



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE
SAN NICOLÁS DE HIDALGO



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Modernidad y educación para los indígenas en Michoacán.

*El Internado Indígena de Paracho «Vasco de Quiroga»
(1935-1972)*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN HISTORIA DE MÉXICO

P R E S E N T A:

LIC. KARINA VÁZQUEZ BERNAL



A S E S O R:

DR. FRANCISCO JAVIER DOSIL MANCILLA

MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO
AGOSTO DE 2008

ÍNDICE



AGRADECIMIENTOS	4
SIGLAS	5
INTRODUCCIÓN	6



CAPÍTULO I

¿INCORPORAR O INTEGRAR AL INDIO?

LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO DURANTE LOS GOBIERNOS POSREVOLUCIONARIOS (1921-1933)

— 20 —

1. Los fundamentos del nacionalismo mexicano, la política del mestizaje y el surgimiento de la tesis de incorporación	21
2. La acción educativa en la tesis de incorporación	31
2.1 <i>La Casa del Estudiante Indígena:</i> la prueba de fuego de la tesis de incorporación	41
2.2 Los primeros Internados Indígenas de la época posrevolucionaria	63
3. Moisés Sáenz: el origen de la política de integración	67



CAPÍTULO II

DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO “VASCO DE QUIROGA” (1935-1972)

— 73 —

1. Siguiendo el proyecto nacional: la fundación del Internado Indígena de Paracho	78
2. Los objetivos del Internado Indígena de Paracho	80
3. Los programas de trabajo del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)	88
3.1 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración de la Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana (1935-1937)	92
3.2 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración del Departamento de Asuntos Indígenas (1937-1947)	98

3.3 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración de la Dirección General de Asuntos Indígenas (1947-1972)	105
4. Los fundamentos teóricos del proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)	110
4.1 La influencia de las teorías antropológicas en los programas educativos del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)	112
4.1.1 La perspectiva culturalista: Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941)	115
4.1.2 La perspectiva marxista: Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972)	127
4.2 La influencia de la pedagogía en los programas educativos del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)	130
4.2.1 La <i>escuela de la acción</i> en el Internado Indígena de Paracho (1935-1937)	133
4.2.2 La <i>escuela de influencia socialista</i> en el Internado Indígena de Paracho (1937-1941)	143
4.2.3 La escuela para el desarrollismo en el Internado Indígena de Paracho (1941-1972)	153



CAPÍTULO III
PRÁCTICA EDUCATIVA Y RESULTADOS DEL
INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO “VASCO DE QUIROGA” (1935-1972)
— 160 —

1. El Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941)	161
2. El Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972)	188



CONCLUSIONES	236
ANEXOS	256
FUENTES CONSULTADAS	264



AGRADECIMIENTOS



El trabajo de investigación que ahora presento es el producto de un esfuerzo en conjunto, por lo que en estas líneas quiero manifestar mi más profundo agradecimiento a todos aquellos que han colaborado para su realización. A mis padres, Pedro Vázquez Barajas y María Elena Bernal Arzeta, a mis hermanas Elizabeth y Orishania Vázquez, con quienes he construido todos mis proyectos y en quienes siempre he encontrado el apoyo, la fortaleza y la comprensión necesarios para llevar a buen fin las metas que me he trazado. También es el fruto de la colaboración de mi más incondicional cómplice, Vandari M. Mendoza, quien se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de mi vida.

Asimismo, quiero agradecer la impecable y siempre dispuesta asesoría del Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla, quien con su experiencia se encargó de guiar y enriquecer los resultados de mi trabajo. Igualmente deseo manifestar mi reconocimiento al Dr. Gerardo Sánchez Díaz, a la Dra. Dení Trejo Barajas y a la Mtra. María Guadalupe Cedeño Peguero, quienes a lo largo de este trabajo realizaron importantes comentarios y aportaciones que mejoraron mis avances de investigación. Por supuesto, esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo que recibí del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Programa de Movilidad Estudiantil Nacional.

También quiero extender mi más sincero agradecimiento a los profesores Antonio Torres Salvador (†), José Gallegos Cacari, José Juan de Dios Santiago Pahua, Joaquín Sosa López, Florencio Sánchez Pérez y a la Sra. Monserrat González Vega, quienes formaron parte del Internado Indígena de Paracho y amablemente me permitieron realizarles diversas entrevistas para conocer sus experiencias en este plantel y poder reconstruir la historia del Internado.

Por último deseo manifestar un especial reconocimiento a mi abuela, la Sra. María Barajas Reyes quien, además de aportarme valiosa información sobre sus vivencias en el Internado Indígena de Paracho, representa una de mis mayores fuentes de inspiración por mostrarme que todo es posible si se realiza con esfuerzo, dedicación y cariño.

A todos ustedes y a los amigos que desde hace tiempo me han acompañado en mis proyectos, gracias por ayudarme a materializar este trabajo.



SIGLAS



AGN	Archivo General de la Nación
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
APWH	Archivo Particular de Wenceslao Huendo
CNTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas
DGAI	Dirección General de Asuntos Indígenas
DGEEMI	Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena
DGEPRU	Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana
FNEI	Federación Nacional de Estudiantes Indígenas
III	Instituto Indigenista Interamericano
INI	Instituto Nacional Indigenista
SEP	Secretaría de Educación Pública

INTRODUCCIÓN



A partir de la segunda década del siglo XX los gobiernos posrevolucionarios se propusieron erigir un nuevo proyecto nacional que lograra subsanar, entre otras cosas, las divisiones heredadas del movimiento armado. El objetivo primordial era construir una nación social y culturalmente homogénea que permitiera cohesionar a todos los habitantes del país para incluirlos en el desarrollo nacional. Ante los ojos del Estado mexicano los grupos indígenas eran uno de los obstáculos más evidentes para la nueva construcción nacional, pues se encontraban completamente escindidos de la vida y la cultura del resto de la población: hablaban lenguas distintas al idioma nacional, habitaban en lugares recónditos e inhóspitos del territorio mexicano, practicaban una economía de subsistencia con tecnologías simples y empíricas, veían y entendían el mundo a partir de concepciones mágico-religiosas incompatibles con los postulados de la modernidad y practicaban formas de organización social y política que contravenían el principio de autoridad del Estado mexicano. Desde el punto de vista de los ideólogos de la nación posrevolucionaria, todos estos datos inducían “a considerar la presencia de los grupos indígenas como un problema de integración nacional, en virtud de que como componentes de un país, no participan plenamente en la vida de México y constituyen áreas culturales o interculturales subdesarrolladas.”¹

Así pues, había que diseñar los mecanismos que conducirían a la transformación de los grupos indígenas y que los sumarían a la unidad, desarrollo y modernización de la nación. En este sentido, los gobiernos posrevolucionarios consideraron que un



¹ López Martínez, Patrocinio. *El problema indígena de México y la educación fundamental*, Pátzcuaro, CREFAL, 1958, p. 1.

nuevo sistema educativo, planeado desde el Estado, sería la panacea que resolvería este problema, pues a través de él se lograría “anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana”.² La puesta en marcha de este proyecto se inauguró en 1921 con la fundación de la Secretaría de Educación Pública, dependencia que además de atender las necesidades educativas del grueso de la población, articuló varios proyectos para sumar a los indígenas a la “vida civilizada moderna” que anhelaba la nación.

De esta forma, a partir de la década de los años veinte, se echó a andar el sistema educativo de la escuela rural —conformado por las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales—, que tenía la encomienda de llevar hasta los lugares más remotos del territorio nacional los principios posrevolucionarios mediante la impartición de una educación formal y técnica. Este sistema obtuvo algunos resultados satisfactorios en las comunidades de filiación mestiza, pero no ocurrió lo mismo en aquellas donde la población indígena predominaba. Ante estas circunstancias, el gobierno se percató de la necesidad de diseñar un nuevo proyecto educativo que estuviera dirigido exclusivamente a los grupos indígenas. Así, en el año de 1926, se fundó en la ciudad de México la llamada “Casa del Estudiante Indígena”, que por distintos motivos cerró sus puertas seis años después tras malograr sus propósitos medulares.

El fracaso de este primer “experimento de educación indígena” —como también lo denominaron sus ideólogos— no significó la claudicación de los esfuerzos por integrar a los grupos indígenas al desarrollo cultural y económico nacionales. Al contrario, esta experiencia sirvió como punto de partida para idear nuevos proyectos educativos, pues mostró que era necesario fundar escuelas en las principales regiones



² SEP, *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 35.

indígenas del país, para lograr que la influencia de la educación tuviera un radio de acción más amplio. Desde luego, el objetivo continuó siendo “librar la distancia evolutiva” de los grupos indígenas, transformando sus hábitos y modernizando sus actividades económicas, mediante la implementación de una instrucción técnica que los ayudara a mejorar sus condiciones de vida. De esta forma, a partir de 1931, surgió la propuesta de crear los llamados “Internados Indígenas” o “Centros de Educación Indígena”, donde se proyectó impulsar conjuntamente una educación “civilizadora” y técnica.

La consolidación de estos centros educativos fue uno de los principales intereses del gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), quien como gobernador del estado de Michoacán (1928-1932), ya había iniciado las gestiones necesarias para crear un Internado Indígena en la entidad. Este plantel finalmente se fundó hacia el año de 1935 en la comunidad de Paracho, ubicada en el corazón de la Meseta Tarasca, con el nombre de Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”. A partir de entonces, esta institución se encargó de la educación formal y técnica de un gran número de jóvenes indígenas michoacanos y de otras regiones del país. Cabe señalar que la fundación del Internado Indígena de Paracho se insertó en el conjunto de acciones cardenistas que buscaban crear una “conciencia revolucionaria” y reivindicar a los sectores populares —donde los indígenas eran una pieza fundamental—, mediante una educación integradora, laica y socialista.

De esta forma, desde su fundación el Centro de Educación Indígena michoacano se insertó en una ambiciosa y compleja política educativa que tenía por objeto atender varias problemáticas. Buscaba mejorar las condiciones de vida de los indígenas para integrarlos al progreso de la nación; modificar sus formas tradicionales de organización social y política para convertirlos en “verdaderos” ciudadanos mexicanos; y propagar el conocimiento de nuevas técnicas productivas —que hicieran más eficientes las actividades que practicaban—, para incorporarlos al proceso de modernización económica que pretendía alcanzar el Estado mexicano.

Precisamente por la conjunción de estos factores, que surgen durante la época de la construcción del Estado posrevolucionario y toman un nuevo impulso con el proyecto de industrialización nacional de la segunda mitad del siglo XX, nos parece importante analizar la historia de esta institución educativa, puesto que a través de ella podemos observar los intereses políticos, socioeconómicos y culturales que rodearon a la educación indígena durante más de tres décadas. En este sentido, a pesar de que el Internado Indígena de Paracho continúa funcionando hasta nuestros días, únicamente abordaremos el periodo que transcurre desde su creación en 1935 hasta 1972. Esta periodización responde a los cambios que experimentaron las políticas educativas dirigidas a los indígenas, ya que durante este lapso de tiempo la enseñanza que se brindó en el plantel fue impartida en castellano y estuvo a cargo de profesores mestizos, mientras que a partir de 1972 se puso en marcha un nuevo proyecto de educación bilingüe y la planta docente fue sustituida por maestros de origen indígena. Por lo tanto, hacia la segunda mitad de la década de 1970 el Internado inició una nueva etapa al momento en que se transformaron radicalmente el sistema y el método de enseñanza aplicados en el plantel.

