.- Organizar misiones alfabetizadoras.
- 5.- Utilizar el método psicofonético para la enseñanza de la lectura.
- 6.- Enseñar el español como materia del plan de estudios, desde el segundo o tercer año de de enseñanza rural”.<sup>374</sup>

Sin lugar a duda, el proyecto tuvo una gran connotación dentro los habitantes serranos, porque despertó un deseo vehemente de aprender en los mismos, ya que por primera vez comprendían al maestro, al recibir la instrucción en su propio idioma Purhépecha. Al darse cuenta los oriundos que podían leer y escribir en su propio idioma quedaron muy asombrados, porque para ellos sólo era concebible, que el español pudiese ser escrito y leído, pero nunca el Purhépecha. De manera que se les presentó un mundo nuevo, lleno de bellas perspectivas, al ver que podían trasladar fielmente a un papel sus pensamientos y sus ideas, de tal manera que sus medios de comunicación se ampliaban y su socialización fue aún más amplia. Señala el maestro Castillo, “*¡Sólo entonces pudimos darnos cuenta de lo que para el indígena significa instruirse en su propio idioma!*”.<sup>375</sup>

El objetivo central que tuvo el proyecto designio, fue indudablemente la castellanización directa como meta final, por tanto, la conservación de lenguas se hacía más por ejercicio técnico que por convencimiento político, puesto que tarde o temprano la integración de la nación generaría el uso uniforme de la lengua castellana,<sup>376</sup> obviamente que a largo plazo, porque tratar con los nativos fue muy difícil en ese entonces por resistencia cultural.

---

<sup>373</sup> T. Avalos Placencia: *Op. Cit.*, p. 131.

<sup>374</sup> AHSEP. Fondo: Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Subserie. *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*. México D.F., 1939, Caja 29, Expediente 28. Fj.

<sup>375</sup> Ignacio M. del Castillo: “La alfabetización en lenguas indígenas: El Proyecto Tarasco”, en: *América Indígena*. México Distrito Federal, Órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, Volumen 5, núm. 2, 1945, p. 148.

<sup>376</sup> T. Avalos Placencia: *Op. Cit.*, p. 147.

De tal manera, que fue gracias al Proyecto Tarasco que la región Purhépecha “...se convirtió a partir de 1939 en modelo-prototipo para un concepto de alfabetización y educación bilingüe en el cual por primera vez y de forma consciente se recurrió a la lengua indígena como “llave” para la castellanización de los niños [indígenas] en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con ello se busco capacitar a los alumnos para que una vez y de forma concluida la escuela primaria local pudieran acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos...”.<sup>377</sup>

Por otra parte, dentro de la Sierra Purhépecha acaecían una serie de problemas de diversa índole, y ejemplo claro de ello, fue Paracho en donde varios indígenas dirigieron una carta al presidente Lázaro Cárdenas para hacer de su conocimiento la “vida de anarquía y desesperación” en la que se

**Nanachiechakjs jarhán anapuecha ichusikuxindiksi**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Juan Policarpo Cohenete Crisóstomo

encontraban los habitantes de aquellos “rumbos abandonados a la intemperie”, “lo mismo que en todos los pueblos de la Sierra de Michoacán, pequeños grupos armados con el disfraz de agraristas”, grupos que se dedicaban “a cometer todo género de incalificables atropellos”,<sup>378</sup> saqueando en los pueblos serranos granos de maíz, ganado, mujeres, etc.

Pues estos, agraristas lo único que perseguían era “saciar sus instintos feroces de sangre humana, sin más derecho ni razón que la fuerza bruta de las armas sin respetar ni a mujeres ni criaturas”. De tal manera que los pueblos de la sierra fueron constantemente “azotados por la furia embrutecida de las hordas” de agraristas; las

<sup>377</sup> G. Dietz: *Más allá de la educación indígena...Op. Cit.*, p. 4.

<sup>378</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...Op. Cit.*, p. 154.

calles se habían manchado de “sangre inocente” gracias a “las manos criminales de los enemigos que enfáticamente decían contar con el apoyo del Gobierno”.<sup>379</sup>

Todo esto se generó a partir de 1928, según el autor Marco Antonio Calderón Mólgora, “...cuando pequeños grupos agraristas, apoyados por el gobierno estatal a través de la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, lograron controlar los ayuntamientos e intentaron llevar a cabo el reparto agrario, que no logro terminar de alguna forma con el cabildo indígena, ni con las tierras comunales ni con el arraigado catolicismo popular entre los indígenas de la Sierra Purhépecha...”<sup>380</sup>.

También durante el Cardenismo, la educación socialista y el enfrentamiento gobierno-clero era muy crítico, porque no le era fácil a este último dejar de lado el amplio control que tuvo sobre la educación en México a lo largo de la historia y específicamente del sector rural, de ahí, que el mismo, Lázaro Cárdenas del Río, llegó a sostener que:

“La iglesia católica ha venido oponiéndose encarnizadamente a la evolución y mejoramiento de nuestro pueblo, especialmente del proletariado; desde la guerra de independencia han venido cambiando nuestras conquistas políticas y sociales; es responsable de la sangrienta guerra de Reforma, de diversas revoluciones cristeras y movimientos armados que han tenido por finalidad conservar sus privilegios y de los de la clase capitalista, su aliada legendaria y para tener esclavizadas la mente y la voluntad de los hombres, obstruccionando así el progreso de la humanidad que debe basar sus actos en los principios de la moral y no de los credos por la fantasía humana con los dogmas de cualquier religión”.<sup>381</sup>

Entre otra de las causas que no permitió el progreso y desarrollo de las comunidades Purhépechas, fue sin lugar a duda, la cultura y el choque ideológico, factores importantes que frenaron la acción modernizadora, es decir, la instrucción y civilización de los indígenas. Todo ello, por las diferencias que existía entre los maestros rurales y los mismos educandos, así como, los padres de familia y la misma sociedad civil y política. Estos problemas se manifestaron con mayor intensidad en la zona indígena Purhépecha<sup>382</sup> por el exacerbado fanatismo religioso que imperaba en esos lugares.

De ahí que el historiador Casimiro Leco Tomás señale, que “en el medio urbano y rural se llegó a agredir físicamente al maestro, quien era acusado de pervertidor, de agente del demonio y de enemigo del pueblo. Se decía que su misión era entorpecer a

---

<sup>379</sup> AGN. Ramo. Presidentes, Fondo. Lázaro Cárdenas, Expediente 559.1/46, 5 de diciembre de 1938.

<sup>380</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...* Op. Cit., p. 290.

<sup>381</sup> Gilberto Guevara Niebla: *La educación socialista en México 1934-1945*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 52.

<sup>382</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista en...* Op. Cit., p. 46; G. Dietz: *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza...* Op. Cit., p. 154.

la juventud para proporcionar la penetración de las ideas marxistas opuestas a la moral y al orden cristiano. Esos sermones dominicales llevaron muchas veces, a que un alto número de maestros fueran linchados por pueblos enardecidos...".<sup>383</sup>

Además se enfrentó con "...los intereses locales: [como lo fueron] los terratenientes, los jefes locales municipales y estatales y el clero. De ahí que los maestros sufrieran persecuciones, maltratos y hasta la muerte, esto motivó que los mentores solicitaran a Cárdenas que se les permitiera andar armados, la SEP solicitó a la Secretaría de Guerra dicho permiso y en diciembre de 1935 la zona militar correspondiente proporcionó a los maestros socialistas armas y parque para su defensa personal.<sup>384</sup> A pesar de las críticas la educación socialista que se impuso en México "fue respaldada por todo el aparato y apoyo económico del gobierno cardenista, puesto que llegó a los rincones más apartados del país y envolvía toda la educación rural con su orientación combativa y radica".<sup>385</sup>

"El papel que jugó la educación socialista a través de los maestros, fue el de enseñar a los indígenas Purhépechas, ciertas técnicas para el cultivo de la tierra, para la protección de los bosques y para los trabajos que desarrollaban cotidianamente, así como brindarle confianza para que hubiera un vínculo más estrecho de socialización de las labores entre maestro-alumno y comunidad."<sup>386</sup>

Durante el proyecto Tarasco la formación de maestros indígenas se realizó con el propósito de que estos conocerían ambas lenguas (Purhépecha-castellano) y fueran aceptados sin ningún problema por sus propias comunidades, poniendo además atención y entendimiento a las enseñanzas que les dieran, el método psicofonético y el método de dibujo e ilustraciones para instruir en poco tiempo, así mismo, superficialmente impulsaron las reformas cardenistas.<sup>387</sup> En cambio los maestros que no eran indígenas y que conseguían penetrarse en la región Purhépecha sabían de antemano que se enfrentarían a muchas dificultades, sobre todo aquellos que no tenían nociones elementales del idioma Purhépecha que hablaban los lugareños.

---

<sup>383</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista en...Op. Cit.*, p. 129.

<sup>384</sup> M. Eugenia, Espinosa Carbajal: *Op. Cit.*, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)

<sup>385</sup> C. Leco Tomás: *La educación socialista en...Op. Cit.*, p. 129.

<sup>386</sup> *Ibíd.*, p. 18.

<sup>387</sup> *Ibíd.*, p. 176.

Puesto que los que llegaban por vez primera al lugar, causaban controversia entre la gente y eran mal vistos por ser extraños a la comunidad, llegando algunas veces a ser ofendidos, golpeados, exiliados e incluso en ocasiones asesinados.

“...El maestro también enfrentó a diversos problemas, como: el de tener que caminar varias horas para llegar a su centro de trabajo, el no ser recibido por nadie pero si criticado de pervertidor [principalmente por los caciques, terratenientes, fanáticos religiosos, el mismo clero, etc.]. La experiencia de los proyectos de incorporación con los indígenas Purhépechas, fue tan fructífera como los logros en general de la educación socialista en Michoacán. Que además de disminuir los índices de analfabetismo, apoyaron considerablemente al reparto agrario entre 1928 y 1940 de más de 300 mil hectáreas...”<sup>388</sup> que fueron entregadas a los campesinos, así como la restitución de tierras y bosques a los pueblos de la Sierra Purhépecha.

Indudablemente que dichos logros se debieron en gran parte a los maestros indígenas, que con su trabajo y esfuerzo no sólo se limitaron a educar a los niños, sino que también instruyeron, a los adultos a leer, escribir y realizar operaciones básicas de aritmética, además de orientarlos y guiarlos por el sendero del buen camino. Pues los organizaron, para defender sus derechos de forma pacífica generalmente, lo hicieron a través de las famosas campañas antialcohólicas y anticlericales.

Al comparar los logros de la política integraciones del Estado-nación mexicano con sus propios planteamientos ideológicos iniciales, el “éxito” del indigenismo y en general de la penetración de las instituciones gubernamentales consistió en que fueron capaces de “abrir” las comunidades hacia los mercados externos y de implantar determinados rasgos culturales provenientes de la llamada sociedad nacional en el seno de las comunidades indígenas. Esta tendencia hacia la integración económica y la homogeneización cultural, sin embargo, no conllevó a una paralela disolución de las entidades étnicas locales y/o regionales. Al contrario, pareciera que el aperturismo impuesto desde el Estado-nación contribuyó a fortalecer la etnicidad particular de las comunidades indígenas en muchas regiones.<sup>389</sup>

---

<sup>388</sup> A. Maldonado y Casimiro Leco Tomás: *Op. Cit.*, p. 17; A. Zavala Castro: *Op. Cit.*, p. 220.

<sup>389</sup> G. Dietz: *Indigenismo y Educación diferencial en...Op. Cit.*, p. 15.

A manera de conclusión, podemos decir que el Proyecto Tarasco fue mejor planeado y organizado que los demás proyectos o experimentos pedagógicos alfabetización indígena, a pesar del poco tiempo (aproximadamente dos años de 1939-1941) que tuvo de vida, porque desafortunadamente, este proyecto tuvo recursos siempre limitados y además se realizó en las postrimerías del régimen cardenista, sin embargo fue uno de los más grandes avances en educación indígena.<sup>390</sup> Los resultados de este designio fueron sorprendentes y se comprobó que en tan solo cuarenta días o dos meses los indígenas podían aprender a escribir en su idioma y posteriormente empezaban hacerlo con el español.<sup>391</sup>

En el marco de la política educativa, gracias a dicho proyecto la subregión de la Sierra Purhépecha se convirtió a partir de 1939 en modelo-prototipo para un concepto de alfabetización y educación bilingüe en el cual por primera vez y de forma consciente se recurre a la lengua indígena como “llave” para la castellanización de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por el idioma castellano. Con ello se busco capacitar a los alumnos indígenas, para que una vez que terminaran sus estudios de primaria pudieran acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos.<sup>392</sup>

Finalmente, este designio no recibe gran apoyo durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho y concluye en 1941. Pues en la historia del indigenismo, el Proyecto Tarasco es significativo, porque de alguna manera dicha experiencia serviría de modelo para la alfabetización de otras regiones étnicas del país,<sup>393</sup> en donde la situación educativa y cultural de los nativos era similar a la que vivían los Purhépechas Serranos de Michoacán.

En conclusión, tras haber pasado dos décadas (1920-1940), de que el gobierno posrevolucionario tratara de implementar el proyecto educativo de nación, a través de diversas instituciones, no logró cristalizar la integración indígena a la unidad nacional, a pesar de la alfabetización y sus logros, porque los pueblos indios no dejaron de practicar sus tradiciones, sus costumbres, su idioma, su forma de organización social y

---

<sup>390</sup> J. Reyes Rocha y otros: *Op. Cit.*, p. 35.

<sup>391</sup> A. Maldonado y Casimiro Leco Tomás: *Op. Cit.*, p. 15.

<sup>392</sup> [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_945261041/mas\\_edu\\_indg.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/mas_edu_indg.pdf)

<sup>393</sup> M. Antonio Calderón Mólgora: *Historias, procesos políticos...Op. Cit.*, p. 182.

su producción cerrada de autoconsumo. Aunque cabe enfatizar que la integración cultural se fue dando, a través del transcurso del tiempo, y por ende, las expectativas previstas por el Estado-nación dentro de su plan de gobierno, se fueron cumpliendo paulatinamente.