Ahora bien, a pesar de que la historiografía mexicana que analiza el proceso de conformación y evolución de la educación indígena y del indigenismo es muy amplia—incluso existen varios centros de investigación que se dedican exclusivamente a esta tarea—, son pocos los estudios que se ocupan de analizar a los Internados Indígenas.³ La mayoría de las investigaciones que abordan el tema de la educación indí-



³ En la actualidad, sólo existen tres investigaciones que se ocupan específicamente del estudio de los Internados Indígenas, dos de ellas tratan el caso del Internado Indígena michoacano pero no son de carácter histórico. En este sentido, podemos señalar la obra de la antropóloga María Eugenia Vargas, quien se ocupa de analizar la llegada de los maestros bilingües al Internado Indígena de Paracho en 1972 y ofrece algunos antecedentes históricos del mismo. Cfr. Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994. Asimismo, la tesis de maestría en pedagogía de María del Socorro Sánchez Mendoza donde se efectúa un análisis pedagógico el funcionamiento contemporáneo del Internado. Cfr. Sánchez Mendoza, María Socorro. *Política, cultura y educación indígena (1921-1940)*,

gena sólo mencionan y caracterizan someramente a los Internados Indígenas, como parte de las políticas indigenistas o en el marco de las escuelas rurales.⁴ Si bien es cierto que estos planteles se insertaron en el sistema de educación rural y formaron parte del ciclo de enseñanza primaria, también es verdad que se trató de proyectos con características y dinámicas propias. En primer lugar, fueron establecimientos dirigidos a jóvenes en edad adolescente, a diferencia de las escuelas rurales donde los alumnos eran niños. Asimismo, los estudiantes que formaron parte de los Internados experimentaron vivencias disímiles a las que tuvieron los alumnos de las escuelas rurales, ya que los primeros debieron abandonar su medio familiar para ingresar a una institución educativa en la que pasaban gran parte del año y donde desarrollaban todas sus actividades cotidianas.

Así pues, la historiografía que se refiere a nuestro tema únicamente ha señalado aspectos muy generales sobre los Internados Indígenas, por lo que carecemos de estudios que aborden a detalle los sucesos que rodearon su creación, funcionamiento y resultados. Ante este vacío, nuestra investigación toma como referente al Internado Indígena de Paracho para analizar las diversas circunstancias que dieron origen



Tesis de maestría en pedagogía, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, julio de 2000. Finalmente, el único estudio histórico es un ensayo de la Dra. Engracia Loyo Bravo: “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940), en: *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX, 1999, pp. 139-159.

⁴ Sólo por mencionar algunos ejemplos, crf. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, Veracruz, INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992; Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX/UNED, 1999; Hernández López, Ramón. *La educación indígena en la educación nacional*, México, SEP/INI, 1982; Varese, Stefano. *Indígenas y educación en México*, Oaxaca, Centro de Estudios Educativos, 1983; Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976; y Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006. En el caso de la historiografía michoacana: Reyes Rocha, José (coord.). *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, Secretaría de Educación en el Estado, 1988; Romero Flores, Jesús. *Historia de la educación en el estado de Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1950; Calderón Mólgora, Marco Antonio. *Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purhépecha*, México, COLMICH, 2004; Dietz, Gunther. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999; y Cortés Zavala, María Teresa. *Lázaro Cárdenas, su proyecto cultural en Michoacán*, Morelia, UMSNH, 1985.

a estas instituciones educativas; estudiar las políticas que buscaban incorporar a los indígenas a la modernidad; examinar los programas educativos oficiales que pretendían transformar ciertas prácticas culturales y económicas indígenas para instaurar otras consideradas como más idóneas para el desarrollo nacional; y observar el funcionamiento y los resultados obtenidos por el proyecto michoacano.

De esta forma, en nuestro trabajo analizamos las políticas indigenistas para comprender las intenciones del gobierno mexicano al fundar internados dedicados a la formación de jóvenes indígenas. Asimismo, examinamos las rupturas y continuidades de este proyecto educativo a través de los distintos programas de trabajo que formularon las autoridades educativas, poniendo especial atención en las fuentes que intervinieron en las transformaciones registradas. Al respecto, seguimos de cerca los planteamientos antropológicos y pedagógicos que influyeron notablemente en la configuración de los planes de estudio adoptados por los Internados Indígenas. Así, finalmente observamos las circunstancias particulares que atravesó el plantel de Paracho, los objetivos que persiguió esta institución, la posición de los grupos indígenas de la región ante el proyecto, los aspectos que caracterizaron y rodearon su funcionamiento, la problemática que enfrentaron sus integrantes —principalmente los estudiantes—, el tipo de instrucción brindada, las actividades productivas que se promovieron, así como los avances y tropiezos del plantel en los años que van de 1935 a 1972.

Para desarrollar estos aspectos elaboramos una serie de interrogantes que nos sirvieron de guía en el curso de nuestra investigación. Para conocer la política indigenista fue necesario resolver los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles fueron los requerimientos nacionales que impusieron la necesidad de fundar e impulsar centros dedicados a la educación indígena?, ¿qué papel jugaron los indígenas en el proyecto de modernización del país?, ¿qué intenciones persiguió el gobierno mexicano al establecer esta clase de instituciones educativas?, ¿cuáles fueron las políticas indigenistas que determinaron su funcionamiento? y ¿cuáles fueron las rupturas y continuidades del

proyecto educativo? Mientras tanto, para conocer la historia institucional y administrativa del plantel michoacano, consideramos necesario partir de las siguientes interrogantes: ¿por qué se fundó un Internado Indígena en la entidad?, ¿cuáles fueron sus objetivos? y ¿quiénes rigieron el funcionamiento del plantel? Finalmente, para abordar la forma en que se llevó a la práctica este proyecto en el estado de Michoacán, consideramos pertinente esclarecer las siguientes interrogantes: ¿cómo y en qué medida se siguieron los lineamientos oficiales en el funcionamiento del plantel?, ¿cuáles fueron los conocimientos brindados y quiénes fueron los encargados de impartirlos?, ¿qué tipo de estudiantes se aceptaron, cuáles fueron sus labores y qué tipo de problemáticas enfrentaron?, y ¿en qué medida se lograron los objetivos del plantel?

En cuanto a los aspectos teóricos-metodológicos que soportan nuestra investigación, nos propusimos desarrollar una historia social de la educación que —más allá de concretarse en la descripción del surgimiento y actividades de una institución educativa— se ocupara de analizar la problemática nacional en la cual se insertó la educación brindada en el Internado Indígena de Paracho, de estudiar los factores que intervinieron en el diseño del proyecto educativo, así como de conocer el funcionamiento, logros y tropiezos de esta institución. De esta forma, el eje de estudio de nuestro trabajo es el Internado Indígena michoacano, pero vinculándolo con un escenario más amplio en el cual se insertaron políticas de Estado dirigidas a la población indígena; ideologías y argumentos científicos que articularon, justificaron y transformaron a la práctica educativa en búsqueda de la integración de las etnias indígenas al desarrollo nacional; así como las circunstancias particulares de nuestra región de estudio y los actores del Internado Indígena michoacano que intervinieron en la dinámica, los objetivos y resultados del mismo.

Ahora bien, en el curso de la investigación empleamos algunos conceptos sobre los cuales versa el proyecto educativo que analizamos. En primer lugar, utilizamos el término de *modernización* para referirnos a las iniciativas del Estado mexicano que buscaban transformar las características tradicionales de los grupos indígenas, por

una serie de valores y actitudes “modernos” y “racionales” que se suponían más en consonancia con las características culturales del mundo occidental y con las necesidades de una sociedad urbana e industrial. Asimismo, la modernización de las etnias indígenas buscaba transformar el papel político y económico que desempeñaban estos grupos dentro de la sociedad, intentando que participaran activamente en los programas de desarrollo nacionales promovidos por el Estado mexicano.⁵

Igualmente, nos referimos a *educación indígena* como el conjunto de medidas y proyectos oficiales que el gobierno mexicano puso en práctica para brindar una educación formal e institucionalizada a los pueblos indígenas y cuyo principal objetivo era integrar a estos grupos al tipo de civilización —tanto en términos culturales como económicos— que se consideraba más adecuada para la modernización mexicana.⁶ Así pues, tal como lo señala Gonzalo Aguirre Beltrán, consideramos a la escuela indígena como el instrumento utilizado por las autoridades “para asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en español; para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana”.⁷

Finalmente, utilizamos el concepto de *instrucción técnica* como el conjunto de conocimientos sistematizados que pretendían modernizar las actividades productivas de los pueblos indígenas, enseñándoles a utilizar nuevos procedimientos, materiales y maquinarias que permitieran transformar más eficientemente los productos naturales disponibles en las regiones indígenas. Dado que la técnica se ha ligado con frecuencia a la idea de progreso, la instrucción técnica se ha convertido en un baluar-



⁵ O'Donnell, Guillermo. “Modernización”, en: *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*, Madrid, Editorial Planeta-De Agostini, 1987, Vol. III, pp. 1424-1427.

⁶ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación...*, pp. 14-15.

⁷ Sáenz, Moisés. *Antología*, Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán, Ediciones Oasis, México, 1970, p. 15.

te de las naciones avanzadas, de ahí el interés del gobierno mexicano por promover este tipo de conocimientos entre la población indígena. Por último, la instrucción técnica pretendía familiarizar a los jóvenes indígenas con una nueva dinámica de trabajo, más en consonancia con el desarrollo industrial, para que sus productos rindieran beneficios a la economía nacional.⁸

Ahora bien, siguiendo las interrogantes, metodología y conceptos centrales que hemos señalado, estructuramos nuestra investigación en tres capítulos. En el primero observamos el contexto nacional en el cual surgieron las bases de la educación indígena en general y de los Internados Indígenas en particular. Comenzamos este capítulo desarrollando los fundamentos del nacionalismo mexicano de donde se desprendió la necesidad de diseñar políticas especiales dirigidas a los grupos indígenas para sumarlos al nuevo proyecto nacional. En este sentido, analizamos los principios, objetivos y proyectos educativos de la *política de incorporación*, poniendo especial atención en su expresión más acabada, la llamada “Casa del Estudiante Indígena”. Como veremos, esta institución tuvo algunos logros en cuanto a la incorporación de sus estudiantes a la cultura nacional, aunque también tuvo fracasos significativos que la llevaron a su desaparición, dando paso a la fundación de los Internados Indígenas. Asimismo, en este primer capítulo analizamos cómo, en el seno del pensamiento indigenista, surgieron importantes críticas a la política de incorporación que condujeron a la articulación de la *política de integración* como una vía más adecuada para el tratamiento de los grupos indígenas. Tomando como referente la experiencia de la Casa del Estudiante Indígena, los nuevos Internados abrazaron los principios de la integración para poner en marcha un nuevo proyecto educativo que perviviría durante varios años. De esta forma, en este capítulo identificamos la política indigenista y las propuestas educativas que dieron origen al Internado Indígena michoacano.



⁸ Lazarín Miranda, Federico. *La política para el desarrollo: las escuelas técnicas industriales y comerciales en la ciudad de México, 1920 – 1932*, México, UAM-I, 1996.