### *3. Experiencias educativas de los indígenas Purhépechas en la escuela rural*

Al realizar la presente de investigación, en particular en este último apartado nos dimos a la tarea de realizar el trabajo de campo, a través de las entrevistas (mayormente) empleando a estas como un elemento teórico-metodológico de vital importancia. Aplicando dichas entrevistas en los diferentes pueblos indígenas que conforman la geografía de la subregión de la Sierra Purhépecha como fueron: Pichátaro, Sevina, Comachuén, Turicuaro, Arantepacua, Quinceo, Nahuatzen, Cherán, Nurió, Angahuan, San Lorenzo y Capacuaro, específicamente a personas que asistieron y algunos otros que no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela rural mexicana por diversos motivos que más adelante se mencionarán.

Aunado a ello, cabe señalar que dentro de nuestro trabajo de investigación, nos percatamos de cuestiones de índole social, económico, político y cultural que acaecía en torno a esos pueblos indios enclavados en el sector rural que a través de los testimonios orales recabados de los entrevistados, logramos documentar y evidenciar dicha información de manera puntual en la presente tesis, valorando de alguna manera ciertos aportes que han logrado fortalecer, enriquecer y complementar nuestras indagaciones respecto a la educación indígena en los Purhépechas durante el periodo posrevolucionario, enfatizando peculiarmente en la participación que tuvo el maestro rural e indígena en dicha región de estudio.

Entre las experiencias educativas que tuvieron los indígenas Purhépechas en aquella época, varios de los entrevistados señalaron que durante su infancia existían en la Sierra Purhépecha muy pocas escuelas, generalmente en cada una de las comunidades perteneciente a la misma, sólo había una institución escolar y un maestro rural, quienes efectuaron en una primera etapa la instrucción en el idioma

castellano, porque se consideró a dicho idioma como un arma y un elemento primordial que podía servir al indio para salvaguardar sus intereses de diversa índole.<sup>394</sup>

Puesto que a fue a partir de 1939 con el Proyecto Tarasco, cuando se comenzó a alfabetizar a los nativos en su idioma Purhépecha, así mismo se formaron y capacitaron a estudiantes indígenas originarios de la región que posteriormente se convirtieron en maestros indígenas cuya función y misión fue instruir a sus coterráneos en su lenguaje materno y posteriormente en el idioma español, que fue el objetivo vital de la política educativa que se efectuó en esos tiempos para la población Purhépecha.

Dentro de los testimonios orales obtenidos en el trabajo de campo que nos proporcionaron campesinos, artesanos, ex jefes de tenencia, ex representantes de bienes comunales, ex migrantes, amas de casa, maestros rurales, maestros indígenas y ex estudiantes de la época posrevolucionaria, todos ellos indígenas nativos de la Sierra Purhépecha, pudimos percatarnos de la realidad que prevalecía en la entidad y sobre la concepción que se tenía acerca de la educación en sus diversos aspectos.

“Durante la posrevolución en un principio las escuelas fueron unitarias donde sólo trabajaba un maestro y en ella asistían muy pocos alumnos, ya que no había mucho interés por estudiar, porque los padres de familia decían que no tenía caso aprender a leer, escribir y realizar operaciones básicas [suma y resta], porque esos conocimientos de nada le servirían al niño cuando trabajará en el campo, por tanto, consideraban que no tenía ninguna utilidad ir a la escuela”.<sup>395</sup>  
“La escuela rural era muy primitiva, la gente en aquel tiempo no buscaba la superación ni mucho menos había motivación por estudiar, por eso la asistencia de alumnos a la escuela era muy pobre, porque los habitantes de la misma eran muy conformistas con su estilo de vida y no aspiraban a más.”<sup>396</sup>  
“La escuela era incompleta, las necesidades de muchas familias de la utilización de los niños conducía a que éstos temporalmente abandonaran la escuela en ocasiones un mes o dos, en otras en forma definitiva”.<sup>397</sup>

El poco interés de asistir a la escuela fue un fenómeno socioeducativo que se dio en casi todas las comunidades Purhépechas, por la situación que se vivía y por las condiciones tan precarias que existía en esos lugares del medio rural indígena, donde predominaba la pobreza en casi todos los padres de familia, quienes preferían llevar a sus hijos a realizar actividades del campo, específicamente en los tiempos de siembra

---

<sup>394</sup> AHSEP. Fondo: Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *III Conferencia Interamericana de Educación*, México D.F., 1937-1938, Caja 17, Expediente 9, Fj. 122. Copia de la Ponencia del Profesor Carlos Basauri Jefe del Departamento de Educación Indígena titulada “El problema de bilingüismo en México”, p. 8.

<sup>395</sup> Entrevista al *Maestro Alberto Medina Pérez*, Promotor cultural, realizada por José Roberto González Morales (JRGM), en la ciudad de Morelia, Mich., enero 15 de 2010.

<sup>396</sup> Entrevista al *Maestro Adrian Ramos González*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.

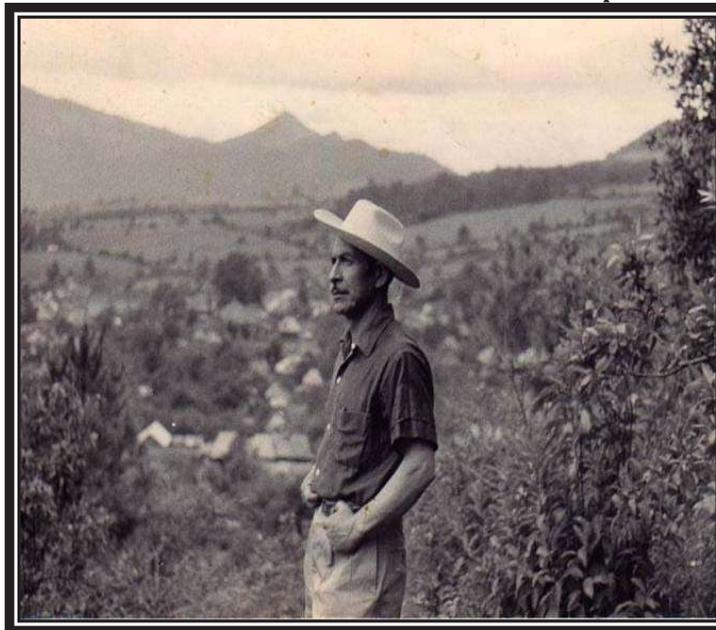
<sup>397</sup> Entrevista al *Dr. Irineo Rojas Hernández*, Coordinador del Centro de Investigación de la Cultura Purhépecha, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 22 de 2010.

y cosecha de maíz, todo ello para su subsistencia. Es pertinente hacer mención, que también en ciertas ocasiones trabajaban como peones del campo, con aquellas familias que tenían vastas cantidades de tierras, de tal manera que se le ponía a trabajar en la cría de ganado de vacas y de borregas, en donde se les pagaba muy poco o se les daba una porción de granos de maíz, trigo etc. Indudablemente estos fueron algunos de los principales factores que propiciaron el ausentismo en aquellos niños que iban a la escuela, dichos factores aludidos anteriormente tuvieron tanto impacto, que con el transcurso del tiempo los estudiantes preferían abandonar la escuela porque no la veían como algo prioritario mucho menos importante para su formación educativa y cultural.

“La gente del pueblo en aquella época era muy pobre, ignorante y estaba muy cerrada en su mundo, de tal manera que los padres de familia nunca orientaban a sus hijos para que fueran a estudiar a la escuela rural”.<sup>398</sup>  
“En nuestro pueblo sólo había una pobre escuela hecha de adobe y techada de madera, y los habitantes de la comunidad la veían como algo no muy importante, ni de interés, porque se decía que aquellos que estudiaban en la escuela eran flojos, de tal manera que los padres de familia decidían llevar a sus hijos a trabajar al campo, o los ponían a realizar metates, bateas, palillos de escoba [*“jalumus”* como se llama en Purhépecha] para poder subsistir. Y además en ese entonces sólo habían los grados de, 1º, 2º y 3º para estudiar en la primaria, y cuando uno terminaba de cursar esos grados ya no se estudiaba más”.<sup>399</sup>

Los niños que pertenecían a familias pudientes o los llamados ricos que eran en su mayoría terratenientes y caciques dentro de cada comunidad serrana, en esos tiempos eran quizás los únicos que a la vez tenían interés y tenían la posibilidad de continuar estudiando fuera de su pueblo, por la posición

#### Ex alumno del Cardenismo en la Sierra Purhépecha



Fuente: Archivo Particular del Sr. J. Jesús Avilés García

<sup>398</sup> Entrevista al Sr. *Eugenio Sebastián González*, ex Representante de Bienes Comunales, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 30 de 2009.

<sup>399</sup> Entrevista al Sr. *Rogelio Valencia Valdez*, campesino y artesano, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Turicuaro, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 24 de 2009.

social y económica que tenían como fue el caso particular del ex instructor J. Jesús Avilés García quien afirmo afirmó:

“Yo nací en Nahuatzen, Michoacán y tuve la fortuna de estudiar la primaria y posteriormente continuar mis estudios en la ciudad de Morelia hasta segundo año de vocacional, luego me vine a vivir a Comachuén a la edad de 18 años en donde me desempeñé como secretario de las autoridades del pueblo durante varios años, además fui maestro instructor, no oficializado por la SEP, durante un tiempo aquí mismo. Donde los habitantes de la comunidad padecían de analfabetismo, ignorancia y pobreza en casi toda su población, además carecían de servicios básicos y hasta de una escuela más o menos equipada, a mi me comisionaron las autoridades del pueblo para que le solicitara al general Lázaro Cárdenas del Río la construcción de una escuela, y tuve la oportunidad de hacérselo llegar personalmente en la ciudad de Uruapan, y en un breve lapso de tiempo comisiono al Ing. Gutiérrez para que iniciara la construcción de dicha institución escolar, en un principio todo empezó bien, pero desafortunadamente por la irresponsabilidad de las autoridades comunales (no les pagaron a los trabajadores de la obra), esta se paralizó y fue después de varios años cuando terminé la construcción de la escuela rural”.<sup>400</sup>

Como pudimos observar en el testimonio oral mencionado, nos demuestra de alguna manera que en las comunidades serranas poco les importaba a las autoridades que sus moradores fueran a la escuela para que fueran alfabetizados, a pesar de la necesidad del régimen gobernante por castellanizarlos, puesto que consideraba en ese entonces que efectuando dicha acción educativa, el indígena pasaría a ser una persona de razón como lo fue según en esa época el mestizo, y esto se le inculcó mucho a los padres de familia de la Sierra Purhépecha llegando al grado de convencerlos en muchas ocasiones de ahí que señale el líder indígena Juan Chávez Alonso:

“La escuela rural durante la posrevolución tenía como finalidad la castellanización directa, es decir, esto consistía en que nosotros los indígenas dejáramos de hablar nuestro idioma materno el Purhépecha, porque aprendiendo y hablando el castellano nos convertiríamos en personas de razón [menciona el entrevistado obviamente esto era mentira] y desgraciadamente a nuestros padres les hicieron creer eso, pues esa política educativa del gobierno en esos tiempos fue etnocida para las culturas del país, porque los indígenas seguíamos siendo pobres, además nunca recibíamos apoyo de nuestro municipio pues en pocas palabras no éramos tomados en cuenta”.<sup>401</sup>

Esto último que señaló el entrevistado, sucedía por lo general en casi todos los pueblos serranos, porque tanto las autoridades municipales, estatales y federales no atendían los problemas sociales que prevalecían en esos lugares aislados en la marginación y la pobreza, ya que sólo efectuaban políticas que según ellos veían pertinentes. Obviamente los nativos en su mayoría no tenían un trabajo que le permitiera aspirar a mejorar su condición de vida, porque generalmente sólo se podían realizar actividades del campo o trabajar de peón con los caciques de lugar (quienes pagaban muy poco), lo que provocó que algunas personas empezaran a

<sup>400</sup> Entrevista al Sr. J. Jesús Avilés García, ex secretario de Jefes de Tenencia y de Representantes de Bienes Comunales, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 31 de 2009.

<sup>401</sup> Entrevista al Sr. Juan Chávez Alonso, líder indígena, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Nurió, Mich., municipio de Paracho, enero 9 de 2010.

migrar a las ciudades en busca de trabajo e incluso algunos de ellos fueron a trabajar de manera ilegal a Estados Unidos, por tanto, podemos decir que ya para esos tiempos comienza a figurar el fenómeno social de la migración de manera esporádica en dichos pueblos serranos, como fue el caso peculiar del indígena Puhépecha Leobardo González Ramos, mejor conocido por los moradores de la comunidad indígena de Comachuén como “*jalincho*”, seudónimo que se le asignó cuando regresó este ex migrante de los Estados Unidos, ya que les decía a sus coterráneos que había ido a trabajar al pueblo de Arlington, Texas, pero como no podía mencionar dicho término (Arlington) él y tanto sus paisanos, se le quedó ese apodo de “*jalincho*” hasta hoy en día.

“Por la falta de trabajo que me permitiera mejorar mi condición económica me fui a los Estados Unidos y llegué al pueblo de Arlington, [Texas] en donde me dediqué a trabajar en un rancho realizando varias actividades del campo. Porque nosotros que pertenecíamos a familias pobres trabajábamos de peones para los pocos ricos del pueblo y nos pagaban una miseria, pues en ese tiempo uno apenas podía sobrevivir para comer por la escasez de alimentos que había y tome una ocasión la decisión de salir del pueblo y posteriormente del país para ir a trabajar a un lugar que yo nunca imagine llegar”.<sup>402</sup>

Aparte de la escasez de trabajo que existía en ese entonces dentro de los pueblos indios de la Sierra Puhépecha, otros de los grandes problemas que aquejaban a los Puhépecha fueron las enfermedades, que acabaron con la vida de gran parte de los habitantes de las comunidades serranas, todo ello, por falta de médicos que atendieran a los nativos y de medicamentos o vacunas que permitieran curar las enfermedades de: sarampión, viruela, tosferina, etc., aunque cabe enfatizar que no se tienen datos específicos sobre los muertos que dieron en esa época.

“Enfermedades como: la *teretzicua* [fiebre muy contagiosa], *uachalitakua* [sarampión o viruela] y la *juc perentzucua* [tosferina] mataron a mucha gente, antes no habían doctores, ni mucho menos medicamentos en el pueblo, pues la gente a base de medinas tradicionales [herbolaria] busco sobrevivir de estas enfermedades”.<sup>403</sup>

El fervor religioso fue otro de los lastres que no permitió y mantuvo a los oriundos en el atraso económico, social y cultural, porque para ellos todo giraba en torno a lo que Dios (católico) concedía y esta mentalidad fue impuesta por la iglesia católica, y todo ello a consecuencia de una mala evangelización que se les dio a los Puhépechas durante muchos años, porque los curas impartían sus misas en latín o en

---

<sup>402</sup> Entrevista al Sr. *Leobardo González Ramos*, ex migrante, realizada y traducida del idioma Puhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 7 de 2010.

<sup>403</sup> Entrevista al Sr. *Gerónimo Soto Bravo*, campesino, realizada y traducida del idioma Puhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Angahuan, Mich., municipio de Uruapan, enero 9 de 2010.

castellano en las pueblos serranos y la gente obviamente no entendía nada, por lo que no hablaban dichos idiomas y esto explica evidentemente el fanatismo religioso al culto católico en la subregión de la Sierra Purhépecha.

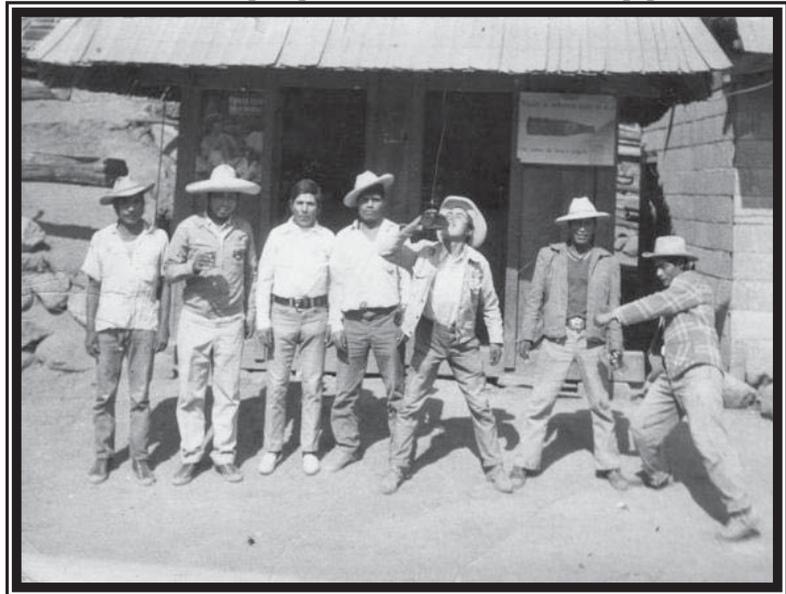
“En casi todas nuestros pueblos purhés como: Capacuaro, Arantepacua, Turicuaro, Comachuén, Nurió, Urapicho, Ahuiran, entre otros, había un gran fervor religioso católico, aunque sólo se celebraban misas en las fiestas del pueblo, donde curiosamente la gente no entendía nada porque la misa era impartida por el sacerdote en latín o castellano, sin embargo la fe de los oriundos hacía que fueran muy creyentes, por eso la gente iba a Paracho, Nahuatzen, etc., a bautizarse, confirmarse, casarse, etc.”<sup>404</sup>

El alcoholismo fue otro de los factores que impedía el progreso de los nativos, aunque cabe enfatizar que los únicos que podías beber el alcohol en esos tiempos en las comunidades indígenas eran las personas adultas (solo los hombres), porque para ese entonces estaba prohibido para las demás personas como fue para los jóvenes y las mujeres Purhépechas. Es oportuno señalar, que en los pueblos serranos había mucho respeto entre los habitantes, en casi todos los sentidos, es decir, los niños, jóvenes y adultos respetaban mucho a los mayores, puesto que esta acción se caracterizó mucho en los Purhépecha dentro de su contexto social y cultural.

A pesar de las circunstancias que existían en las comunidades serranas en la época posrevolucionaria,

el maestro indígena tuvo que lidiar con todos esos lastres que no permitían el cambio socioeducativo y cultural de los nativos, por eso cuando llegaba a una comunidad a ejercer su misión alfabetizadora, tenía que conocer el contexto de la misma en todos sus ámbitos,

#### **Uimu tsimani p'chpiricha k'uinchis'indiksī tsipiparín**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Adalelmo Nicolás Gabriel

empezando por conocer, su cultura, problemas, virtudes y demás cosas del lugar, para así poder entender y comprender a los estudiantes indígenas, y de esa manera

<sup>404</sup>Entrevista al Sr. Salvador Luna Flores, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Quinceo, Mich., municipio de Paracho, enero 9 de 2010.

emplear técnicas o elementos teórico-metodológicos y pedagógicos para lograr efectuar su instrucción educativa, de tal manera que a través de su trabajo el maestro fue ganándose la confianza y el respeto de los lugareños.

“Los maestros rurales de antes eran apóstoles de la educación, no escatimaban tiempo, esfuerzo para enseñar, eran guías de la comunidad, la gente acudía a ellos para resolver sus problemas, dentro de su instrucción educativa utilizaban el método onomatopéyico, el silábico y en muchas ocasiones la improvisación, sin embargo tuvo que luchar con la deserción escolar, el idioma [materno] que hablaban los estudiantes entre otras cosas”.<sup>405</sup>

“El trabajo del *escuelero* como se le llamaban los indígenas al maestro en esos tiempos fue muy importante, porque se convirtió en el guía y consejero de la comunidad además de su trabajo educativo con los niños”.<sup>406</sup>

“Al maestro se le admiraba y respetaba mucho en la comunidad, porque vivía y convivía en la misma con los habitantes, se encargaba de fomentar el deporte, realizaba labor social, atendía en ocasiones las necesidades de los moradores de la comunidad, su labor educativa siempre iba más allá, porque tuvo que lidiar con los problemas que tenían los nativos, pues era una persona que orientaba a los nativos por el sendero del buen camino”.<sup>407</sup>

El maestro rural e indígena tuvo que soportar penurias de diversa índole, desde los materiales didácticos, el ausentismo de alumnos a la escuela, métodos e instrumentos pedagógicos para una enseñanza eficaz, y así obtener el entendimiento y comprensión de maestro-alumno, porque este último sólo hablaba su idioma materno, por ende, fue muy complejo educar a los niños indígenas, y esto evidentemente propició un lento avance educativo en los pueblos de la Sierra Purhépecha durante esa época, porque en muchas ocasiones los maestros no se adaptaban a las condiciones de dichos pueblos serranos a los cuales los mandaban, por lo que ciertas ocasiones terminaban marchándose de lugar, y esto obviamente afectó directamente a los alumnos que asistían a la escuela porque no tenían continuidad en la instrucción educativa y esto propiciaba un estancamiento en la educación rural.

“El maestro rural tuvo que enfrentarse a varios obstáculos para desempeñar su función educativa, desde los alimentos, el ausentismo de alumnos, la resistencia de los padres de familia por no querer mandar a sus hijos a la escuela”.<sup>408</sup>

“El maestro tenía que hacer malabarismo para enseñar a los niños, sobre todo porque su función consistía en instruir en español y muchos niños del pueblo no hablaban, lo que complicaba la instrucción educativa, consecuentemente tenía que buscar técnicas diversas para hacerse entender con los alumnos. A pesar de que el docente se empeñaba en hablar el idioma español porque según él, las indicaciones de la SEP eran esas”.<sup>409</sup>

“Por lo general el docente no era hablante del idioma Purhépecha se le dificultaba desempeñar su labor educativa, porque ni él entendía a los niños ni los mismos a él, por tanto no se adaptaba y terminaba yéndose de la comunidad”.<sup>410</sup>

---

<sup>405</sup> Entrevista al *Maestro Benjamín González Urbina*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Pichátaro, Mich., municipio de Tingambato, enero 6 de 2010.

<sup>406</sup> Entrevista al *Maestro Alberto Medina Pérez*, Promotor cultural, realizada por JRGM en Morelia, Mich., enero 15 de 2010.

<sup>407</sup> Entrevista al *Maestro Salvador Baltasar Sandoval*, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.

<sup>408</sup> Entrevista al *Maestro Adrian Ramos González*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.

<sup>409</sup> Entrevista al *Dr. Irineo Rojas Hernández*, Coordinador del Centro de Investigación de la Cultura Purhépecha, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 22 de 2010.

<sup>410</sup> Entrevista al *Maestro Alberto Medina Pérez*, Promotor cultural, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 15 de 2010.

Al conocer las experiencias educativas de los indígenas serranos en el trabajo de campo, nos dimos a la tarea de hacerles la siguiente interrogante, ¿Cómo ve la educación básica actualmente en la Sierra Purhépecha?, con el objeto de hacer una comparación acerca de la instrucción educativa que se desarrollo en la época posrevolucionaria con la actual. Y entre las respuestas que obtuvimos, fue que la mayoría de los entrevistados contestaron que los niños que estudian actualmente en la primaria dentro de las comunidades serranas, tienen ciertas deficiencias en la lectura, escritura y en la realización de operaciones aritméticas, etc., a pesar de que hoy se cuenta con materiales didácticos que en aquellos tiempos no se tenían, además señalaron que cuando ellos asistieron a la escuela rural mexicana en sus tiempos, quizás se carecía (material didáctico, pedagogía, etc.) de muchas cosas, pero su enseñanza era más rígida y eficiente porque a ellos se les exigía a como diera lugar el aprendizaje de la lectura, escritura y la realización de cuentas de suma y resta, por parte del maestro.

**“Aspecto Gral. Alumnado Esc. Fed. Nahuatzen, Mich.”**



Fuente: Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1945-1979, Mpio. Nahuatzen, Localidad Nahuatzen, Esc. “Francisco I. Madero” Exp. 1275, Fs. 238 x 2 fotos.

De tal manera que a continuación mostramos las siguientes versiones de los entrevistados acerca de su opinión respecto a la educación básica en la subregión de la Sierra Purhépecha actualmente:

“Yo considero que el nivel de la educación básica está mal y deficiente actualmente, porque lo percibo en el niños de hoy ya que después de haber terminado la primaria se les dificulta leer, escribir y realizar operaciones básicas (suma, resta y multiplicación). Pues antes cuando yo era estudiante, el maestro nos exigía el aprendizaje de esos conocimientos, pues desde mi punto de vista digo que antes la instrucción educativa en la primaria estaba mejor que hoy en día, a pesar de la carencia de materiales didácticos y de la técnicas de enseñanza”.<sup>411</sup>

“La educación primaria en el pueblo es muy sencilla e ineficiente porque cada vez está empeorando más, ya que los niños de hoy no manejan bien la lectura, la escritura ni mucho menos la realización de cuentas y lo digo porque lo he visto con mis propios ojos, pues antes esos conocimientos uno los tenía que dominar bien”.<sup>412</sup>

“Actualmente la educación aunque en teoría es bilingüe y últimamente intercultural, es pura retórica, porque en el fondo los profesores siguen aplicando prácticamente las mismas técnicas de enseñanza en las escuelas no bilingües”.<sup>413</sup>

Entre los diferentes testimonios orales obtenidos durante el trabajo de campo, se hicieron mención de varios factores que han puesto a la educación básica en los pueblos de la Sierra Purhépecha en muy mal estado, y entre ellos; señalaron que el maestro rural de hoy, no ve a la educación como algo místico y sagrado como antes se percibía, puesto que ahora simplemente se le concibe como un trabajo para su subsistencia (por su sueldo), porque no se preocupa del aprendizaje y la formación educativa que debe tener el estudiante indígena Purhépecha, obviamente que con excepción de algunos maestros, de ahí las deficiencias de la instrucción primaria en los pueblos serranos. Además mencionaron que actualmente los maestros rurales, no procuran actualizarse por medio de cursos pedagógicos, y esto ha provocado que carezcan de elementos teórico-metodológicos, para la enseñanza educativa que llevan a cabo cotidianamente en los estudiantes Purhépechas, puesto que se cierran en su metodología obsoleta que no ha estado de acuerdo a las exigencias de la educación rural e indígena en México y en el caso particular de los indígenas serranos.

También señalaron que los sindicatos de maestros como son SNTE<sup>414</sup> y el CNTE<sup>415</sup> aquí en Michoacán, han sido los culpables del mal nivel de la educación básica actual, porque defienden y respaldan a los maestros flojos, debido a que muchos de ellos se ausentan continuamente en la escuela por las marchas, manifestaciones, paros y huelgas que realizan, y esto evidentemente repercute en los estudiantes ya que generalmente no terminan de ver los programas educativos que la Secretaría de Educación Pública establece, y por estas razones la educación rural e indígena está mal y deficiente en los Purhépechas.

---

<sup>411</sup> Entrevista al Sr. *Alfredo López Paz*, ex Presidente Municipal, realizada por JRGM en Nahuatzen, Mich., diciembre 27 de 2009.

<sup>412</sup> Entrevista al Sr. *Búlmaro González Vargas*, ex Representante de Bienes Comunales, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 1 de 2010.

<sup>413</sup> Entrevista al Dr. *Irineo Rojas Hernández*, Coordinador del Centro de Investigación de la Cultura Purhépecha, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 22 de 2010.