En el segundo capítulo, nos ocupamos de analizar cómo se diseñó y construyó el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho en los años que van de 1935 a 1972. En este sentido, desarrollamos las circunstancias bajo las cuales se fundó el Internado Indígena michoacano y comentamos los objetivos que este plantel educativo se trazó, en el caso específico de los grupos indígenas de la entidad, tomando como base las observaciones que distintos estudiosos efectuaron de la realidad y problemas de los indígenas de la región. En seguida, abordamos la historia institucional del plantel para conocer de manera más cercana en quiénes recayó la administración de la institución y cómo organizaron el programa de trabajo del Internado Indígena de Paracho. A partir de este análisis, ubicamos las rupturas y continuidades del proyecto que estuvieron relacionadas con los cambios que se presentaron en el ámbito de la antropología y la pedagogía. Por la determinante influencia que ambos campos del conocimiento tuvieron en los cambios que registró la propuesta educativa, dedicamos los dos últimos apartados de este capítulo para profundizar en sus postulados.

Mientras tanto, en el tercer capítulo analizamos la manera como se llevaron a la práctica las políticas educativas dirigidas a la población indígena en el caso específico del plantel michoacano. Dividimos este capítulo en dos apartados tomando como referente los cambios en la denominación del establecimiento y en el tipo de instrucción brindada. En cada uno de ellos, analizamos el tipo de estudiantes aceptados, sus actividades, las materias académicas que cursaron y las actividades productivas que practicaron. En este último capítulo observamos, entonces, que a pesar de todas las previsiones tomadas por las autoridades educativas, en la práctica la propuesta siguió un rumbo distinto al marcado por las disposiciones oficiales y que los resultados distaron de las metas trazadas.

Asimismo, hemos incorporado algunos anexos que forman útiles fuentes de consulta para el lector interesado. En este apartado pueden observarse documentos gráficos de particular importancia, fotografías de los integrantes del Internado Indígena

de Paracho y diversos cuadros que complementan la información desarrollada en el cuerpo de nuestro trabajo de investigación.

Por último, para poder desarrollar nuestra investigación, dado la escasez de estudios que analizan la importancia y características de los Internados Indígenas en general y más aún de aquéllos que se ocupan particularmente del plantel michoacano, fueron de fundamental importancia las investigaciones que han precedido nuestro trabajo. En este sentido, debemos mencionar el texto de Gonzalo Aguirre Beltrán titulado *Teoría y práctica de la educación indígena*,⁹ donde el autor realiza un rápido recorrido histórico para caracterizar a la educación indígena desde la época prehispánica hasta el siglo XX. Este texto, a pesar de que por sus características únicamente hace referencia a la creación de los llamados Centros de Educación Indígena, fue de gran utilidad para comprender los procesos que rodearon la acción educativa en las comunidades indígenas, el contexto nacional en el cual surgió el proyecto educativo de los Internados Indígenas y los objetivos generales que persiguieron este tipo de instituciones.

Asimismo, el ensayo de Engracia Loyo Bravo titulado “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”,¹⁰ fue fundamental para comprender los antecedentes de estos planteles, las peripecias que rodearon su puesta en marcha y su funcionamiento durante los primeros años. A pesar de que este texto solamente comprende hasta el periodo cardenista, es el único estudio histórico que nos proporciona información sobre algunos Internados establecidos en distintos puntos del país, particularmente en los estados de Chiapas, Oaxaca, Querétaro y Nayarit.

Mientras tanto, la obra de María Eugenia Vargas titulada *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El*



⁹ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación...*

¹⁰ Loyo Bravo, Engracia. “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio...”, pp. 139-159.

caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982),¹¹ es la investigación que se vincula más directamente con el Internado Indígena de Paracho. No obstante, debemos señalar que se trata de un acercamiento de carácter antropológico y que su objeto de estudio se centra en el desempeño de los maestros bilingües en el Internado Indígena de Paracho hacia el año de 1972. Si bien analiza un periodo posterior al nuestro, a lo largo del texto la investigadora realiza un breve recuento de los años que corresponden a nuestro periodo de estudio y recoge algunos testimonios importantes de profesores y alumnos que vivieron el tránsito de la educación en castellano a la bilingüe.

Por otra parte, dado la dispersión de datos históricos en torno los Internados Indígenas fue necesario consultar una amplia gama de fuentes bibliográficas, documentales, hemerográficas y orales. Dentro de las fuentes bibliográficas de primera mano, incluimos la revisión de varios textos contemporáneos a nuestro periodo de estudio —particularmente los de Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros—, en los cuales se puede observar el discurso y las políticas posrevolucionarias dirigidas a la población indígena, las discusiones teóricas de la pedagogía y la antropología de la época, además de algunos informes sobre el funcionamiento del Internado Indígena de Paracho.¹²

Igualmente, fueron de gran valía los acervos documentales del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (Sección Subsecretaría de Educación Pública; Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios; Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Escuelas Rurales Federales) y las



¹¹ Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994.

¹² De Manuel Gamio, fueron de particular importancia: Gamio, Manuel. *Forjando patria*, México, Porrúa, 1960; Gamio Manuel. *Consideraciones sobre el problema indígena*, México, Instituto Indigenista Iberoamericano, 1966; de Moisés Sáenz: Sáenz, Moisés. *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, 1936; Sáenz, Moisés, *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970. De Aguirre Beltrán: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III.

Memorias presentadas por los Secretarios de Educación correspondientes a los años de 1935 a 1972.¹³ Asimismo, consultamos los repositorios documentales del Archivo General de la Nación (Fondo Administración pública: 1910-1988) donde se encuentran los documentos referentes a los presidentes de México y en los cuales pudimos ubicar información sobre la educación indígena en general y los Internados Indígenas en particular. Finalmente, también revisamos los Archivos Económicos y la colección de folletería de la “Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada” de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Debemos señalar que en el Internado Indígena de Paracho existe alguna documentación histórica, aunque ésta no corresponde a nuestro periodo de estudio, pues la mayoría se refiere a las décadas de 1970 a 1990 y, desafortunadamente, se encuentra almacenada en pésimas condiciones, por lo que se halla en muy mal estado y en alto riesgo de perderse.

Asimismo, consultamos varias publicaciones periódicas de la época donde pudimos obtener información referente a la educación indígena y algunos datos del funcionamiento del Internado Indígena de Paracho. Entre las revistas podemos mencionar: *América Indígena*, *Boletín Indigenista*, las *Memorias del Instituto Nacional Indigenista*, *Educación y cultura*, y el *Boletín de la Dirección General de Asuntos Indígenas*. En cuanto a los periódicos revisamos: *El Universal*, *El Nacional*, *Novedades*, *El Economista* y *Excelsior*.

Por otra parte, realizamos diversas entrevistas a los actores y testigos del proceso que analizamos. Debemos señalar que desafortunadamente no existen registros de los alumnos que formaron parte del plantel y, por lo tanto, fue difícil ubicar a los personajes que podían ser entrevistados. Como se verá a lo largo del trabajo, los estudiantes con los que pudimos conversar fueron aquéllos que lograron terminar su

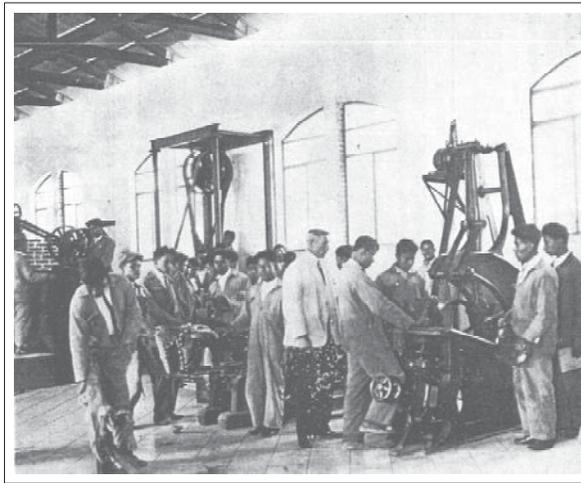


¹³ En este punto debemos señalar que desafortunadamente no pudimos concluir nuestras pesquisas el AHSEP, pues debido a su traslado a un edificio nuevo, este importante archivo fue cerrado cuando prácticamente estábamos iniciando nuestra investigación y lleva más de un año sin brindar atención al público.

instrucción en el Internado y que posteriormente volvieron a incorporarse a la institución como profesores o empleados. Por esta razón, las versiones que nos proporcionaron de su experiencia pueden no corresponder con las de los jóvenes que decidieron abandonar el proyecto educativo. Sin embargo, fue imposible localizar a los individuos que atravesaron por esta situación.

Finalmente, es preciso mencionar que más que un tema acabado nuestra investigación pretende mostrar la riqueza de enfoques que la historia de la educación indígena encierra y que aún no han sido abordados. A pesar de la gran producción de estudios sobre indigenismo y políticas educativas dirigidas a las etnias indígenas, todavía no se han analizado, desde el punto de vista histórico, la importancia de la psicología experimental aplicada a la práctica educativa, la construcción de programas escolares a partir de la pedagogía de la época y la influencia de los planteamientos eugenésicos en las políticas sociales y educativas que el gobierno mexicano dirigió, tanto a la población indígena como a otros sectores marginales de la sociedad, durante la primera mitad del siglo XX. Asimismo, sabemos muy poco sobre el proceso de conformación, funcionamiento y desarrollo de otros Internados Indígenas para varones establecidos en el país, o sobre la problemática que atravesaron los Internados de mujeres indígenas cuando desapareció la educación mixta. En fin, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto al estudio de la historia de la educación indígena. Nosotros pretendemos ahondar en ellos en una investigación posterior, aunque desde luego, nuestro trabajo es una invitación para que otros investigadores realicen estudios que vengán a complementar nuestras observaciones, que esclarezcan las líneas que nuestro trabajo ha dejado abiertas y que contribuyan al conocimiento histórico de la educación indígena utilizando nuevas fuentes de información.

CAPÍTULO I



ALUMNOS DE LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA EN EL TALLER DE CURTIDURÍA, 1927

*¿Incorporar o integrar al indio?
Los proyectos de educación indígena en México
durante los gobiernos posrevolucionarios
(1921-1933)*



1. Los fundamentos del nacionalismo mexicano, la política del mestizaje y el surgimiento de la tesis de *incorporación*

Con la llegada a la presidencia de la llamada “dinastía sonorenses”, México inició un proceso de reconstrucción. Tras cruentos años de lucha que habían provocado profundas divisiones e incertidumbres, la principal preocupación tanto de Álvaro Obregón como de Plutarco Elías Calles, se centró en erigir un nuevo proyecto nacional que permitiera al país insertarse en la modernidad.¹ La labor no fue nada sencilla, en primer lugar, los sonorenses necesitaron implementar una política de conciliación que lograra pacificar a las distintas facciones revolucionarias. En cierta forma, esta fase no representó mayores complicaciones.

Sin embargo, las divergencias del México posrevolucionario iban mucho más allá de las pugnas políticas. El país se caracterizaba por sus notables diferencias sociales y regionalismos culturales que significaban serios obstáculos para el proceso de construcción de la identidad colectiva, elemento indispensable para la conformación de una nación moderna. En este sentido, resultaba imprescindible alcanzar una cohesión interna que le proporcionara al México posrevolucionario una conciencia nacional: conciencia de compartir un origen, una historia, una cultura, una lengua, una raza y un destino común, y que además permitiera construir una identidad diferenciada de otras.²



¹ Debemos recordar que la necesidad de construir un proyecto nacional estuvo presente durante todo el siglo XIX. No obstante, los gobiernos posrevolucionarios se vieron obligados a construir uno nuevo que los diferenciara de los anteriores como parte de los ideales de la Revolución.