<sup>414</sup> Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

<sup>415</sup> Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación

“Respecto a la educación básica actual, se encuentra muy mal, porque los sindicatos solapan a los maestros flojos, ya que muchos de ellos quieren trabajar sin material y planeación, además no buscan actualizarse pedagógicamente. Hoy en día los nuevos maestros no ven a la educación como algo sagrado, sino como una chamba o trabajo, y en donde sólo se quiere trabajar muy poco, porque solo están viendo el reloj para salir pronto de clases y casi ni les preocupa el aprendizaje del alumno”.<sup>416</sup>

“Hoy en día depende mucho de las autoridades de cada escuela para que se eduque bien a los estudiantes de primaria de nuestras comunidades indígenas”.<sup>417</sup>

“Yo veo que el nivel educativo de la educación básica ha estado muy descuidada, por diversos factores ya que hoy casi no existen autoridades que hagan cumplir los programas de estudio rigurosamente, además los pedagogos de hoy no han podido superar ciertos vicios que el sindicato de maestros ha generado, pues en realidad no existe gran interés por parte de los educadores en mejorar la instrucción educativa, por eso existe un gran rezago educativo en el caso particular de Michoacán”.<sup>418</sup>

“Los actuales maestros rurales carecen de orientaciones pedagógicas por un lado, y por otro muchos de ellos, no cuentan con la vocación para ser docentes, por lo que su trabajo en la educación es bastante deprimente y deficiente, por lo tanto, es necesario buscar nuevos paradigmas de educación, con el propósito de que ésta se corrija, sino por el contrario se seguirá dañando a la niñez indígena de nuestro estado”.<sup>419</sup>

La respuesta de los entrevistados, respecto a la educación primaria actual en las comunidades de la Sierra Purhépecha manifiestan su preocupación, por el nivel educativo que prevalece en los mismos, lo que ha propiciado que los niños actualmente, tengan ciertas deficiencias en su formación académica, que ha incidido y ha afectado de cierta manera a estos estudiantes al estudiar fuera de su comunidad, y al tratar de realizar sus estudios de secundaria, aunado ello, muchos de estos alumnos indígenas van a la escuela porque sus padres se los exigen y no tanto por convicción propia, lo que ha llevado a muchos terminar sólo la primaria y secundaria, para emigrar a los Estados Unidos en busca de trabajo, aventura, etc., por ende, no consideran a la educación como algo prioritario para su formación educativa y cultural, puesto que nunca le encontraron sentido al cursar la educación básica (primaria) por ciertos motivos.

A manera de conclusión, las experiencias que nos dieron a conocer los ex estudiantes indígenas de la posrevolución han enriquecido y fortalecido la presente investigación con sus aportes, porque ellos vivieron en carne propia las penurias, carencias y los padecimientos que existían en ese entonces dentro de sus pueblos serranos, pero a pesar de ello, varios de estos ex estudiantes indígenas se convirtieron

---

<sup>416</sup> Entrevista al *Maestro Alberto Medina Pérez*, Promotor cultural, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 15 de 2010.

<sup>417</sup> Entrevista al *Sr. Vicente Morales Gúzman*, ex Jefe de Tenencia, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Sevina, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 27 de 2009.

<sup>418</sup> Entrevista al *Maestro Adrian Ramos González*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.

<sup>419</sup> Entrevista al *Dr. Irineo Rojas Hernández*, Coordinador del Centro de Investigación de la Cultura Purhépecha, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 22 de 2010.

en maestros rurales e indígenas, y algunos otros llegaron a ser Jefes de Tenencia<sup>420</sup> o Representante de Bienes Comunales<sup>421</sup> (autoridades de las comunidad indígenas de la Sierra Purhépecha), y de alguna manera se convirtieron en los guías y consejeros de sus coterráneos, además de ser los ejemplos a seguir por la preparación y formación que obtuvieron gracias al esfuerzo y desempeño que realizó la escuela y el maestro rural, aunque cabe mencionar que muchos de estos alumnos que cursaron los grados de 1º, 2º, 3º y 4º de escolaridad que habían en sus comunidades, se quedaron con sólo esos estudios porque no tuvieron la oportunidad de seguir estudiando otros grados de estudio fuera de su terruño aunque tuvieran esas ganas y ese interés por estudiar, todo ello, específicamente por la falta de recursos económicos y demás factores de diversa índole.

Finalmente en este último capítulo, se ha explicado y analizado el proceso, desarrollo e impacto educativo que tuvieron los proyectos pedagógicos de alfabetización indígena en la región Purhépecha como lo fueron peculiarmente el Proyecto Carapan y Tarasco. En donde la colaboración del maestro rural e indígena fue esencial y fundamental para la cristalización de dichos designios que el Estado posrevolucionario implemento a través de la Secretaría de Educación Pública, con el objeto de combatir el rezago educativo, la pobreza, el fanatismo religioso, entre otros problemas que imperaban en la población serrana. Aunado a ello, el gobierno de ese entonces siempre busco integrar a los Purhépechas, como a los demás grupos étnicos que vivían a lo largo y ancho del país a la vida nacional mexicana, por medio del lenguaje castellano, por tanto, el papel de la educación rural apoyada del maestro rural e indígena durante esa época fue primordial para la consolidación del nuevo Estado-nación “*mestizo*”.

---

<sup>420</sup> El Jefe de Tenencia (dura un año), es un cargo de autoridad comunal en los indígenas Purhépechas cuya función y responsabilidad en cuidar el bienestar de los habitantes del pueblo, resolviendo las problemáticas entre los mismos habitantes, además de gestionar con el municipio apoyos (económico) y obras para la comunidad.

<sup>421</sup> El Representante de Bienes Comunales (dura tres años), es un cargo de autoridad comunal en los indígenas Purhépechas que se encarga de resolver específicamente conflictos de tierras de la comunidad y las que estén relacionadas fuera de la misma, además de gestionar proyectos para el progreso y desarrollo comunitario con las autoridades municipales y estatales.

## Conclusiones

A través del estudio realizado en esta investigación pudimos entender y conocer el contexto histórico que prevalecía respecto a la educación rural e indígena en México durante las décadas de los veinte y treinta del siglo XX, en donde gran parte de su población rural vivió en condiciones muy precarias, padeciendo de analfabetismo, ignorancia, pobreza, miseria, marginación, etc., a pesar de haberse consumado el movimiento de la revolución mexicana, que de alguna manera buscó reivindicar los derechos de los grupos de campesinos e indígenas que en su mayoría se encontraban viviendo en el medio rural mexicano.

Entre las acciones que efectuó el nuevo régimen gobernante durante el periodo revolucionario, al buscar combatir o disminuir el gran índice de ignorancia y analfabetismo que prevalecía en el país, fue la creación de la Secretaría de Educación Pública durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón como una institución federal, asignándole a dicha secretaría la función y más que nada la misión de crear escuelas y formar maestros, con la finalidad de alfabetizar y castellanizar a todos los habitantes de la nación que vivían aislados de la civilización como fue el caso específico de los grupos étnicos que prevalecían a lo largo y ancho del territorio nacional mexicano, caracterizados por su cultura y su lengua materna.

Ante la compleja realidad que existía en la época posrevolucionaria y sobre todo por las circunstancias económicas, políticas, sociales y culturales que predominaban en los nativos, se fundó el Departamento de Educación y Cultura Indígena, a la cual se le encomendó particularmente resolver todos los asuntos relacionados a los indígenas, buscando de alguna manera resolver sus problemáticas y penurias que aquejaban dentro de sus comunidades. De tal manera que este Departamento tuvo el compromiso de impulsar de manera más eficaz la instrucción educativa de los diferentes grupos étnicos del país, con el objeto que se les enseñará a los nativos hablar en el idioma castellano cuya acción fue fundamental en esos tiempos para el proyecto educativo y cultural que implementó el Estado-nación posrevolucionario, puesto que a través de la escuela rural mexicana y el maestro,

buscaron consolidar dicha cuestión, acción que se complicó mucho, porque para ese entonces gran parte de los habitantes indígenas eran monolingües, es decir hablantes de un solo idioma, como lo fue su lengua materna, y obviamente este fue uno de los obstáculos que no permitió que los oriundos entendieran el idioma castellano cuando se les intento educar a través de la escuela.

Esto evidentemente causo un gran problema dentro de las políticas educativas que se habían establecido respecto a la educación indígena, lo que genero una polémica entre los grandes intelectuales y educadores de la época como fueron: José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Narciso Bassols, etc., quienes mucho debatieron sobre la implementación de una enseñanza que estuviese acorde a las necesidades del país. Sin embargo, no aceptaban de alguna manera que México era esencialmente una nación heterogénea por su diversidad cultural, de ahí que algunos de estos eruditos se aferraran a que los nativos recibieran la misma educación que el mestizo, a lo que caracteriza la incorporación que se buscó realizar en los indígenas a la vida nacional, primera etapa del indigenismo mexicano el cual trató de convertir al indio en mestizo, pero para ello el nativo tenía que dejar de practicar su lengua materna, sus costumbres, tradiciones, cultura, etc., y debía de adoptar la cultural nacional con la cual se identificaría como mexicano y de esa manera se convertiría en ser de razón (según la visión de algunos intelectuales) lo que totalmente fue una falacia.

Mientras que otros eruditos decían que se tenía que educar al indio de una manera más especial, porque las condiciones económicas, sociales, educativas y culturales que prevalecían en los indígenas en comparación con los mestizos eran totalmente distintas, lo que dio pie a la segunda etapa del indigenismo mexicano el cual se caracterizo por la integración que se pretendió efectuar con los indígenas, a la cultura nacional sólo que ahora se buscó rescatar y valores algunos aspecto importantes de las culturas nativas, de tal manera que ya no se pretendió convertir al indio forzosamente en mestizo. Aunque cabe señalar que no nunca se perdió la esperanza ni la intención de homogeneizar culturalmente a los indios que vivían en México, a través del idioma castellano.

Para los gobernantes de la época buscar consolidar la unidad nacional a través del idioma y de una cultura homogénea fue una cuestión prioritaria, puesto que de esa manera se pretendió consolidar el proyecto cultural y educativo de nación.

Por otro lado, la participación que tuvo el maestro rural durante la década de los veinte y treinta del siglo XX, empezando primeramente por su formación y función educativa, fue insuficiente al ejercer su misión educativa, por las circunstancias que existían en la época y que a lo largo de la presente investigación que se han desarrollado, aunque cabe enfatizar que no fue tanto por su pedagogía ni por sus métodos teórico-metodológicos que utilizó en su momento, sino por las carencias y problemas socioeducativos que enfrentó en las comunidades (indígenas) enclavadas en el sector rural mexicano, donde casi todos sus moradores padecían; pobreza, analfabetismo, ignorancia, alcoholismo, fanatismo religioso, entre otros lastres.

Desafortunadamente estos fueron los principales obstáculos y dificultades con los cuales tuvo que lidiar el maestro rural en esos tiempos, sin embargo, a través del tiempo fue ganando paulatinamente la confianza de las comunidades gracias a su trabajo y esfuerzo educativo que desempeño, convirtiéndolo en el guía y salvador del analfabetismo.

Con la creación de la Misiones Culturales durante la época posrevolucionaria, la educación rural tuvo un cierto impulso dentro la sociedad mexicana, en donde la participación del maestro rural fue de vital importancia para el cambio y transformación de las comunidades rurales habitadas por campesinos e indígenas específicamente, quienes no tenían servicios básicos como: agua potable, alimentos de consumo, drenaje, caminos o carreteras, médicos, medicamentos, escuelas, etc., pues con estas necesidades y penurias sobrevivían muy apenas estas personas, de tal forma, que esto demostraba que a pesar de haber pasado la revolución de 1910 gran parte de la población aun vivía en condiciones muy vulnerables.

Fue así que durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río como gobernador de Michoacán y posteriormente como presidente del país, se buscó de alguna consolidar el proyecto cultural-educativo, a través de diferentes instituciones tratando de resolver los problemas y necesidades que predominaban en la entidad, aunque se insistió mucho en la uniformidad cultural de los indígenas, a través de la escuela rural.

Sin embargo, en un primer momento no se logró conseguir la integración de los nativos a la vida nacional como tal, a pesar de la alfabetización y sus logros, todo ello por los diversos factores que se presentaron en ese entonces.

Y uno de dichos factores fue que los pueblos indios no dejaron de practicar sus tradiciones, sus costumbres, sus lenguas, sus formas de organización social y su producción cerrada de autoconsumo como fue el caso peculiar de los Purhépechas. Aunque cabe señalar que a través del tiempo por la necesidad de interactuar con los mestizos los indígenas, poco a poco aprendiendo hablar el idioma castellano al tener relación con las personas que vivían en el medio urbano, fue así que al emigrar los habitantes del medio rural a las ciudades y a los Estados Unidos en busca de trabajo y de más necesidades, comenzaron a hablar el idioma español, así como adquirir nuevos elementos culturales, por ende, la uniformidad cultural se fue gestando paulatinamente, de tal manera que podemos señalar que el objetivo último del Estado posrevolucionario, no fracasó a pesar de no haberse cumplido de alguna manera todas las expectativas que se esperaban en su momento, dentro del proyecto educativo y cultural que establecía el designio de nación.

Por otro lado, en lo que respecta a la colaboración del maestro rural, en los proyectos de alfabetización indígena como fueron propiamente el Proyecto Carapan (1932) y el Proyecto Tarasco (1939) que se establecieron en la región Purhépecha, lograron tener un gran impacto y una cierta connotación en los nativos, porque de alguna manera, los moradores con el transcurso del tiempo comenzaron a inmiscuirse en el ámbito educativo y esto iba propiciando un cambio social y cultural en varios lugares de la Sierra Purhépecha, llegando al grado de que muchos lugareños, llegaron a convertirse en maestros indígenas que comenzaron a instruir a sus mismos coterráneos con un sistema de educación bilingüe Purhépecha-castellano, que facilitaba pedagógicamente el aprendizaje de los indígenas Purhépechas, además de que muchos de los estudiantes que asistieron a la escuela rural, ya como adultos se convirtieron en líderes y guías dentro las comunidades serranas, convirtiéndose algunos de ellos en jefes de tenencia o representantes de bienes comunales.

Como fruto de todo esto que hemos visto referente a los proyectos de alfabetización indígena, estos de alguna manera, incidieron de manera directa en la

construcción de una política educativa para atender a los indígenas de México. Y como resultado de ello, en los últimos años se han creado instituciones de nivel superior, como es el caso específico de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) cuya institución surgió en la década de los noventa del siglo XX, y se fundó en el corazón de la Sierra Purhépecha, Cherán, Michoacán, la cual engloba a las cuatro regiones indígenas: Náhuatls, Mazahuas, Otomíes y Purhépechas del estado, donde se forman y capacitan alumnos indígenas, y cuando estos terminan sus estudios en la misma, egresan como maestros bilingües cuya misión está encaminada a alfabetizar a sus coterráneos con su idioma materno y posteriormente con el idioma español, formando a los niños indígenas en bilingües (Purhépecha-español).

Indudablemente esto demuestra que evidentemente el Proyecto Tarasco (1939) que se efectuó en la década de los treinta fue la base de lo que actualmente es el sistema educativo bilingüe en los indígenas Purhépechas, pero habrá que señalar que la intención actual de dicho propósito educativo bilingüe es rescatar y preservar el idioma Purhépecha, ya no como en la época posrevolucionaria donde la enseñanza del idioma materno fue utilizado como un medio para enseñar el idioma castellano y lograr la castellanización directa del indio, y que al cumplirse dicha acción, se dejaría de practicar el idioma materno en los nativos, con la justificación de que dicho lenguaje no era útil y que todos aquellos que hablaban el dicho lenguaje eran personas inferiores al mestizo, de tal manera que los idiomas maternos de todos los grupos étnicos que existían en el periodo posrevolucionario no tenía cabida dentro de la vida nacional y obviamente del proyecto educativo y cultura de nación.

Otras de las instituciones que se ha creado durante las últimas décadas en la Sierra Purhépecha para atender a los oriundos de Michoacán ha sido: el Instituto Tecnológico Superior Purhépecha (ITSP) en el municipio de Cherán, puesto que dicha institución fue creada con el objetivo de formar profesionistas a través de las carreras que se imparten, con la finalidad de que sus egresados sean los encargados de implementar y desarrollar investigaciones de acuerdo a las necesidades que aquejan a las comunidades serranas y así buscar impulsar el desarrollo económico, educativo y cultural de los pueblos indios, sin embargo, a través del tiempo el funcionamiento de dicha institución no ha propiciado cambios tangibles y sustanciales en sus diversos

ámbitos, puesto que actualmente casi no se encuentran estudiando en dicha institución indígenas Purhépechas, por diversas razones, y que con esto podemos decir que aun en la actualidad el gobierno ha disfrazado con sus políticas educativas implementadas para el caso particular de los indígenas, a través de la creación de estas instituciones en el país, ya que los únicos beneficiados dichas políticas vienen siendo nuevamente los habitantes del medio urbano, es decir, la clase mestiza.

Respecto a la recién creada Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), en la Sierra Purhépecha en los últimos años como otra de las nuevas instituciones de nivel superior, tiene como función y misión fortalecer la oferta educativa a la población indígena del estado de Michoacán marginada de las oportunidades de educación de nivel superior, en particular a la población de las cuatro etnias mayoritarias en el estado: Purhépechas, Mazahuas, Otomíes y Náhuatl.

Entre otra de las instituciones de nivel superior que ha estado desempeñando un papel importante en la formación de profesores en la Sierra Purhépecha ha sido la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con su nuevo plan de estudios que lleva educación a las regiones indígenas de Michoacán, la cual busca también de alguna manera formar y fortalecer la formación de profesionistas indígenas de la región Purhépecha.

A manera de conclusión, podemos decir que el proceso educativo que se efectuó durante el gobierno cardenista (1928-1940) en Michoacán y particularmente en los indígenas serranos, no fue nada fácil por la situación tan crítica que prevalecía en los mismos, de ahí que la función y participación del maestro rural haya sido ardua y esencial para tratar de conseguir la cristalización del proyecto educativo y cultural del Estado-nación. Porque la tarea del maestro rural e indígena no se limitó solamente a enseñar a leer, escribir, sino también a organizar a la población para defender, exigir y hacer reclamos legítimos sobre sus tierras, bosques, yacimientos de agua, bancos de arena, entre otras cuestiones.

A pesar de haber enfrentado una serie de obstáculos de diversa índole, el maestro fue formando parte como un miembro más de la comunidad porque vivía y convivía en la misma con sus habitantes, donde conoció y entendió los problemas y carencias que imperaban en el medio rural mexicano, puesto que de alguna manera vivió una

realidad muy difícil, sin embargo, tuvo que adaptarse a las circunstancias existentes de la época, además de que gradualmente supero todas esas dificultades que se le presentaron dentro de su misión educativa.

El maestro rural de ese entonces se convirtió en un ejemplo a seguir, para los habitantes del medio rural, por el manejo de sus habilidades, destrezas y conocimientos, que ejerció en la escuela, alfabetizando de alguna manera a niños y adultos, con todo ello, se gano el respeto y cariño de la gente.

Es oportuno señalar, que a través de los testimonios orales obtenidos durante en el trabajo de campo, logramos percatarnos a cerca del olvido, marginación y aislamiento al cual estuvieron sometidos los habitantes de la Sierra Purhépecha, lo que obviamente refleja la negligencia y el poco interés que tuvieron los gobernantes en esos tiempos por atender y apoyar a los pueblos indios, como fue el caso de los Purhépechas. En donde gran parte de su población sucumbió a causa de epidemias y enfermedades todo por falta de medicamentos y médicos que auxiliaran a los mismos.

Aunado a ello, la gente en su mayoría padeció mucha pobreza dentro de sus terruños, porque no contaban con ningún servicio básico, es decir, no tenían agua potable, luz eléctrica, drenaje, carreteras ni mucho menos transporte, alimentos de consumo, etc., así mismo tuvieron que sufrir los abusos cometidos por los bandoleros de la época, quienes robaban ganado, mujeres, dinero, mataban a personas, e incluso llegaron a incendiar varios pueblos de la Sierra Purhépecha, como lo hizo Inés Chávez García con la comunidad indígena de Cherán, obviamente esto provoco pavor en la comunidades serranas.

Posteriormente quienes sustituyeron a estos bandoleros de los abusos sobre las comunidades serranas en dicha época, fueron los grupos de agraristas quienes cometieron muchos abusos en contra de los propios indígenas, abusando del poder y respaldo político que tenían del gobierno cardenista, logrando mantener el control político y social de dichas comunidades.

Habrá que enfatizar que dentro de estas comunidades no todos vivían en la pobreza, porque hubo familias que mantenía un control económico, político y social de esos pueblos serranos, ya que varias de estas familias fueron dueños de vastas cantidades tierras durante el Cardenismo, lo que provocaba que la propia gente los

respetara, por la posición social que ocupaban en la sociedad, de tal manera que varios de sus integrantes de dichas familias ocuparon los cargos de autoridad comunal, siendo jefes de tenencia o representante de bienes comunales en el pueblo que pertenecían.

Al realizar esta tesis, pudimos percatarnos sobre la función que realizó el maestro rural en las comunidades serranas, y sobre la trascendencia que tuvo su instrucción educativa en los estudiantes, al ser rígida su enseñanza en la lectura, escritura y en la realización de cuentas de suma y resta principalmente, y que a pesar de las trabas y dificultades que se le presentaron, con su trabajo y esfuerzo por alfabetizar a los oriundos se convirtió en el guía y consejero de la comunidad, porque su labor fue académica, social y cultural, y evidencia de ello, lo pudimos percibir en sus ex estudiantes que con gran respeto y nostalgia los recuerdan porque dichos maestros rurales formaron parte de la vida de sus pueblos. Además de que en la historia de la educación en México se les ha catalogado como los arquitectos de la escuela pública mexicana.

Por último este tema, se plantea de manera general y esto permite que sea una investigación interesante e inconclusa, porque estoy consciente de que aún se requiere más información, tanto de la educación indígena y de la formación de maestro rurales e indígenas en Michoacán para fortalecer, enriquecer y complementar dicha investigación, por tanto, el objetivo de esta tesis de licenciatura es conseguir despertar nuevas líneas de investigación acerca de la presente temática de estudio.

## Fuentes Consultadas

### *Archivos*

#### *Archivo General Histórico del Poder Ejecutivo Michoacano*

- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 1, Fs. 122.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 2, Fs. 26.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 3, Fs. 12.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 4, Fs. 4.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 5, Fs. 6.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Escuelas Normales, Años 1885-1945, No. de Caja 12, No. Exp. 6, Fs. 4.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1928, No. de Caja 26, No. Exp. 7, Fs. 8.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 8, Fs. 221.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 1, Fs. 15.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 2, Fs. 8.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 3, Fs. 8.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 4, Fs. 137.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 5, Fs. 16.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 6, Fs. 16.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 7, Fs. 17.
- Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 27, No. Exp. 8, Fs. 20.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 13, Fs. 118.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Instrucción, Serie Primarias, Años 1873-1944, No. de Caja 18, No. Exp. 14 Fs. 450.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 1, Fs. 7.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 2, Fs. 4.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 3, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernadores, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 4, Fs. 7.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 5, Fs. 43.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 6, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 7, Fs. 6.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 8, Fs. 6.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 9, Fs. 12.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 10, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 11, Fs. 4.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 12, Fs. 4.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1929, No. de Caja 28, No. Exp. 13, Fs. 6.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 29, No. Exp. 3, Fs. 101.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 29, No. Exp. 1, Fs. 44.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 29, No. Exp. 2, Fs. 22.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 29, No. Exp. 3, Fs. 35.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 9, Fs. 120.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 1, Fs. 24.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 2, Fs. 32.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 3, Fs. 20.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 4, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 5, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 6, Fs. 12.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 7, Fs. 2.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 8, Fs. 10.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1930, No. de Caja 30, No. Exp. 9, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 10, Fs. 121.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 1, Fs. 15.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 2, Fs. 26.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 3, Fs. 16.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 4, Fs. 22.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 5, Fs. 34.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 6, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 7, Fs. 20.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 8, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 9, Fs. 3.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1931, No. de Caja 31, No. Exp. 10, Fs. 17.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 6, Fs. 138.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 1, Fs. 38.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 2, Fs. 37.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 3, Fs. 23.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 4, Fs. 12.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 5, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 32, No. Exp. 6, Fs. 20.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 10, Fs. 134.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 1, Fs. 12.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 2, Fs. 8.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 3, Fs. 25.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 4, Fs. 12.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 5, Fs. 23.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 6, Fs. 4.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 7, Fs. 16.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 8, Fs. 16.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 9, Fs. 4.

Fondo: *Secretaría de Gobierno*, Sección Gobernación, Serie Gobernadores, Año 1932, No. de Caja 33, No. Exp. 10, Fs. 14.

Ramo: *Gobernación*, Subramo Religión, Caja 9. Exp. 14, 5 de marzo de 1926. Decreto núm. 62 de El H. Congreso de Michoacán de Ocampo.

*Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*. Tomo XXIX, núm. 59, Agosto 5 de 1920, Morelia, Michoacán, p. 5.

*Archivo Histórico de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán*

- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años Febrero de 1942-Julio 1979, Mpio. 024 Cherán, No. de Caja 26, No. de Exp. 3, Fs. 193.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1963-1974, Mpio. Cherán, Localidad Cherán, Esc. "José María Morelos", No. de Exp. 347, Fs. 24.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1945-1976, Mpio. Cherán, Localidad Cherán, Esc. "Gral. Casimiro Leco López", No. de Exp. 346, Fs. 116.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1948-1980, Mpio. Cherán, Localidad Cherán, Esc. "Francisco Hernández Tapia", antes Narciso Mendoza, No. de Exp. 346, Fs. 55.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años Febrero de 1944-Julio 1974, Mpio. 056 Nahuatzen, No. de Caja 96, Exp. 5, Fs. 517.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1944-1978, Mpio. Nahuatzen, Localidad El Pino, Esc. "1º de Mayo" Exp. 1272, Fs. 95 x 6 fotos.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1963-1979, Mpio. Nahuatzen, Localidad Nahuatzen, Esc. "Gob. Dr. Miguel Silva" Exp. 1276, Fs. 56.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1945-1979, Mpio. Nahuatzen, Localidad Nahuatzen, Esc. "Francisco I. Madero" Exp. 1275, Fs. 238 x 2 fotos.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1936-1978, Mpio. 065 Paracho, No. de Caja 106, Exp. 4, Fs. 326.
- Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas,

Años 1944-1978, Mpio. Paracho, Localidad Ahuiran, Esc. "Benito Juárez"  
Exp. 1378, Fs. 58.

Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1936-1978, Mpio. Paracho, Localidad Paracho, Esc. "Gral. Otilio M." Exp. 1377, Fs. 186.

Fondo: *Secretaría de Educación del Estado*, Sección Dirección Federal de Educación, Serie Escuelas Primarias, Subserie Fundación y/o Federalización de Escuelas, Años 1945-1977, Mpio. Paracho, Localidad Nurio, Esc. "Héroes de Chapultepec" Exp. 1379, No. Fs. 36 x 1 foto.

#### *Archivo Histórico de la Secretaría Educación Pública*

Fondo: *Dirección de Educación Federal*, C 160, E 65, el jefe del Departamento de Escuelas Rurales al director federal en Morelia, 20 de abril de 1928; una información más amplia de cada uno de los puntos citados aparece en el informe del 11 de abril de 1928 del inspector de la zona escolar de Pátzcuaro, Manuel E. de Zamacona, al jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP.

Fondo: *Secretaría de Educación Pública*, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *III Conferencia Interamericana de Educación*. México D.F., 1937-1938, caja 17, expediente 9. Fs. 122. Copia de la Ponencia del Profesor Carlos Basauri Jefe del Departamento de Educación Indígena titulada "El problema de bilingüismo en México", p. 8.

Fondo: *Secretaría de Educación Pública*, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Subserie, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, México D.F., 1939, Caja 29, Expediente 28. Fs.