² Sobre las características y la conformación de las naciones modernas, cfr. Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, México, Patria/CONACULTA/Alianza Editorial, 1991.

Para lograr este cometido, los diversos gobiernos posrevolucionarios, auxiliados por los intelectuales mexicanos, analizaron las dimensiones del problema para ubicar los obstáculos que se oponían a la integración nacional, observando que:

Las grandes distancias y las comunicaciones lentas hacen muy difícil movilizar a la opinión pública [que se encargaría de difundir las bases del nacionalismo], el analfabetismo generalizado [...]; la gran diversidad de grupos raciales; el complejo de inferioridad de los indios al confrontar a los europeos; el aislamiento del pueblo, aislamiento tanto material cuanto espiritual; la situación religiosa de México; [son] factores todos ellos que operan en favor de la creación de un fuerte individualismo por la atomización de la conciencia de un grupo, son, en una palabra, fuerzas que se oponen al proceso de integración nacional.³

Como podemos observar, los ideólogos de la nación surgida del movimiento revolucionario tenían ante sí el enorme reto de homogeneizar y cohesionar al país. En el aspecto cultural —que por su naturaleza es el que nos interesa analizar—, el gobierno se propuso construir un modelo estereotipado de “lo mexicano”. Tomando como antecedente el fallido proyecto decimonónico de construir la cultura nacional a partir de los cánones europeos, el nacionalismo posrevolucionario se inclinó por una búsqueda al interior de los sectores populares mexicanos, como antítesis del elitismo que caracterizó al régimen anterior —resolución que, por lo demás, también tenía visos de legitimación.⁴ Así pues, se apeló a los rasgos de las mayorías, a las



³ Sáenz, Moisés. “La integración de México por la educación”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970, pp. 6-7. Otro de los intelectuales que concuerda con Sáenz en sus apreciaciones es Manuel Gamio, quien afirmaba que para que México se convirtiera en una nación era indispensable procurar la unidad étnica, difundir un idioma común y una cultura homogénea. Cfr. Gamio, Manuel. *Forjando Patria*, México, Porrúa, 1960, pp. 10-11.

⁴ Sin embargo, el interés por lo popular mexicano no hizo desaparecer por completo las viejas prácticas porfiristas. Félix Palavicini, con un marcado halo positivista y conservador, en su *Estética de la tragedia mexicana* planteaba cómo se debía entender el nacionalismo en los años treinta: “fortalecer el nacionalis-

manifestaciones culturales del “pueblo”, que, por lo demás, encarnaban la contrariedad de ser muy diversas. La resolución de este problema pronto apareció frente a ellos, se podía crear una identidad “sincrética” basándose en los elementos de la población más numerosa del país: los mestizos.

Tal como lo señaló Jesús Antonio Machuca, investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia, dadas las características históricas de México, el “mestizo” se convirtió en el arquetipo más conveniente de la identidad nacional:

En México, el mestizaje aparece como una representación idealizada del somatotipo de la mezcla biológica y cultural que ha caracterizado a nuestro país desde la conquista española [...] ha sido una matriz ideológica básica a partir de la cual se ha suscitado una representación raigal, aglutinadora y unificadora, así como por otra parte, escamoteadora de las contradicciones de la estructura social existente y de las irreconciliables diferencias culturales y raciales [...]. Tiene como característica y cualidad, la de proporcionar una imagen de síntesis y condensación, que ha permitido recuperar simbólicamente la idea cohesionadora de la nación.⁵

En tales condiciones, a partir de los años veinte el mestizo se concibió como el verdadero depositario de la mexicanidad y, el mestizaje biológico y cultural, se instauró como una política de Estado en búsqueda de la unidad nacional. Así pues, a diferencia de otros países, México adoptó el nacionalismo del mestizaje por razones pragmáticas y transformó la hibridación en una fortaleza, en una ideología racial



mo dando preferencia a la inmigración española y activar la incorporación del indio a la civilización occidental [europea]”. Palavicini, Félix. *Estética de la tragedia mexicana*, México, Imprenta Modelo, 1933, p. 211.

⁵ Machuca Ramírez, Jesús Antonio. “Nación, mestizaje y racismo”, en *Nación, racismo e identidad*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1998, p. 37. En este mismo sentido, del mestizaje como armonización de contrarios, cfr. Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, COLMEX/El Colegio Nacional/FCE, 1996, p. 218.

incluyente.⁶ Por otra parte, en la obra de algunos intelectuales posrevolucionarios, el mestizaje apareció como la única salida para construir una nación moderna, y no precisamente como una convicción. En este sentido, José Vasconcelos afirmó con ciertos tintes de incertidumbre:

Es demasiado tarde para que nosotros quisiésemos intentar un cambio de prácticas; no nos queda más recurso que seguir valientemente por la aventura del mestizaje, fortaleciendo nuestro intento con todos los poderes de la reflexión y del saber, dejándose entero el sentido todavía insondable de su misión.⁷

Indudablemente, “los poderes de la reflexión y del saber” a los que Vasconcelos se refiere en la cita anterior, fueron encontrados por los ideólogos del mestizaje mexicano en los postulados eugenésicos del científico británico Francis Galton, quien, durante la segunda mitad del siglo XIX, elaboró una clasificación de los elementos propios de cada raza dividiéndolos en “buenos” y “malos”.⁸ Galton, basándose en las teorías sociológicas del darwinismo social, argumentó que los elementos nocivos de la sociedad necesariamente tendrían a desaparecer con el tiempo. Asimismo, indicó que este proceso periódico conduciría a un perfeccionamiento constante de los grupos humanos. Numerosos intelectuales mexicanos estaban familiarizados con estas



⁶ Desde luego, ésta es una característica que nuestro país comparte con otras naciones latinoamericanas, donde la formulación del nacionalismo europeo operó una “*inversión simétrica del signo* [...] transformando lo negativo en positivo”. *Ibid.*, p. 40.

⁷ Vasconcelos, José. “Indiología”, en *Obras completas*, México, Limusa, 1958, Tomo II, p. 1188.

⁸ De acuerdo con la definición dada por Francis Galton en su obra *Inquiries into human faculty and its development*, publicada en 1883, la eugenesia “es la ciencia de la mejora de la decadencia, que no se limita de ningún modo a las cuestiones de uniones judiciales, sino que, particularmente en el caso del hombre, se ocupa de todas las influencias susceptibles de conceder a las razas mejor dotadas un mayor número de posibilidades de prevalecer sobre las razas menos buenas”. Citado en: Thuiller, Pierre. *Las pasiones del conocimiento. Sobre las dimensiones culturales de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1992, p. 151.

tesis desde hacía ya algún tiempo y tuvieron la posibilidad de ponerlas a prueba en México durante los primeros años del siglo XX.⁹ Así, por ejemplo, Moisés Sáenz afirmó en 1929 frente a un grupo de intelectuales norteamericanos:

El caos etnológico no es, ni con mucho, irremediable. La mezcla de razas, más que desventaja, se ha trocado casi en un ideal. En nuestro caso la amalgama es por fortuna un proceso natural: la fusión étnica con sus concomitantes de una nueva mentalidad y de una sensibilidad especial, no parece, en consecuencia, un sueño irrealizable. Más aún, la materia prima humana ofrece una base práctica de reconstrucción, porque *no obstante el alcoholismo, la mala alimentación y la mortalidad infantil, la raza se conserva vigorosa...*¹⁰

Si bien es cierto que se había logrado el consenso de que el mestizaje era lo más conveniente para el desarrollo nacional, la polémica se recrudeció al intentar determinar cuáles serían los rasgos “benéficos” que deberían preservarse y cuáles los “nocivos” que tendrían que eliminarse. Ante esta situación, los grupos en el poder que se consideraban como los representantes de las mayorías, asumieron la iniciativa de echar a andar un proceso de selección y depuración de las particularidades culturales de los distintos grupos de la sociedad mexicana, eliminando los rasgos que, desde su punto de vista, no correspondían con la “verdadera civilización”. Nuevamente, al



⁹ Para ahondar sobre el tema de la llegada y consolidación de la corriente eugenésica en México, cfr. Suárez, Laura y López Guazo. *Eugenesia y racismo en México*, México, UNAM, 2005. Ahora bien, los estudiosos del tema del racismo sostienen que dentro de los seguidores de la eugenesia en América Latina pervivió una opinión “caracterizada por diversos matices, de que la raza blanca debía mezclarse con la indígena únicamente con el objeto de ‘neutralizar’ a esta última, para ‘terminar con la lacra’ que ésta es.” Al respecto, cfr. Gall, Olivia. “Racismo y modernidad en la historia de Chiapas”, en *El racismo en las Américas y el Caribe*, Quito, Ediciones ABYA-YALA, 1999, p. 54 y Casaús Arzú, Martha. *Guatemala. Linaje y racismo*, San José, FLACSO-Guatemala, 1992.

¹⁰ Sáenz, Moisés. “México: Juicio y pronóstico”, en *Antología de Moisés Sáenz...*, pp. 30-31. [Las cursivas son mías].

igual que en la época porfiriana, lo popular fue sancionado por las elites intelectuales y artísticas del país. Ellas se lanzaron a “analizar, juzgar, comentar o psicoanalizar a los ‘otros’ [...] y especialmente sus modos de expresar entelequias tales como las sensaciones, las emociones y los sentimientos.”¹¹ Asimismo, erigir la identidad nacional implicó la eliminación práctica o, al menos, la subordinación definitiva de cualquier otra identidad y, al mismo tiempo, la elaboración de criterios precisos para definir la pertenencia de una persona a este organismo colectivo.¹²

Durante las primeras décadas del siglo XX, se consideraba que el pueblo mexicano estaba fundamentalmente compuesto por tres grupos: indios, criollos y mestizos. Como hemos mencionado, sobre estos últimos recayó la responsabilidad de fundar el desarrollo nacional, pues adecuando el darwinismo social spenceriano a las circunstancias mexicanas, los mestizos resultaban ser los más aptos para llevarlo a cabo y como los verdaderos depositarios de la mexicanidad. Ahora bien, ante este escenario cabría preguntarnos qué papel jugarían los rasgos culturales y sociales de los otros dos sectores de la población, es decir, los de los indios y los criollos.

En torno a esta disyuntiva se presentaron acaloradas discrepancias. Por un lado, la llamada corriente *hispanista* —fuerte aliada de los grupos conservadores—, nega-



¹¹ Vázquez Valle, Irene. *La cultura popular vista por las elites. Antología de artículos publicados entre 1920 y 1952*, México, UNAM, 1989, p. 30. Imbuidos por el nacionalismo, las elites políticas, los intelectuales y los artistas volvieron sus ojos a los sectores populares. Al respecto, Pedro Henríquez Ureña comentaba: “Existe hoy el deseo de preferir los materiales nativos y los temas nacionales en las artes y en las ciencias [...] el dibujo mexicano que desde las altas creaciones del genio indígena en su civilización antigua ha seguido viviendo hasta nuestros días a través de las preciosas artes del pueblo, quedó representado en los murales de Diego Rivera y compañía [...] los cantos populares [que] todo el mundo canta, así como se deleita con la alfarería y los tejidos populares [...] fueron utilizados por Manuel M. Ponce y Carlos Chávez Ramírez, (compositor joven que ha sabido plantear el problema de la música mexicana desde su base) y los dramas sintéticos con asunto rural de Eduardo Villaseñor y de Rafael Saavedra, quienes habían realizado la innovación de escribir para indios y hacerlos actores, pretendían revivir las tradiciones literarias de aquel pueblo mexicano”. Cfr. Pérez Monfort, Ricardo. *Estampas del nacionalismo popular mexicano. Ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, 1994, p. 140.

¹² Krotz, Esteban. “¿Naturalismo como respuesta a las angustias de identidad?”, *Estudios Sociológicos*, Vol. XII, No. 34, enero-abril, 1994, p. 20.

ba el bagaje indígena y le reconocía a España la gracia de haber imbuido en los mexicanos —es decir, los mestizos— lo que consideraban los tres elementos fundamentales de su cultura: la religión católica, la lengua castellana y “las costumbres civilizadas” del mundo occidental. En cambio, los *indigenistas* sostenían que el nacionalismo mexicano debía erigirse exaltando las raíces del pasado prehispánico, pues consideraban que en éste se encontraban las manifestaciones más antiguas y, por lo tanto, los rasgos originales de la cultura mexicana.¹³ Nuevamente, la corriente que logró imponerse fue la que tendía al mestizaje, a la reivindicación del pasado indígena y a la fusión de los rasgos culturales positivos de los distintos sectores de la población, concluyendo que “mestizo es aquel que étnica, cultural o económicamente participa de los rasgos de las dos razas y de las dos civilizaciones.”¹⁴ Al respecto, Andrés Molina Enríquez¹⁵ señaló —con un claro tinte de la influencia eugenésica— las virtudes de los indígenas y de los blancos que se fundían en los mestizos:

El indio es superior al blanco por su *adaptación y selección al medio*; el blanco es superior, en cambio, por su más adelantada *evolución*. El mestizo reúne en sí ambas cualidades: tiene la resistencia y adaptación del indio, la actividad y el progreso del blanco [...] su carácter no puede ser más firme, ni más poderoso...¹⁶

El problema parecía resuelto; sin embargo, fusionar en términos culturales a la población significaba necesariamente transformar a los sectores indígenas en mesti-



¹³ Pérez Monfort, Ricardo. *Estampas del nacionalismo popular mexicano...*, p. 115.

¹⁴ Sáenz, Moisés. “México: Juicio y pronóstico...”, p. 57.

¹⁵ Andrés Molina Enríquez es considerado como el precursor del pensamiento de la *mestizofilia* en México. Un análisis detallado de las características de su pensamiento y su influencia en el nacionalismo del siglo XX puede encontrarse en: Basave Benítez, Agustín. *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, México, FCE, 2002.

¹⁶ Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales*, México, Imprenta de A. Carranza e Hijos, 1909, pp. 257-258. [Las cursivas son mías].

zos —tanto biológica como culturalmente—, para borrar las profundas diferencias y erradicar la lamentable situación en la que se encontraban. Las vías para lograrlo ya se habían analizado en el pasado. En 1864, Francisco Pimentel publicó un estudio titulado *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios para remediarla*, donde afirmó:

Debe procurarse [...] que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo, si fuere posible. Sólo de este modo perderán sus preocupaciones y formarán con los blancos una masa homogénea, una nación verdadera [...]. El resultado de nuestras observaciones nos conduce naturalmente a esta tremenda disyuntiva como único y definitivo remedio ¡matar o morir! [...] afortunadamente hay un medio con el cual no se destruye una raza sino que sólo se modifica, y ese medio es la transformación...¹⁷

Como podemos observar, para los intelectuales decimonónicos como Pimentel, el problema indígena sólo tenía dos soluciones posibles: el exterminio o la transformación. En el contexto del porfiriato esta transformación se intentó llevar a cabo obligando a la población indígena a adquirir nuevas formas de vida. Así, por ejemplo, se multaba a los indígenas que llegaban a las ciudades vistiendo calzón de manta y se intentó hacer desaparecer la organización comunal para convertirla en propiedad privada. Pese a disposiciones como estas, hacia la década de los veinte de la época posrevolucionaria, los grupos indígenas seguían conservando su indumentaria tradicional, su lengua, sus costumbres, sus formas de propiedad, etcétera. La experiencia nuevamente colaboró en el diseño de la política a seguir y mostró que el camino no debía ser la imposición —al menos no como primera instancia. A partir de ese mo-



¹⁷ Pimentel, Francisco. *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios para remediarla*, México, 1864, pp. 226 y 233, citado en Villoro, Luis. *Los grandes momentos del...*, pp. 220-221.

mento se implementó una política de persuasión para convencer al sector indígena, mediante el trato directo y de “buena manera”, de las bondades de cambiar su cultura tradicional.

Esta política de transformación cultural que hemos venido esbozando en las líneas precedentes se le conoce con el nombre de *tesis de la incorporación*.¹⁸ Cabe mencionar que este método fue diseñado en el seno de la filosofía positivista de Augusto Comte para integrar a las masas trabajadoras que no formaban parte de la sociedad civilizada. De acuerdo con el positivismo, el remedio para la incorporación del proletariado a la civilización era lograr su desarrollo económico y mejorar sus condiciones de vida, brindándoles una educación formal e institucionalizada. Los políticos mexicanos de los primeros años del siglo XX, observaron una enorme semejanza entre la situación francesa del siglo XIX que describía Comte y la realidad mexicana, por ello no dudaron en retomarla tanto en sus aspectos teóricos como prácticos.¹⁹ Al respecto, Plutarco Elías Calles señaló:

Los pilares fundamentales para el mejoramiento de las grandes colectividades de mi país, y especialmente de las masas campesinas, obreras e indígenas, son su liberación económica y su desarrollo educacional, hasta lograr su incorporación plena a la vida civilizada...²⁰



¹⁸ Como veremos a lo largo de este texto, la política de incorporación hacía caso omiso de las diferencias culturales e incluso las consideraba como un serio obstáculo para la modernización del país. En términos generales, se buscaba la impartición de una cultura única y, por ende, pretendía asimilar al indígena a una sociedad formada en moldes occidentales, considerándolo como un “factor normal de la nacionalidad” que debía ser educado en las mismas instituciones que los demás habitantes del territorio. Loyo Bravo, Engracia. “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX/UNED, 1999, p. 142.

¹⁹ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, Veracruz, INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992, pp. 75-76.

²⁰ SEP. *El sistema de escuelas rurales en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 9.

Para el caso de los grupos indígenas, la política de incorporación buscaba asimilarlos a la sociedad mestiza occidentalizada, erradicando los elementos “primitivos” de su cultura e incorporando los rasgos “positivos” de la cultura occidental para, de esta forma, dotar al país de una imagen más moderna. Ante estas condiciones, la tesis de incorporación consideró a los grupos indígenas como separados y escindidos de la vida y la cultura nacionales.²¹ A partir de los gobiernos posrevolucionarios, la situación social y las características culturales de los indígenas pasaron a considerarse como *el problema indígena*. Bajo esta calificación, ciertos rasgos de la personalidad de los pueblos indígenas tenían que ser transformados. En términos generales el problema indígena se entendió de la siguiente manera:

La existencia de cuarentiseís [*sic*] grupos indígenas que viven en los lugares menos deseables del país, que hablan igual número de idiomas, distintos al nacional y diferentes entre sí; con una economía de subsistencia, una tecnología simple y empírica, un mínimum de herramientas; con una salubridad sujeta a la medicina tradicional, cuyas prácticas mágico-religiosas los dejan a merced de todas las enfermedades; al margen de instituciones educativas, mostrando rasgos culturales perfectamente estructurados y con culturas en diferentes niveles de evolución. Todos estos datos inducen a considerar la presencia de los grupos indígenas como un problema nacional, en virtud de que como componentes del país, no participan plenamente en la vida de México y constituyen áreas culturales o interculturales subdesarrolladas.²²

Conforme a los términos expuestos, *el problema indígena* se convirtió en un *problema de integración nacional* debido a que las características físicas y morales del



²¹ Villoro, Luis. *Los grandes momentos del...*, pp. 227 y 234.

²² López Martínez, Patrocino. *El problema indígena de México y la educación fundamental*, Pátzcuaro, CREFAL, 1958, p. 1.

sector indígena, amén de sus formas comunitarias de organización, contradecían el ideal de homogeneidad de la cultura nacional. De ahí la importancia de buscar las vías para eliminarlo. Como mencionamos, la política de incorporación estuvo dirigida a erradicar los elementos que se consideraban “problemáticos” de la cultura indígena. Veamos ahora de qué forma se intentaron eliminar.

2. La acción educativa en la tesis de la *incorporación*

Como observamos en el apartado anterior, la tesis de incorporación comtiana estuvo diseñada para los sectores subalternos o las masas trabajadoras, que —de acuerdo con el filósofo francés— no participaban o no habían logrado integrarse completamente al desarrollo cultural de la época, dado que se encontraban inmersos en los atavismos de la tradición. En este sentido, su intención era reconfigurar la forma de entender y asumir la vida de los grupos trabajadores, para que cumplieran cabalmente las funciones que les correspondían en el seno de la sociedad francesa del siglo XIX. Para ello era indispensable proporcionarles los instrumentos que les permitieran alcanzar su transformación mediante su desarrollo económico y educativo.

En México se consideró que la educación también permitiría el desarrollo económico de los grupos indígenas y, por lo tanto, se asumió como la piedra angular de la incorporación. Así, se necesitó diseñar un programa de instrucción que más allá de proporcionar los conocimientos académicos indispensables, sirviera como un proceso de socialización que formara “el espíritu” de los nuevos indígenas que requería el país. Bajo estas premisas, la instrucción pública se concibió como la panacea para sacar a los indígenas del atraso en que se encontraban, y se dispuso con firmeza llevar la educación a los lugares más recónditos e inhóspitos del territorio nacional, donde estos grupos habitaban.

Este proyecto logró echarse a andar de manera articulada gracias a la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) y a la experiencia adquirida con las escuelas de instrucción rudimentaria que iniciaron su labor en 1911.²³ Al parecer, la iniciativa gubernamental también hizo uso de los conocimientos obtenidos por Manuel Gamio en el llamado *Proyecto del Valle de Teotihuacan*, donde de 1917 a 1922, el antropólogo pionero puso en práctica un modelo de educación integral y de desarrollo de la comunidad que resultó muy exitoso.²⁴

La Secretaría de Educación Pública (SEP) inició la “incorporación del indio” como un programa de gran envergadura en el marco de la administración de José Vasconcelos. Cabe mencionar que Vasconcelos fue un fehaciente partidario de la corriente hispanista a la que nos referimos con anterioridad, por lo tanto, encontramos en él posturas disímolas al nacionalismo popular. Así, por ejemplo, uno de sus gestos más característicos fue la distribución de miles de ejemplares de literatura clásica entre los campesinos que apenas estaban aprendiendo a leer y escribir. Incluso llegó a asociar el origen de las culturas prehispánicas con el mito de la Atlántida. Respecto de los indios contemporáneos afirmaba que éstos se “redimirían” mediante su incorporación a la civilización occidental, dado que la suya no tenía futuro:

Dígase lo que se quiera, los rojos, los ilustres atlantes de quienes viene el indio, se durmieron hace millones de años para no despertar. En la historia no hay retornos, porque toda ella es transformación y novedad. Ninguna raza vuelve; cada una plantea su misión, la cumple y se va...²⁵



²³ Sobre la elaboración del proyecto y la creación de la Secretaría de Educación Pública en México puede consultarse: Iturriaga, José E. “La creación de la Secretaría de Educación Pública”, en *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981, pp. 157-165.