#### *Archivo General de la Nación*

Ramo: *Presidentes*, Fondo Lázaro Cárdenas, Expediente 533.3/18, julio de 1936.

Ramo. *Presidentes*, Fondo. Lázaro Cárdenas, Expediente. 559.1/46, 5 de diciembre de 1938.

#### *Archivo particular del Profesor Jesús Múgica Martínez*

Dictamen de la ponencia. "Mejoramiento de las comunidades que deben desarrollar para resolver sus problemas. Conceptos de responsabilidad y honorabilidad en la administración comunal". Presentada por el Ingeniero Francisco Jácome en las, *Jornadas de educación socialista*; organizada por la CRMDT. Morelia, Mich., noviembre de 1934.

*Archivo particular del Maestro Benjamín González Urbina*

Fondo: Fotografías y documentos referentes a la educación en las comunidades de la Sierra Purhépecha.

*Archivos particulares de indígenas de la Sierra Purhépecha*

Propiedad de algunas personas en donde se encontraron fotografías, documentos personales de antaño, identificaciones, etc.

*Hemerografía*

*Leyes y decretos*

“Decreto No. 21 Artículo 1. Se reforma el Capítulo XVII de la Ley Orgánica de Educación Primaria del Estado”, en: *Periódico Oficial*. Morelia, Mich., núm. 74, marzo 19 de 1931, p. 5.

*Programa de Desarrollo de la Meseta Purhépecha de Michoacán, 1922-1994*. Gobierno Constitucional del Estado y Soberano de Michoacán de Ocampo.

*Periódicos*

ALDUVIN, Ricardo. “Educación Pública e Higiene Social”, en: *Heraldo Michoacano*. Morelia, Mich., Jueves 16 de Noviembre 1939, Año II, Tomo IV, núm. 341, p. 3.

CANO, Vicente. “Educación de las Masas Rurales”, en: *Surco Semanario Popular*. Morelia, Mich., 26 de Junio de 1938, Año I, Tomo II, núm. 39, p. 4.

\_\_\_\_\_. “La Educación en las Masas Trabajadoras”, en: *Surco Semanario Popular*. Morelia, Mich., 11 de Junio de 1938, Año I, Tomo II, núm. 39, p. 3.

CORONA Núñez, José. “La Educación de las Masas Campesinas”, en: *Surco Semanario Popular*. Morelia, Mich., Agosto de 1938, Año I, Tomo I, núm. 47, pp. 3-4.

MAGAÑA, Gildardo, “Maestros”, en: *Surco Semanario Popular*. Morelia, Mich., Año I, Tomo I, núm. 2, a Mayo 15 de 1937, p. 3.

“Educar es Redimir”, en: *Heraldo Michoacano*. Morelia, Mich., Miércoles 21 de Septiembre de 1938 Año I, Tomo 1, núm. 21, p. 3.

“Educación y más Educación”, en: *Heraldo Michoacano*. Morelia, Mich., Año I, Tomo I, núm. 74, noviembre 20 de 1938, pp. 4-7.

“Entorno de la Educación Indígena”, en: *Heraldo Michoacano*. Morelia Mich., Año I, Tomo I, núm. 53, Octubre 28 de 1938, p. 3.

## Revistas

- BARRERA Vázquez, Alfredo. "El Proyecto de Alfabetización en Lengua Tarasca en México", en: *Las Lenguas Vernáculas en la Ensa.* Suiza, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Lucema, 1954. pp. 79-83.
- CALDERÓN Mólgora, Marco Antonio. "Festivales Cívicos y Educación rural en México 1920-1940", en: *Revista Relaciones.* Estudios de Historia y Sociedad. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, núm. 107, 2006.
- CASTILLOS, Ignacio M. "La alfabetización en lenguas indígenas: El Proyecto Tarasco", en *América Indígena.* México D.F., Órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, Volumen 5, núm. 2, 1945.
- CIVERA, Alicia, "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* Estado de México, El Colegio Mexiquense, Enero-Marzo, Vol. 11 Núm. 28, 2006.
- CRUBELLIER, Maurice. "El acontecimiento en historia social", en: *L'histoire sociale; sources et méthodes.* París, 1967.
- FRANCO Mendoza, Moisés. "Sĩruki. La tradición entre los P'urhépecha", en: *Revista Relaciones.* Estudios de Sociedad e Historia, vol. XV, núm. 59, 1994.
- DIETZ Gunther. "La comunidad acechada: la región purépecha bajo el impacto del indigenismo", en: *Revista Relaciones.* Estudios de Sociedad e Historia, Zamora, vol. XX, núm. 78, 1999.
- GUERRA Manzo, Enrique. "Los límites del proyecto educativo posrevolucionario: el caso de los pueblos de tarascos (1930-1935)", en: *Revista Relaciones.* Estudios de Historia y Sociedad. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, núm. 78, 2005.
- JACINTO Zavala, Agustín. "Las Etnias y la cultura mexicana en José Vasconcelos", en: *Revista Relaciones.* Estudios de Historia y Sociedad. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán, núm. 91, verano 2002.
- LAZARÍN Miranda, Federico. "Educación rural y Sociedades: Las misiones Culturales en México: 1921-1934", en: Alejandro Tortolero *Estudios Históricos II Colección CSH.* México, Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2000.
- LOYO, Engracia. "Educación de la comunidad. Tarea prioritaria 1920-1934", en: *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, de Juárez al Cardenismo. La búsqueda de una educación popular.* México, Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-El Colegio de México, 1994.

- MARJORIE, Becker. "El Cardenismo y la búsqueda de una ideología campesina", en: *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán- Departamento de Historia-Universidad de Yale, Vol. VIII, núm. 29, verano 2005.
- SÁENZ, Moisés. "La Escuela y la Cultura", en: *El Maestro Rural de la Secretaría de Educación Pública*. Tomo I, núm. 5 México, Distrito Federal, Mayo 1 de 1932.
- SOBOUL, Albert. "Descripción y medida en historia social", en: *L'histoire sociale; sources et méthodes*. París, 1967.

### *Bibliografía*

- ACEVEDO Conde, María Luisa. *Educación Indígena*. México Departamento de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1986.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, núm. 64, 1<sup>o</sup> Edición, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Lenguas Vernáculas, México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1983.
- \_\_\_\_\_. "Introducción", en: Rafael Ramírez. *La Escuela Rural Mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública-Setentas 290, 1976, pp. 208.
- ALVAREZ Constantino, Jesús. *La Educación de la Comunidad*. México, Secretaría de Educación Pública, 1963.
- AVALOS Placencia, Tania. *El Proyecto Tarasco: Alfabetización Indígena y Política del Lenguaje en la Meseta Purhépecha, 1939-1960*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Historia, Morelia, Mich., México, Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, 2006.
- BAZANT, Mílada. *En busca de la modernidad: Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense-El Colegio de Michoacán, 2002.
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo. *Compendio de la Educación en México*. México, Editorial Porrúa, 2002.
- BONFIL Batalla, Guillermo. *México profundo, Una civilización negada*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, 1994.
- BONFIL Ramón, Guillermo. *La revolución agraria y la educación en México*. México, Instituto Nacional Indigenista-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.
- BOUVIER, Jean. *Histoire économique et histoire sociale*. Ginebra, 1968.
- BOYER, Christopher: "Viejos amores y nuevas lealtades: el agrarismo en Michoacán, 1920-1928", en: Eduardo Mijangos Díaz (Coord.), *Movimientos sociales en*

- Michoacán: siglos XIX y XX*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas, 1999.
- BRAVO Gómez, Lucas y otros. *Uandakua Uenakua P'urhépecha jimbo. Introducción al idioma Purhépecha*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Centro de la Investigación de la Cultura P'urhépecha, 2001.
- CALDERON Mólgora, Marco Antonio. *Historias, procesos políticos y cardenismo*. México. El Colegio de Michoacán, 2004.
- CANO, Gabriela y Ana Lidia García. *El maestro rural: una memoria colectiva*. México, Secretaría Educación Pública, 1991.
- CARDOSO F.S., Ciro y H. Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia: Introducción a los problemas métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona, Editorial crítica, historia y teoría, 1999.
- CASTILLO, Isidro. *México y sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo III, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976.
- CIVERA Cerecedo, Alicia. *La Escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México. El Colegio Mexiquense, 2008.
- COOK, Katherine M. *La casa del pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- CORTES Zavala, Ma. Teresa. *Lázaro Cárdenas y su Proyecto Cultural en Michoacán*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995.
- DE LA PEÑA, Guillermo (Compilador.). *Antropología social de la región Purhépecha*. México, El Colegio de Michoacán-Gobierno del Estado de Michoacán, 1978.
- DIETZ Gunther. *La Comunidad Purhépecha es Nuestra Fuerza: Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ecuador, Quito, Abya-Yala, 1999.
- EDUARDO, Ruiz Ramón. *México: 1920-1958 El Reto de la Pobreza y el Analfabetismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- ESCALANTE Fortón, Rosendo. *Investigación, Organización y Desarrollo de la Comunidad*. México. Oasis S.A., 1983.
- EUGENIA Vargas, María. *Educación e Ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica, El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, 1964.
- FAVRE, Henri. *El Indigenismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- FELL, Claude. "La Creación del Departamento de Cultura indígena a raíz de la revolución Mexicana", en: *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica*. México, El COLMEX-Universidad Nacional de Educación a distancia, 1999.
- FRANCO Mendoza Moisés, "Siruki. La tradición entre los P'urhépecha", en: *Revista Relaciones*. Estudios de Sociedad e Historia, vol. XV, núm. 59, 1994, p. 211.
- GAMIO, Manuel. *Forjando Patria*. México, Editorial Porrúa, 1960.

- GARCÍA López, Lucía. *Nahuatzen agricultura y comercio en una comunidad serrana*. México, El Colegio de Michoacán-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1984.
- GARCÍA Mora, Carlos. "Cultura Serrana: motivo y huella de la disputa por la Sierra Tarasca (siglos XIX y XX)", en: Eduardo Mijangos Díaz (coordinador), *Movimientos sociales en Michoacán: Siglo XIX y XX*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas, 1999.
- GINZBERG, Eitan. *Lázaro Cárdenas Gobernador de Michoacán (1928-1932)*. México, Mich., El Colegio de Michoacán-Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, 1999.
- GONZÁLEZ González, Luis. *Pueblo en vilo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940, Los artífices del cardenismo*. México. El Colegio de México, 1988.
- GÓMEZ Navas Leonardo. "La revolución mexicana y la educación popular", en: Fernando Solana y otros (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México 1934-1945*. México, Secretaría de Educación Pública, 1985.
- HUGNES H., Lloyd. *Las Misiones Culturales de México, su programa*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, 1951.
- JIMENEZ Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública, 1986.
- LARROYO, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*. México, Editorial Porrúa, 15ª. Edición, 1981.
- LECO Tomás, Casimiro. *La Educación Socialista en la Meseta Purhépecha 1928-1940*. Morelia Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2000.
- \_\_\_\_\_. y J. Guadalupe Tehandón Chapina. *La Escuela Normal Indígena de Michoacán: Historia, Pedagogía e Identidad Étnica*. Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales-Escuela Normal Indígena de Michoacán, 2008.
- LOYO Bravo, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y Educación Popular en México 1911-1928*. México, El Colegio de México, 1999.
- MALDONADO Gallardo, Alejo. *La Educación Socialista en Michoacán*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Coordinación de la Investigación Científica, 1995.
- \_\_\_\_\_. *La Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo: organización y lucha campesina, 1928-1938*. Tesis para optar por el grado Licenciado en Historia. Morelia. Mich., 1983.

- \_\_\_\_\_ y Casimiro Leco Tomás. *Una educación para el cambio social: la experiencia del cardenismo en Michoacán 1928-1940*. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Coordinación de la Investigación Científica-Unidad Profesional del Balsas-Facultad de Hidalgo, 2008.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos, 1986, pp. 689.
- MONROY Huitron, Guadalupe. *Política Educativa de la Revolución 1910-1940*. México, Setentas, 1975.
- MORENO García, Heriberto. "Que haya tierra para todos", en: *Historia General de Michoacán*. Morelia Mich., México, Gobierno del Estado de Michoacán, Instituto Michoacano de Cultura, 1989.
- PALMER Thompson, Edward. *Historia Social y Antropología*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1997.
- RABY, David L. *La Educación y Revolución Social en México (1921-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1974.
- RAMÍREZ, Rafael. *Curso de educación rural escrito para las escuelas regionales campesinas*. México, Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, 1938.
- \_\_\_\_\_. *La Escuela Rural Mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública-Setentas 290, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Obras completas*. México, Tomo III, 1968.
- \_\_\_\_\_. *Obras completas*. México, Tomo IV, 1968.
- REYES García, Cayetano. *Política Educativa y realidad escolar en Michoacán, 1920-1924*. México, El Colegio de Michoacán, 1993.
- REYES Rocha, José y otros. *La Educación Indígena en Michoacán*. Gobierno del Estado de Michoacán- Instituto Michoacano de Cultura, México, 1991.
- ROJAS Soriano, Raúl. *Investigación social teoría y praxis*. México, Plaza y Valdés-Folios universitarios, 2007.
- RODRÍGUEZ Díaz, María del Rosario. *El Suroeste de Michoacán el problema educativo 1917-1940*. Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1994.
- SANCHÉZ, Consuelo. *Los pueblos indígenas; del indigenismo a la autonomía*. México, Editores Unidos, 1994.
- SÁNCHEZ Mendoza, María del Socorro. *Política, cultura y educación indígena, 1921-1940*. Tesis de maestría, Morelia Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2002.
- SÁENZ, Moisés. *Carapan: Bosquejo de una experiencia*. México, Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán, 1970.
- SANTIAGO Sierra, Augusto. *Las misiones culturales*. México, Secretaría de Educación Pública-Setentas, 1973.