²⁴ Los resultados de las investigaciones de Manuel Gamio en el Valle de Teotihuacan pueden consultarse en Gamio, Manuel. *La población del Valle de Teotihuacan*, 2 tomos, México, INI, 1972.

²⁵ Vasconcelos, José. “La raza cósmica”, en *Obras completas...*, p. 916.

Con estas perspectivas, la SEP asumió la dirección de la educación indígena, creándose para ello el Departamento de Educación y Cultura Indígenas, a pesar de la oposición de Vasconcelos. Éste estaba convencido de que para lograr la incorporación del indígena era indispensable que recibiera el mismo trato que el resto de la población y que se instruyera con el mismo sistema escolar diseñado para los grupos mestizos. De hecho, argumentaba que crear escuelas especiales para indios se asemejaba al sistema de segregación implementado en Estados Unidos:

Sostenemos nosotros, frente a esta presunción de ciencia falsa, el viejo sistema español, que desde hace 400 años decidió reunir en la misma cátedra al indio, al negro y al blanco. No apoyamos entonces el sistema yanqui de escuelas especiales para indios, sino el sistema de incorporación, en vez del de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. Por eso nos negamos a crear un departamento especial de Cultura Indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población. En aquellos raros casos en que el indio no conoce el idioma español, comenzamos enseñándoles.²⁶

No obstante el desacuerdo de Vasconcelos, en 1923, los diputados del Congreso Nacional aprobaron la fundación de las llamadas *Casas del pueblo*, que tenían la función de establecer el sistema educativo en las localidades rurales que, por esos años, se creían pobladas principalmente por indígenas.²⁷ En estos establecimientos, la ins-



²⁶ Citado en: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Obra antropológica X. Teoría y práctica...*, pp. 68-69.

²⁷ En este sentido coincidimos con David L. Raby quien afirma que la creencia ampliamente difundida de que Vasconcelos había desarrollado el concepto de la Casa del Pueblo es un mito. Para apoyar su posición, Raby rescata el testimonio de Enrique Corona —encargado del Departamento de Educación y Cultura Indígenas—, donde menciona que Vasconcelos tenía una preferencia evidente por dar energía y brillo a la actividad educativa en la capital y en las principales ciudades de provincia, y dejaba en desventaja indiscutible a los campesinos, los pueblos rurales y los asentamientos indígenas. Así, los verdaderos constructores de la educación rural, fueron los maestros misioneros y los directores de las primeras Escuelas Normales.

trucción no estaba dirigida exclusivamente a los jóvenes en edad escolar sino a la población en general. Los objetivos de la Casa del Pueblo buscaban construir una escuela que se adaptara a las necesidades y ritmo de la comunidad; que contribuyera al mejoramiento de las industrias locales; que desarrollara las cualidades físicas e intelectuales de los habitantes para mejorar la productividad; y que inculcara hábitos de higiene.²⁸

En el diseño implementado en las Casas del Pueblo, y en toda la educación rural del periodo que nos ocupa, es clara la influencia del método pedagógico diseñado por el filósofo y educador John Dewey, al que se le denominó la *escuela de la acción*. La pedagogía propuesta por Dewey rescataba la corriente filosófica del *pragmatismo* y, por lo tanto, buscaba el aprendizaje a través de actividades prácticas de diferente índole en lugar de contenidos curriculares preestablecidos e inflexibles. Por el contrario, aseveraba que el programa escolar debía adaptarse tomando en cuenta las características y necesidades de la comunidad donde se establecía. Dewey consideraba que la educación debía partir de la experiencia de los estudiantes para proporcionar conocimientos útiles inmediatos y no sólo para la vida futura. Estaba decididamente en contra de la cultura libresca y a favor de fomentar en los estudiantes un espíritu “despierto, activo e investigador”. Los pedagogos mexicanos intentaron copiar la política educativa de Dewey para la educación rural. Así, en vísperas de una visita que el pedagogo norteamericano realizó a México, Moisés Sáenz afirmó ufanamente:

Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, autoexpresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí.²⁹



Raby, David L. “Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México. 1921-1935”, *Revista mexicana de sociología*, Año LI, No. 2, abril-junio, 1989, p. 309.

²⁸ SEP. *Estudio acerca de la educación fundamental en México*, México, SEP, 1947, p. 42.

²⁹ Sáenz, Moisés. “La integración de México...”, p. 17.

Pese a estas argumentaciones, la versión mexicana de la escuela de la acción presentaba profundas contradicciones. Como pedagogía de la “democracia”, el proyecto de Dewey se oponía tajantemente a los métodos autoritarios, a la transgresión de la personalidad y de las libertades. Sin embargo, sus seguidores mexicanos hicieron caso omiso de estas consideraciones.

Así, por ejemplo, Vasconcelos logró imprimir su sello característico a la educación rural y dispuso que se utilizara el *método de castellanización directa*, que consistía en enseñar utilizando el castellano desde los inicios de la instrucción. Como él mismo lo indicó, en las *raras* poblaciones donde no se hablaba castellano, se instauraba su enseñanza. Esta disposición naturalmente excluía el uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza. Durante este periodo, brindar instrucción en idiomas nativos se consideraba un riesgo e incluso un grave atentado contra la política de incorporación. En este sentido, los maestros rurales fueron advertidos de los “peligros” que conllevaba esta práctica:

Con estos niños [indígenas] no hagas otra cosa antes de enseñarles a hablar al castellano [...] hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra [...]. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta, las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar [...]. La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aún nuevas maneras de vivir...³⁰



³⁰ Ramírez Rafael. *Cómo dar a todo México un idioma*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968, p. 5. (Primera Edición: Ramírez, Rafael. *Cómo dar a todo México un idioma: Resultado de una encuesta*, Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, Vol. IV, México, Publicaciones de la SEP, 1928.)

Por otra parte, para apoyar el proceso educativo de las Casas del Pueblo, Moisés Sáenz encabezó paralelamente un proyecto de educación ambulante al que se le denominó *Misiones Culturales*. Éstas retomaban “lo que en su época hicieron los misioneros; conservar el movimiento del rito pero cambiar el sentido”³¹ de la vida cotidiana en las comunidades. Su principal encomienda era observar el desempeño de los maestros rurales y enriquecer su trabajo apoyándolos en lo que necesitaban y corrigiendo sus errores. Las *misiones* que recorrían el territorio nacional se establecían en la escuela rural durante aproximadamente tres semanas, luego partían para proseguir su trabajo llevando su “buena nueva” a otra población. Estaban conformadas por especialistas: “un educador, experto en educación rural; una trabajadora social, de preferencia enfermera; un experto en agricultura; un experto en economía doméstica y un maestro de educación física.” El grupo viajaba con una biblioteca, una vitrola y un aparato receptor de radio.³²

El sistema de la escuela rural y la Casa del Pueblo obtuvo algunos adelantos en comunidades de filiación mestiza, pero no ocurrió así en las que predominaba la población indígena. Los estudiosos del tema de la educación indígena atribuyen a distintas causas el fracaso de estos intentos. Entre las más sobresalientes podemos citar la incapacidad material y técnica de los maestros para implementar los planes de mejoramiento, el monolingüismo y la renuencia de las autoridades educativas a enseñar en idiomas nativos, la dispersión de la población indígena y la falta de tradición escolar en los ambientes rurales relacionada con la dinámica económica de las comunidades que requerían el trabajo de todos los miembros de la familia.³³



³¹ Sáenz, Moisés. *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Lima, 1936, p. 330.

³² Sáenz, Moisés. “La integración de México...”, pp. 18-19.

³³ Aguirre Beltrán, Gonzalo y Pozas Arciniega, Ricardo. *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, México, CONACULTA/INI, 1973, Tomo II, pp. 202-203.

De tal forma que hacia la segunda mitad de la década de los veinte, los impulsores de la política de incorporación veían con tristeza que muy poco se había logrado en cuanto a la reconfiguración de las formas de vida y cultura indígenas. Ante estas circunstancias, la “capacidad” de los grupos indígenas para insertarse en la civilización fue puesta en duda y la conveniencia de proseguir con el método de incorporación o implementar la segregación al estilo norteamericano volvió a la mesa de discusión.

Esta última posición dominó entre los grupos conservadores, quienes argumentaban que la transformación del indio mediante la educación era inalcanzable debido a las características propias de su raza, y que por lo tanto, ésta sólo se lograría mediante su mezcla racial con grupos mestizos y blancos. Hacia estos años, la tesis de la incorporación contaba ya con uno de sus representantes más importantes, Manuel Gamio, quien desde hacía ya algún tiempo había desarrollado reconocidos trabajos arqueológicos para demostrar las capacidades de los antiguos pobladores de México, así como estudios antropológicos para defender la importancia del proceso educativo en el camino de la “redención” indígena.³⁴ Como resultado de sus observaciones mencionó que “no existe la pretendida inferioridad innata que se atribuye a algunos [...] grupos en relación con otros, sino que es producida por causas de educación y medio”.³⁵

Para refutar la postura de los grupos conservadores que —influidos por el darwinismo social— aseveraban la inferioridad de la “raza india”, Gamio retomó los



³⁴ Manuel Gamio es reconocido como uno de los antropólogos pioneros en México. Sin embargo, la concepción que tenía sobre el objeto de la antropología le ha valido numerosas críticas. En sus palabras: “Es axiomático que la Antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, ya que por medio de ella se conoce a la población que es materia prima con que se gobierna. Por medio de la Antropología se caracterizan la naturaleza abstracta y la física de los hombres y de los pueblos y se deducen los medios apropiados para facilitarles un desarrollo evolutivo normal”. En otras palabras, con Gamio la antropología se convierte en un elemento más de la acción estatal para diseñar las políticas adecuadas a cada sector de la población. Citado en: *Ibid.*, p. 11. Entre los críticos de este tipo de antropología, Gamio es un intelectual orgánico de la clase en el poder. Para ahondar en el tema, cfr. Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tusquets, 2007, pp. 85-100.

³⁵ Gamio, Manuel. *Forjando Patria...*, p. 38.

innovadores planteamientos del antropólogo y etnólogo Franz Boas, quien había sacudido el campo de las ciencias sociales norteamericanas al rechazar el determinismo genético y desconocer la clasificación racial de los grupos humanos que colocaban a las naciones teutónicas “blancas” a la cabeza.³⁶

Gamio fue estudiante de Boas en la Universidad de Columbia y, poniendo en práctica sus enseñanzas, elaboró una clasificación de los grupos indígenas que poblaban México basándose en sus características culturales, entendidas éstas como “las manifestaciones naturales e intelectuales”.³⁷ Gamio en reiteradas ocasiones hizo notar que si los indígenas contemporáneos parecían estar sumidos en un “embrutecimiento rural”, su atraso se debía atribuir a una dieta inadecuada, a la falta de instrucción, a su pobreza material y al hecho de encontrarse aislados de los estímulos de la vida nacional.³⁸ Como fiel representante de la eugenesia moderna y de la tesis de incorporación, Gamio proponía:

...a fin de que se normalice el deficiente desarrollo en que desde hace tanto tiempo vegetan los grupos indígenas se hace necesario analizar y clasificar sus características de vida material e intelectual para después conservar y estimular las que son útiles y benéficas, extirpar o corregir las que son perjudiciales, substituir [*sic*] las deficientes por otras más eficaces y por último, introducir muchas de las que hoy carecen y que les son indispensables, dadas las exigencias de la existencia humana en estos tiempos [es decir, las exigencias de la cultura mestiza occidentalizada].³⁹



³⁶ Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo...*, pp. 63-66.

³⁷ Sobre la influencia de Boas en Gamio, cfr. Brading, David. “Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México”, *Revista mexicana de sociología*, Año LI, No. 2, abril-junio, 1989, pp. 270-272.

³⁸ Cabe mencionar que Gamio no fue el primero en atribuirle a la mala alimentación y educación la razón del “atraso” indígena. Paradójicamente, fue Justo Sierra, claro representante del darwinismo social spenceriano en México, quien lo aseveró por primera ocasión. Cfr. Sierra, Justo. *Obras completas*, México, UNAM, 1948, Tomo IX, pp. 126-127.

³⁹ Gamio, Manuel. *Consideraciones sobre el problema indígena*, México, Instituto Indigenista Iberoamericano, 1966, p. 25.

Como podemos observar, en el pensamiento de Gamio nuevamente encontramos la idea de que era necesario “seleccionar y depurar” la cultura indígena. Desde su punto de vista había rasgos que indiscutiblemente debían conservarse, entre ellos, el arte, la industria artesanal —los textiles, la cerámica, la orfebrería, etcétera— y la propiedad comunal, así como ciertas virtudes del carácter indígena como la paciencia, la serenidad, la resistencia física y mental, además del temperamento creador. Por el contrario, había que eliminar el alcoholismo, el fanatismo y, paulatinamente, los idiomas que seguía viendo como un obstáculo para ir *forjando patria*. Asimismo, el antropólogo aconsejaba:

...para incorporar al indio no pretendamos europeizarlo de golpe; por el contrario, indigenicémonos nosotros; naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio, su civilización actual está retrasada con respecto a la nuestra...⁴⁰

Gracias a la gran influencia que los postulados de Gamio tuvieron en la política indigenista de la segunda mitad de los años veinte, la tesis de incorporación sufrió en la práctica significativas transformaciones. Cuando Gamio decía “indigenicémonos nosotros”, proponía aceptar y comprender las diferencias de los pueblos indígenas —entre ellas el idioma— para posteriormente convencerlos de transformar su civilización en lugar de imponerles violentamente nuevas formas de vida. En este sentido, el pensamiento de Gamio se asemejaba a ciertas prácticas del proceso evangelizador de la época colonial. Según la metodología de Gamio, que nos hace recordar la usanza de los misioneros franciscanos, el antropólogo debía conocer profundamente la cultura indígena para, desde dentro, arrancar de raíz su “paganismo”. En este



⁴⁰ Gamio, Manuel. *Forjando Patria...*, p. 171.

método de trabajo, aprender e incluso conservar los idiomas indígenas, “no hostilizar a los curanderos sino atraerlos” —por mencionar algunas de sus propuestas—, resultaría un instrumento eficaz para facilitar su “conversión”.

Al mismo tiempo, otro de los cambios que introdujo la influencia antropológica de Gamio en el indigenismo, fue rebasar las limitaciones de la definición meramente fisiológica y lingüística de los indígenas utilizada en esos años. En su lugar, Gamio formuló una nueva definición donde consideró más rasgos culturales. Sin embargo, cabe destacar que su parámetro continuó siendo la cultura occidental. Al respecto escribió:

Propiamente un indio es aquel que además de hablar exclusivamente su lengua nativa, conserva en su naturaleza, en su forma de vida y de pensar, numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales.⁴¹

Las propuestas de Gamio fueron llevadas directamente al campo de la educación indígena en el momento en que asumió la Subsecretaría de Educación Pública (1925), como miembro del equipo de José Manuel Puig Casauranc que sustituyó a uno de sus más acérrimos detractores: José Vasconcelos. Durante esta administración, la tesis de incorporación, que el propio Gamio había modificado, adquirió nuevos bríos y una vez más fue puesta a prueba. En este sentido, el modelo educativo impulsado por Vasconcelos sufrió profundas modificaciones: a partir de entonces los maestros rurales no fueron obligados a iniciar la instrucción con la castellanización directa, en



⁴¹ Gamio, Manuel. “Países subdesarrollados”, *América Indígena*, Vol. XVII, 1957, p. 4. Citado en Bonfil Batalla, Guillermo. “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, México, INI/INAH/CONACULTA/Secretaría de la Reforma Agraria, 1995, p. 339.

cambio se intentó que la educación en las escuelas rurales fuera en idiomas indígenas, sin que esto significara que la castellanización fuera dejada de lado. Igualmente, se diseñó una nueva y ambiciosa empresa de educación indígena para que funcionara paralelamente a las ya establecidas. Este proyecto se denominó *La Casa del Estudiante Indígena* y se convirtió en la prueba de fuego de la tesis de incorporación. Por esta razón, en el siguiente apartado analizaremos más detalladamente su programa.

2.1 La Casa del Estudiante Indígena: la prueba de fuego de la *tesis de incorporación*

La creación de la Casa del Estudiante Indígena se comunicó por primera vez en la clausura de la campaña electoral de Plutarco Elías Calles en 1924, dentro del marco de su futuro programa de gobierno. Pese a que se anunció como una idea innovadora, en realidad el proyecto recogió las propuestas del gobernador porfiriano de Chihuahua Enrique C. Creel, quien, en 1906, propuso como una de las vías de incorporación, que las familias de la capital de su estado “de buena reputación” adoptaran niños tarahumaras para que, segregados de su medio familiar, recibieran una educación civilizada.⁴² El planteamiento de Creel no encontró eco entre sus contemporá-



⁴² Igualmente, en su tiempo Creel diseñó un sistema educativo —que no se llevó a la práctica— que se asemejó mucho al utilizado por la escuela rural de la época posrevolucionaria y en el cual podemos intuir que Creel fue uno de los primeros mexicanos en conocer la propuesta educativa de Dewey: “La escuela para el indígena debe tener pocas horas de labor; debe aprovechar el hábito de trabajo físico en cosas prácticas y que brindan provecho inmediato; debe ser atractiva, y la palabra del maestro tiene que garantizarse por el hecho; debe despertar confianza; debe mostrarse útil hasta ser comprendida por el pequeño. La enseñanza debe [...] preferentemente, ser demostrativa de provecho para el aborígen y para sus padres; debe tonificar el decaimiento de éste haciéndolo sentir fuerzas y creándole aspiraciones; debe hacer sentir libertad tanta, que se logre la espontaneidad tarahumara, hasta hacerle conocer su individualidad; debe ser favorable al hogar, porque lleve al niño a su casa, algo que dé a conocer provecho material para sí o para sus padres; no debe estar reñido con la casa paterna al servicio que exija del alumno; debe ser un paréntesis en las labores de la casa y del campo; debe llenar los ocios del tarahumara y debe despertar confianza, tanto en el niño como en los padres, granjeándose el cariño de unos y otros”. Creel, Enrique C. *Agricultura y agrarismo*, México, Tip. El Progreso, 1929, p. 54.

neos pero, algunos años más tarde, en el Primer Congreso de Misioneros celebrado en 1922 —donde los asistentes comentaron sus experiencias como miembros de las Misiones Culturales—, nuevamente se sugirió que debía alejarse a los niños indígenas de su comunidad para educarlos cabalmente:

El único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que llevan una vida nómada o viven aisladas es la reconcentración de ellos puesto que no cabe siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a los niños en sus hogares por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil que se les reconcentrase con sus familiares [...] se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente.⁴³

Asimismo, el doctor José Manuel Puig Casauranc, encargado de diseñar el proyecto, visitó los internados indios de Norteamérica para tomar en cuenta la experiencia de ese país en materia de educación indígena. Su estancia lo convenció de que la política de “reservación” sólo ocasionaba “fatalmente el alejamiento definitivo de las razas indígenas”. Aunque se admiró de los notables adelantos que los jóvenes mostraban durante su permanencia en los internados, también señaló que abandonaban dichos progresos al momento de regresar a sus comunidades:

...volvían fatalmente [...] a sus costumbres de antaño [...] aquellos muchachos de escuela vistiendo la clásica indumentaria de los indios en los Estados Unidos, y las muchachas que habían acostumbrado sus piernas al roce de la media de seda, volvían a envolverlas en los treinta o cuarenta metros de vendajes que son de rigor entre las mujeres indias pieles rojas.⁴⁴



⁴³ Citado en Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1, 1996, p. 104.

⁴⁴ SEP, *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 26.

Definitivamente, esta era una gran falla que los indigenistas trataron de evitar, pues resultaba indispensable que los indios mexicanos no perdieran las prácticas culturales occidentales que adquirieran a través de la educación. Por esta razón, aunque Puig trasladó en gran medida la organización de los internados norteamericanos a México, tomó las previsiones necesarias para que los egresados de la Casa del Estudiante Indígena nunca dejaran de desenvolverse dentro de los cánones occidentales.

Tomando en cuenta estas consideraciones, la Casa del Estudiante Indígena se estableció en la ciudad de México al finalizar el año de 1925 y comenzó sus labores en los primeros meses de 1926. La SEP nombró como director de la Casa a un experimentado profesor en el campo de la educación indígena, Enrique Corona, quien había estado al frente del Departamento de Cultura y Educación Indígenas durante la administración de Vasconcelos. De acuerdo con sus opiniones, la educación dirigida a los indígenas tenía el propósito de llevar:

La cultura indispensable para hacerlos de razón o cuando menos iniciarlos en los secretos de la vida inteligente [...]. La educación social y moral que les proporcione la conciencia de su propio valer, los principios básicos de justicia social que hagan eliminar su condición de parias, que los conviertan en hombres libres y ciudadanos cumplidos e idóneos, para ejercitar una acción cívica que los engrandezca [...]. La educación práctica que les dé hábitos para aunar sus esfuerzos entre sí y con los individuos de otras razas, y que los entrene para el trabajo colectivo [...]. El mejoramiento de su situación económica, enseñándoles la aplicación de procedimientos especiales para el máximum de rendimiento agrícola, y el perfeccionamiento de sus industrias y demás medios de vida.⁴⁵



⁴⁵ Corona, Enrique. “La incorporación del indio a la civilización”, *El Excelsior*, 22 de marzo de 1923. Citado por Fell Claude. *José Vasconcelos: Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989, p. 238.

El plantel abrió sus puertas con doscientos jóvenes que procedían de distintas zonas indígenas del país, con la intención de que recibieran la instrucción que los llevaría a su incorporación a la nación mexicana. Los fundamentos de la Casa recogieron la experiencia de los proyectos de incorporación que le precedieron, así como las nuevas propuestas de los intelectuales mexicanos como Manuel Gamio y Moisés Sáenz. En este sentido, se procuró que los jóvenes recibidos como internos no olvidaran su lengua materna. Al respecto, Enrique Corona mencionó cuál era la finalidad de conservar el uso de los idiomas indígenas: “Estoy procurando que cuando los grupos similares, hablen entre sí, lo hagan en su idioma natal, para que no lo olviden, porque ellos serán nuestros apóstoles, el ‘gancho’ para atraer a los otros.”⁴⁶

Igualmente, para superar los defectos del caso norteamericano, se estipuló que los egresados debían comprometerse a regresar a sus lugares de origen convertidos en “emisarios de la civilización”, para transmitir a sus congéneres —de ahí la importancia de preservar las lenguas nativas— los conocimientos y formas de vida que habían adquirido en el establecimiento.