- SEBASTIAN Felipe, Pablo. *Meseta Tarasca y la Políticas de Aculturación, 1917-1940*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Historia, Morelia, Mich., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2006.
- SOLANA, Fernando y otros (Coordinadores.). *Historia de la Educación Pública en México*. Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 552.
- TUÑO de Lara, Manuel. *Metodología de la historia social de España*. Madrid., España, Siglo Veintiuno editores, 1984.
- VALDEZ Padilla, Miguel Oscar. *Política indigenista*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Economía, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1968, pp. 168.
- VAUGHAN Kay, Mary. "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921.1940", en: Susana Quintanilla y Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- \_\_\_\_\_. "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en: Susana Quintanilla y Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- VÁZQUEZ León, Luis. *Ser Indio otra vez; la purepechización de los tarascos serranos*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.
- VASCONCELOS, José. *Breve Historia de México*. México, Editorial Trillas, 1998.
- VILLAGOMEZ Sánchez, Rosa María. *La Política Educativa en Michoacán 1928-1940*. Tesis de maestría, Morelia, Mich., Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2000.
- VILLORO, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México, El Colegio de México-El Colegio Nacional-Fondo de Cultura Económica, 1998.
- WERNER Tobler Hans. *La Revolución Mexicana. Transformación social y cambio político, 1876-1940*. México, Editorial Alianza, 1994.
- ZAVALA Castro, Arminda. *La Educación Rural en México 1920-1928*. México, Facultad de Historia-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.
- ZORAIDA Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. México, El Colegio de México, 1970.

### *Internet*

- BERTELY Busquets, María: "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

- DIETZ, Gunther. *Indigenismo y Educación diferencial en México: Balanza de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha*, en: [http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo\\_digital/coleccion\\_crefal/rieda/a1999\\_123/indig.pdf](http://www.crefal.edu.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/indig.pdf)
- \_\_\_\_\_. *Más allá de la educación indígena: la contribución del magisterio bilingüe a procesos de hibridación cultural en una región pluriétnica de México* en: [http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_945261041/mas\\_edu\\_indg.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD\\_945261041%2Fmas\\_edu\\_indg.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/mas_edu_indg.pdf?url=%2FBibliotecaWeb%2FVarios%2FDocumentos%2FBD_945261041%2Fmas_edu_indg.pdf)
- ESPINOSA Carbajal, Ma. Eugenia. “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_26.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm)
- HURTADO Tomás, Patricia. “Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec27.htm>
- QUINTANILLA, Susana. “La Educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_31.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm)
- OLIVERA Campirán, Maricela. “Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999”, en: *Diccionario de historia de la educación en México*, [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_6.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_e/educacion.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_e/educacion.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_e/edu\\_rural.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_e/edu_rural.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_e/escuela.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/escuela.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México”, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_e/esc\\_ruralmex.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_e/esc_ruralmex.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_m/maestro.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_m/maestro.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_i/instruccion.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_i/instruccion.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter\\_p/pedagogia.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_p/pedagogia.htm)
- Diccionario de Historia de la educación en México, en: [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter\\_m/mision.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/términos/ter_m/mision.htm)

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=escuela](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=escuela)

Diccionario la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=indígena](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=indígena)

Diccionario la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=castellanización](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=castellanización)

Diccionario la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=bilingüe](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=bilingüe)

Diccionario la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=cultura](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura)

Diccionario la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=comunidad](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=comunidad)

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en: [http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=campesino](http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=campesino)

<http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/mexico/decadas/30-40/fotos/complets/201.gif>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios (2000): "Lenguas indígenas de México", en: [http://cdi.gob.mx/index.php?id\\_seccion=660](http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=660).

<http://eduplace.com/ss/maps/pdf/>

[http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD\\_945261041/mas\\_edu\\_in dg.pdf](http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/mas_edu_in dg.pdf)

[http://www.crefal.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo\\_digital/Colección\\_crefal/rienda/a1999\\_/indig.pdf](http://www.crefal.mx/Biblioteca/CEDEAL/acervo_digital/Colección_crefal/rienda/a1999_/indig.pdf)

<http://www.taringa.net/posts/imagenes/3237279/Fotos-Antiguas-de-Mexico-3.html>

### *Testimonios Orales*

Entrevista al *Sr. Rogelio Valencia Valdez*, campesino y artesano, realizada y traducida del idioma Puhépecha al español por José Roberto González Morales (JRGM), en la comunidad indígena de Turicuaro, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 24 de 2009.

Entrevista a la *Sra. Beatriz Jiménez Camilo*, artesana y ama de casa, realizada y traducida del idioma Puhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Turicuaro, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 24 de 2009.

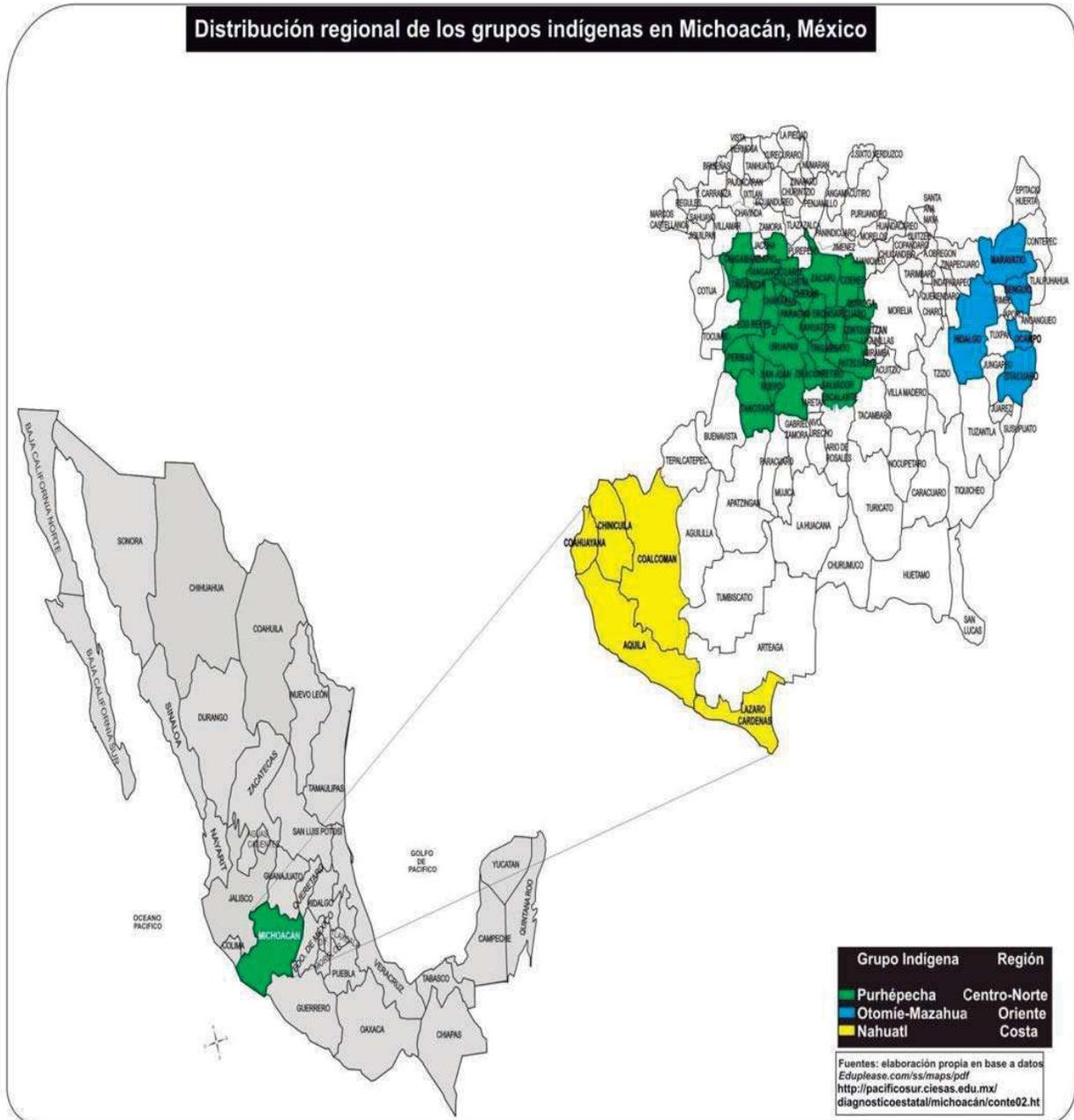
Entrevista al *Sr. Francisco Cohenete Ramos*, campesino, realizada y traducida del idioma Puhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Arantepacua, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 24 de 2009.

- Entrevista al *Sr. Florencio Nicolás Gabriel*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 25 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Celso Valdez Cruz*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 25 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Salvador Estrada Andrés*, campesino y artesano, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Turicuaro, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 25 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Vicente Morales Gúzman*, ex Jefe de Tenencia, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Sevina, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 27 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Guadalupe Beltrán Flores*, ex Juez Menor, realizada por JRGM en Nahuatzen, Mich., diciembre 27 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Alfredo López Paz*, ex Presidente Municipal, realizada por JRGM en Nahuatzen, Mich., diciembre 27 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Ricardo Gabriel Felipe*, ex Jefe de Tenencia y ex Representante de Bienes Comunales, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 30 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Eugenio Sebastián González*, ex Representante de Bienes Comunales, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 30 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Miguel García Pablo*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 30 de 2009.
- Entrevista al *Sr. J. Jesús Avilés García*, ex secretario de Jefes de Tenencia y de Representantes de Bienes Comunales, realizada por, en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 31 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Fidencio Felipe Hernández*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, diciembre 30 de 2009.
- Entrevista al *Sr. Búlmaro González Vargas*, ex Representante de Bienes Comunales, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 1 de 2010.

- Entrevista a la *Sra. Isabela Cucue Santiago*, ama de casa, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM, en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 1 de 2010.
- Entrevista al *Maestro Salvador Baltasar Sandoval*, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.
- Entrevista al *Maestro Adrian Ramos González*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 4 de 2010.
- Entrevista al *Maestro Benjamín González Urbina*, realizada por JRGM en la comunidad indígena de Pichátaro, Mich., municipio de Tingambato, enero 6 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Leobardo González Ramos*, ex migrante, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Comachuén, Mich., municipio de Nahuatzen, enero 7 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Juan Chávez Alonso*, líder indígena, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Nurió, Mich., municipio de Paracho, enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Salvador Luna Flores*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Quinceo, Mich., municipio de Paracho, enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Luis Amado Bernabé*, ex Jefe de Tenencia, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de San Lorenzo, Mich., municipio de Uruapan, enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Rogelio Jiménez Constancio*, ex Juez Menor de Tenencia, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM en la comunidad indígena de Capacuaro, Mich., municipio de Uruapan, enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Maestro Sr. José Trinidad Ramírez Tapia*, realizada por JRGM, en Cherán, Mich., enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Gerónimo Soto Bravo*, campesino, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM, en la comunidad indígena de Angahuan, Mich., municipio de Uruapan, enero 9 de 2010.
- Entrevista al *Sr. Juan Policarpio Cohenete Crisóstomo*, ex Jefe de Tenencia, realizada y traducida del idioma Purhépecha al español por JRGM, en la comunidad indígena de Arantepacua, Mich., municipio de Paracho, enero 10 de 2010.
- Entrevista al *Maestro Alberto Medina Pérez*, Promotor cultural, realizada por JRGM, en la ciudad de Morelia, Mich., enero 15 de 2010.
- Entrevista al *Dr. Irineo Rojas Hernández*, Coordinador del Centro de Investigación de la Cultura Purhépecha, realizada por JRGM en la ciudad de Morelia, Mich., enero 22 de 2010.

# Anexos

## Anexo 1



**Iamenduksi jucha miantakasi**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Herlindo Vargas Nicolás

**Tata cura juchari iretarhu**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Isidro Hernández Felipe

**K'uinchikua juchit k'umachikuarhu**



Fuente: Archivo Particular del Sr. Juan Policarpo Cohenete Crisóstomo

**La Troje k'umanchikua Purhépecha**



Archivo Particular del Sr. José González Nicolás

**LAZARO CARDENAS, Gobernador Constitucional de Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo, a todos sus habitantes hace saber que:**

El H. Congreso Local se ha servido enviarme el siguiente

“EL CONGRESO DE MICHOACÁN DE OCAMPO DECRETA:

Número 7.

**LEY ORGANICA DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO.**

Artículo 1.- De acuerdo con el artículo 130 de la Constitución Particular del Estado, las Escuelas Normales para Maestros, establecidas actualmente en esta capital y en los distritos foráneos, pasaran a depender directamente del Ejecutivo del Estado, quien queda facultado para establecer en lo sucesivo, las demás Escuelas de igual índole que estime necesarias, en la forma y términos consignados en la presente ley.

Artículo 2.- Las Escuelas Normales tendrán por objeto la formación Maestros de Educación Rudimentaria, Primaria Elemental y Superior que sirvan para las diferentes Escuelas de Michoacán y desarrollen, por su competencia e ideología revolucionaria, el programa que este Ramo de la educación realice el Gobierno por medio de sus organizaciones respectivas.

Artículo 3.- Las Escuelas Normales de Maestros serán bisexuales, y la organización técnica, planes de estudio y programas detallados de las mismas, estarán a cargo de un Consejo Técnico, integrado por: el Director de Educación Primaria en el Estado, el Director de la Escuela Normal de la capital, un representante de los Maestros de la misma Escuela y dos alumnos: un varón y una señorita, designados representantes, sólo tendrán voz en las liberaciones.

Artículo 4º.- Los directores de las Escuelas Normales, serán nombrados por el Gobernador del Estado, así como los catedráticos, éstos últimos a propuesta a propuesta del Consejo Técnico. El personal de empleados de las propias Escuelas también será nombrado y removido libremente por el propio Ejecutivo.

Artículo 5º.- El Consejo Técnico determinará el máximo de asignaturas que podrá sustentar cada uno de los Profesores de las Escuelas Normales.

Artículo 6º.- El Consejo Técnico se reunirá, forzosamente cuando menos una vez cada dos semanas, debiendo ser presididas las sesiones, por el Director de Educación Primaria, tomando sus decisiones por mayoría absoluta de votos de los miembros que lo integren. El propio Consejo Técnico designará sus Secretario de entre los elementos que lo componen.

Artículo 7º.- Los Directores de las Escuelas formularán los Reglamentos interiores de sus dependencias, sometiéndolos a la aprobación del Consejo Técnico, quién podrá modificarlos o adicionarlos en la forma que lo estime conveniente, precisando las obligaciones y derechos de los profesores y alumnos de dichas Escuelas.

Artículo 8º.- El gobernador del Estado, por medio de la Dirección de Educación Primaria y a propuesta del Consejo Técnico establecerá las Escuelas anexas a las Normales de Maestros que se estimen necesarias para la práctica de los alumnos de dichos establecimientos, dependiendo en su parte técnica, del Consejo, en la forma que los estatuye la Ley.

Artículo 9º.- Las pensiones para las Escuelas Normales serán distribuidas por el Consejo Técnico, equitativamente, entre todos los Municipios del Estado, conforme a las bases que enseguida se expresan, quedando facultados los Presidentes Municipales para hacer la proposición de alumnos, que por su pobreza y dedicación, sean acreedores a dichas pensiones: si el número de pensiones es inferior al de los Municipios de esta Entidad y todos ellos tuvieren candidatos, la distribución se verificará por medio de sorteo. El Consejo Técnico señalará un plazo para que los Presidentes Municipales hagan proposiciones de alumnos, y si éstas fueren en número menor al de las pensiones vacantes y llenaren los requisitos legales, se atenderán desde luego, quedando autorizado el propio Consejo para distribuir las pensiones sobrantes, en la forma que mejor lo estime conveniente.

Artículo 10.- Queda facultado el Consejo Técnico para señalar los requisitos que deben llenar los alumnos de las Escuelas Normales, así como para fijar las causas por las cuales deben retirarse las pensiones.

Artículo 11º.- El Ejecutivo del Estado dotará a las instituciones a que se refiere la presente ley, de todos los elementos materiales indispensables para su eficaz funcionamiento, incluirá sus presupuestos en la ley general de Egresos.

Artículo 12º.- Los Directores de las Escuelas Normales, podrán expedir todos los certificados concernientes a los estudios hechos por los alumnos de su establecimiento, quedando como facultad del Ejecutivo del Estado, la expedición de los títulos, previa la satisfacción de todos los requisitos que señalan las leyes y reglamentos respectivos.

#### TRANSITORIOS

I. - Se faculta al Ejecutivo del Estado para expedir el Reglamento de la presente ley.

II.- La presente ley entrará en vigor desde el día siguiente al de su publicación.

El Ejecutivo del Estado dispondrá se publique, circule y observe.

Palacio del Poder Legislativo.-Morelia, a 13 de octubre de 1930.-Diputado Presidente, Ernesto Ruiz Solís.- Diputado Secretario, J. Jesús Ordorica.- Diputado Pro-Srio. Lic. Alberto Bremauntz.-  
Rubricados.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y observe.

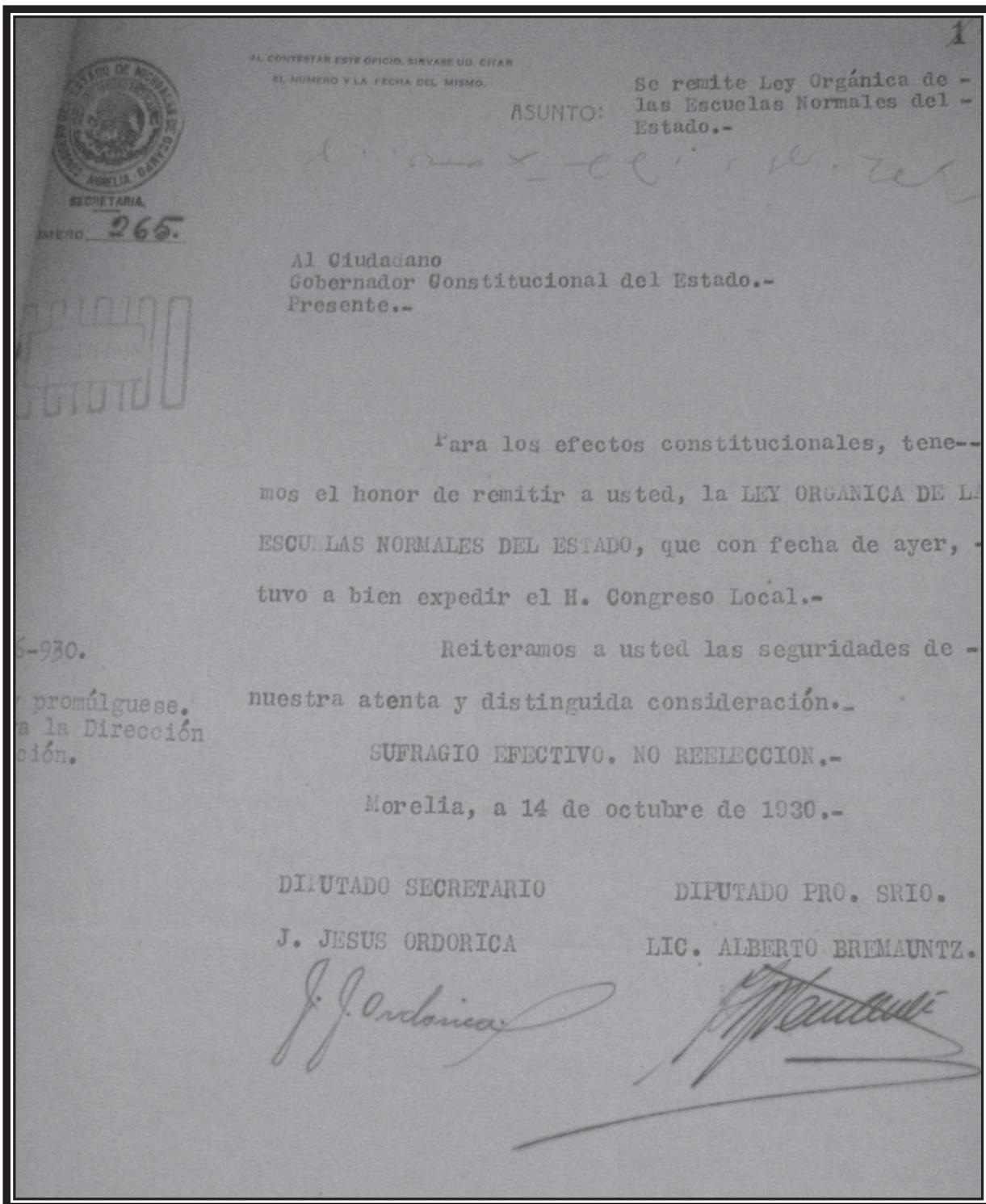
Palacio del Poder Ejecutivo.- Morelia a 13 de octubre de 1930.

El Gobernador Constitucional del Estado

**LAZARO CARDENAS.**

El Secretario Gral. de Gobierno

**LIC. AGUSTIN LEÑERO**



## Documento de Jubilación

**LAZARO CARDENAS, Gobernador Constitucional de Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo, a todos sus habitantes hace saber que:**

El H. Congreso Local se ha servido enviarme el siguiente

### **DECRETO**

“EL CONGRESO DE MICHOACÁN DE OCAMPO DECRETA:

Número 7

ARTICULO UNICO.- Se jubila a la señorita Profesora María Gertrudis Cerda, con la cuota de \$ 3.00. Tres pesos diarios, por los servicios que ha prestado al Estado, en el Ramo de Instrucción.

Esta ley se empezará a regir desde la fecha de su publicación.

El Ejecutivo del Estado dispondrá se publique, circule y observe.

Palacio del Poder Legislativo.-Morelia, a 8 de enero de 1929.-Diputado Presidente, Juan Ayala.-Diputado Secretario, Enrique M. Ramos.- Diputado Pro-Secretario, J. Jesús Ordoz. Rubricados”.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule, y se le dé el debido cumplimiento.

PALACIO DEL PODER EJECUTIVO.-Morelia, a 15 de enero de 1929.

El Gobernador Constitucional del Estado

**LAZARO CARDENAS.**

El Oficial Mayor Encargado del Estado

**Lic. Gabino Vázquez.**

## Documento de Jubilación

### **LAZARO CARDENAS, Gobernador Constitucional de Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo, a todos sus habitantes hace saber que:**

El H. Congreso Local se ha servido enviarme el siguiente

#### **DECRETO**

“EL CONGRESO DE MICHOACÁN DE OCAMPO DECRETA:  
Número 128.

ARTICULO 1º.- Se jubila al C. Prof. Jesús Romero Flores, con la cuota de \$ 7.00 Siete pesos diarios, por los servicios que ha prestado al Estado, en el Ramo de Educación por más de veintidós años, en el concepto de que el expresado profesor se dedicará a recopilar, seleccionar y ordenar los datos necesarios y a escribir a la Historia de Michoacán.

ARTICULO 2º.- El mismo Profesor Romero Flores está obligado a dar cuenta anualmente al Ejecutivo del Estado con los trabajos que realice, a efecto de que dicho funcionario disponga su publicación.

ARTICULO 3º.- Este Decreto surtirá efectos al publicarse y anula a los que se pongan a su debido y exacto cumplimiento.

Esta ley se empezará a regir desde la fecha de su publicación.

El Ejecutivo del Estado dispondrá se publique, circule y observe.

Palacio del Poder Legislativo.-Morelia, a 16 de julio de 1932.-Diputado Presidente, Enrique M. Ramos.-Diputado Secretario, Ernesto Ruíz Solís.- Diputado Pro-Secretario, Héctor Varela.-Rubricados.”

Por tanto, mando se imprima, publique, circule, y se le dé el debido cumplimiento.

PALACIO DEL PODER EJECUTIVO.-Morelia, a 20 de julio de 1932.

El Gobernador Constitucional del Estado

**LAZARO CARDENAS.**

El Secretario de Gobierno

**Lic. Efraín Buen Rostro.**

**Informe de actividades**

INFORME QUE RINDE ANTE LA DIRECCION DE EDUCACION EN MICHOACAN LAMAESTRA INTERINA JUNA RUBIO RAMIREZ, DURANTE SUS CUATRO MESES DE ESTANCIA EN LA ESCUELA RURAL FEDERAL DE AHUI--RAN MUNICIPIO DE PARACHO.

**I.- ASPECTO CULTURAL.**

El día primero del mes de Julio del año en curso me presentó el C. Instructor del sector Bilingüe, ante la comunidad y desde luego inicié mis trabajos dentro de la Escuela, quedando distribuidos los grupos de la siguiente manera. 24 del grado preparatorio, 18 del primer año y 12 del segundo grupos que durante el año fueron aumentando y disminuyendo.

En cada uno de los grupos se aplicó y desarrolló hasta donde fué posible los puntos que a este tiempo se --ñala el programa oficial vigente en Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales Trabajos Manuales canto y deportes, así como principios de educación Militar.

**II.- ASPECTO SOCIAL.**

Se realizaron durante este tiempo varias visitas a los hogares para aconsejar formas de vida higiénica que uno de los más grandes males de que padece este pueblo, se celebró con éxito las siguientes Fiestas que señala el calendario escolar: 18 de julio, 15 y 16 de Septiembre y 12 de Octubre día de la Raza, en cada una de estas tomaron participación activa los jóvenes de la localidad y muchas veces la personas adultas; se hicieron dos veces comidas para los alumnos, según costumbre establecida de años atrás, el 15 de agosto y 16 de Septiembre; se realizaron algunos paseos con fines culturales y otros con fines recreativos.

**III.- ASPECTO MATERIAL.**

En este aspecto se hizo bien poco, pues para lograr alguna mejora a la escuela es necesario estar desde el principio del año tiempo en que la situación económica de los vecinos está mejor, sin embargo los jóvenes ya organizados contruyeron el campo Deportivo con lo necesario para sus prácticas. Se compró una canoa para depositar el agua necesaria para el uso del plantel.

Fué sencilla mi labor pero en ella ocupé todo el tiempo y puse todo mi interés, tanto por sentir la satisfacción de haber cumplido con mi deber como por que este mi sencillo trabajo fuera un antecedente favorable para continuar como maestra con mi plaza Federal.

Lo que me permite informar a Ud. con el debido respeto y atención.

Ahiuran Mich. , a 31 de Octubre de 1946

*Juna Rubio Ramírez*  
La Maestra Juna Rubio Ramírez

Con Copia para el C. Inspector escolar Federal de la Zona Paracho Mich.

## Guion de entrevista



### Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Facultad de Historia



Guion de entrevista, para aplicarse en trabajo de campo a personas de las comunidades rurales de la Sierra Purhépecha, con el objetivo de documentar y evidenciar testimonios orales relacionados a la temática de investigación: la educación en los indígenas Purhépechas durante el Cardenismo, (esta información es para uso exclusivo y con fines estrictamente académicos).

#### El Maestro rural en la Sierra Purhépecha, 1928-1940

Entrevista No. \_\_\_\_\_

Realizado por: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Escolaridad \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿En donde nació?
- 2.- ¿Cómo era la escuela rural en la comunidad durante su niñez?
- 3.- ¿Había interés por asistir a la escuela? ¿Por qué?
- 4.- ¿Cuál era el papel del maestro rural dentro la comunidad?
- 5.- ¿Qué técnicas o instrumentos pedagógicos utilizaba para enseñar?
- 6.- ¿Cuáles era los materiales didácticos que utilizaban los alumnos en la escuela?
- 7.- ¿A qué obstáculos se enfrentaba el maestro?
- 8.- ¿Cuáles eran los vicios que existían en la población?
- 9.- ¿Qué tipo de actividades realizaban los habitantes del pueblo?
- 10.- ¿En qué condiciones vivían los indígenas aquella época?
- 11.- ¿Qué impacto tuvo la educación en los indígenas?
- 12.- ¿Cómo ve a la educación básica actualmente?

Fuente: elaboración propia en base a datos