El principal objetivo de la Casa del Estudiante Indígena quedó claramente estipulado en las bases de su fundación y muestra de manera explícita que los círculos de educadores seguían considerando a los pueblos indígenas como un sector escindido de la civilización y de la población mexicana:

La institución tiene fundamentalmente por objeto anular la distancia evolutiva que *separa* a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana.⁴⁷



⁴⁶ SEP, *La casa del estudiante indígena...*, p. 63.

⁴⁷ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1924-1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 25. La misma cita se encuentra también en SEP, *La casa del estudiante indígena...*, p. 35. [Las cursivas son mías].

Por otra parte, como lo mencionamos con anterioridad, las actividades desarrolladas por las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales no dieron los resultados esperados en las regiones donde se encontraba una fuerte concentración de población indígena, razón por la cual se puso en duda la capacidad de los indígenas para incorporarse a la modernidad. En este sentido, al objetivo original de la Casa del Estudiante Indígena se sumó el de demostrar que la “raza indígena” no tenía inferioridad biológica innata frente a la población mestiza y blanca. De esta manera, el plantel también sirvió para realizar un *experimento psicológico colectivo con indios*: los jóvenes que ingresaban se sometían a escrupulosos exámenes, tanto de sus capacidades físicas como mentales, para determinar científicamente sus aptitudes y observar en qué medida podían perfeccionarse. Así, el establecimiento buscó convencer a la población mexicana de que “el indio está capacitado, como cualquier otro individuo de raza diferente, para adquirir la cultura y la civilización de criollos y mestizos.”⁴⁸

Para lograr estas metas, los encargados de la Casa se esforzaron para que los futuros estudiantes del plantel fueran indígenas de “raza pura” y enviaron circulares a los gobernadores de los estados solicitándoles que seleccionaran a diez jóvenes observando que “tuviesen entre 14 y 18 años, de preferencia que hubiesen cursado los dos primeros años de instrucción rural; mostrasen características de inteligencia, vigor físico y salud; fuesen originarios de comarcas de densa población india y residiesen habitualmente fuera de los centros medianos o grandes de población; hablasen y entendiesen con relativa perfección el idioma indio propio de la región de donde proceden; [y enviasen] de la misma región cuando menos dos indios que hablasen la misma lengua”. Asimismo, las solicitudes de ingreso debían estar acom-



⁴⁸ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1932*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo I, p. 26.

pañadas de tres cuestionarios sobre sus antecedentes personales, familiares e informes de la vida económico-social de la región.⁴⁹

Pocos estados respondieron a la petición, por lo que Puig Casauranc resolvió publicar una convocatoria abierta. Igualmente, las comunidades indígenas se mostraron renuentes a enviar a sus miembros a la institución pues desconfiaban profundamente de las autoridades. Así, por ejemplo, el profesor michoacano Enrique Castillo, encargado de “recluir” a los indígenas purhépechas, informó: “hasta groserías y duros calificativos recibí de los vecinos de los pueblos.”⁵⁰ Al igual que ocurrió con las Casas del Pueblo y las Escuelas Rurales, entre las dificultades que registraron los encargados del “reclutamiento”, nuevamente figuró la dinámica socioeconómica de las poblaciones: “la necesidad ingente que tienen los indígenas del trabajo de sus hijos y familiares, de quienes no quieren separarse, porque ayudan a sobrellevar su miserable situación económica.”⁵¹

Pese a todas las contrariedades, la Casa del Estudiante Indígena recibió varios aspirantes, los cuales fueron sometidos a numerosos exámenes médicos —mediciones, observaciones y comparaciones— para determinar la pureza de su sangre y si permanecerían en la institución:⁵²



⁴⁹ SEP. *Memoria relativa al estado...1924-1928*, p. 25. Como podemos observar, dentro de los requisitos de ingreso se notan las modificaciones que Gamio introdujo respecto a la definición de la cultura indígena.

⁵⁰ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP); Secc. Departamento de Escuelas Rurales; Serie: Dirección de Educación Federal; Subserie: Internados; Caja 32; Años: 1930; Exp. 19, f. 11.

⁵¹ SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, p. 29.

⁵² En esta época, la anatomía, la antropología, la fisionomía y la craneología unidas a la ciencia médica, a la criminalística y a la biología habían logrado cincelar los estereotipos raciales. Sobre los estudios realizados en México, cfr. Gómez Izquierdo, José Jorge. “Racismo y nacionalismo en el discurso de las elites mexicanas: Historia Patria y Antropología Indigenista”, en *Los caminos del racismo en México*, México, BUAP/Plaza y Valdés, 2005, pp. 117-181.

Herminio Carbajal de 15 años, procedente de Tolimán Qro. por la coloración de su piel, implantación del cabello grueso de éste, tamaño de las pestañas, pelo del pubis, pelo de las piernas, pelos entre ceja y ceja, no corresponde a las características raciales indígenas, no parece sino a un mestizaje. Porfirio Hernández, de 16 años, también procedente de Tolimán presenta el cabello sedoso, ondulado, delgado, con implantaciones de raza blanca, la boca está finamente trazada, con labios delgados, hay algunos pelos en el coxis y en el sacro, la distancia entre el borde interno de los ojos y el ancho de los mismos son iguales, caracteres que como en el anterior no corresponden a la raza indígena.⁵³

Como en los casos anteriores, muchos jóvenes que fueron remitidos a la Casa no correspondían a las clasificaciones de “raza indígena pura” y fueron devueltos a sus lugares de origen. Sin embargo, los recursos económicos del plantel no permitieron que todos los mestizos fueran regresados a sus casas y muchos de ellos se aceptaron como internos, sobre todo si estaban familiarizados con alguna lengua indígena. Así, tras salvar estos inconvenientes, la Casa del Estudiante Indígena logró reunir doscientos estudiantes, que en palabras de Puig Casauranc: “Tenían un aspecto salvaje. Se mostraban taciturnos, reservados, con manifiesta desconfianza y temerosos. No sabían sentarse en una silla, ni comer con cubiertos, ni acostarse en una cama, ni conversar; en una palabra eran ignorantes de todo.”⁵⁴

Para lograr la incorporación de los jóvenes admitidos, se acordó que además de la enseñanza de educación primaria, asistieran a cursos de instrucción técnica donde adquirirían conocimientos útiles para ganarse la vida “dignamente” en los talleres de tipografía, jabonería, carpintería, curtiduría, conservación de frutas y legumbres, industria de la leche, imprenta y música.⁵⁵



⁵³ Citado en Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora...”, p. 110.

⁵⁴ SEP, *El esfuerzo educativo*, México, SEP, 1928, p. 65.

⁵⁵ AHSEP; Secc. Departamento de Escuelas Rurales; Serie: Casa del Estudiante Indígena; Caja 1927; Años: 1928-1932; Exp. 1-2, s/n f.

Asimismo, en su proceso de incorporación resultó imprescindible que estuvieran en contacto directo y constante con los habitantes de la ciudad. De tal forma, se dispuso que asistieran a distintas escuelas de la capital diseñadas para niños ciudadanos, pues sólo a partir esta convivencia se lograría “la incorporación del indio a la civilización mexicana y se crearía la unidad que no existe entre los diferentes elementos de la población: del mestizo con el indio y de los indios entre sí.”⁵⁶ Los planteles a los que asistieron fueron el Centro Educativo “Benito Juárez”, el Centro Escolar “Galación Gómez”, la escuela primaria anexa de la Normal de Maestros, el Instituto Técnico Industrial, la Escuela de Maestros Constructores y la Secundaria número 3.⁵⁷

Por su parte, en el propio plantel se intentó preparar a los indios para la vida de la ciudad. Se les acostumbó a calzar y vestir a la usanza occidental; se les obligó a andar aseados y con el pelo corto —práctica que para algunos grupos indígenas era una humillación—; se les cambió su dieta alimenticia —enseñándoles a comer “algo más que maíz”—; y se les inculcaron modales y etiqueta urbanos. Los internos de la Casa periódicamente asistían a exposiciones en museos y hacían recorridos en diversas fábricas, acudían a “grandiosos espectáculos típicos de la modernidad” y se les preparaba en deportes para competir con atletas ciudadanos. Aunque los dirigentes de la institución reiteradamente destacaron el beneplácito de los estudiantes por recibir estas enseñanzas, en realidad el proceso debió haber sido problemático e incluso insoportable para algunos de ellos, pues en los registros internos del plantel localizamos numerosos expedientes de jóvenes que aprovechaban la menor oportunidad para huir del establecimiento, intentando regresar con sus familias a su lugar de origen. Por ejemplo, “Julián Zapahua desapareció a los pocos días [...]. Lloraba con



⁵⁶ SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, p. 30.

⁵⁷ AHSEP; Secc. Departamento de Escuelas Rurales; Serie: Casa del Estudiante Indígena; Caja 1927; Años: 1928-1932; Exp. 1-2, s/n f.

frecuencia desde que llegó deseando regresar a su tierra [...]. Contaba con algún dinero. Se presume que se fue a Zongolica, Veracruz, pero no se pudo dar con su paradero.⁵⁸

Por otra parte, como mencionamos con anterioridad, en la Casa del Estudiante Indígena se desarrolló un *experimento psicológico colectivo con indios* que tuvo la encomienda de comprobar que la “raza indígena” no tenía inferioridad biológica innata frente a la población mestiza o blanca y que — pese a los descabros sufridos en las escuelas rurales y las misiones culturales— las expectativas de su incorporación eran bastante prometedoras. En el punto de partida del “experimento” llevado a cabo en esta institución educativa subyace una de las discusiones más acaloradas de la psicología experimental de la época. Durante estos años, la opinión de los psicólogos dedicados al análisis de las causas que determinaban las diferencias intelectuales entre los seres humanos se encontraba claramente dividida. Por un lado estaban quienes, convencidos del llamado “determinismo biológico”, sostenían que las cualidades intelectuales y morales de un individuo eran producto de la herencia y consecuencia directa de características físicas innatas.⁵⁹ En estos términos, consideraban que ningún programa de educación podía ser capaz de modificar significativamente las aptitudes intelectuales o elevar la condición social de los hombres: “lo que somos es natural y, por lo tanto, irrevocable”.⁶⁰



⁵⁸ AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie Casa del Estudiante Indígena, Caja 1927, Años 1928-1932, Exp. 449, s/n f. Por otra parte, también son frecuentes los casos de alumnos expulsados debido a la “falta de disposición para cumplir con sus deberes” o por “desacatos”. Este fue el caso de un joven michoacano oriundo de Paracho que fue expulsado de la institución: “Por su apatía en los estudios [...] por su pereza para desempeñar los trabajos propios de la Casa; por su renuencia para hacer caso de los consejos y observaciones que se le hacen; por el vicio de sustraer prendas de propiedad de otros alumnos con el propósito de venderlas y obtener así fondos para paseos ilícitos que frecuentemente lleva a cabo, desobedeciendo las órdenes que sobre el particular se le han dado.” AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie Casa del Estudiante Indígena, Caja 3, Años 1930, Exp. 33, f. 22.

⁵⁹ Cabe destacar que el determinismo biológico también fue utilizado para explicar las desigualdades de status, riqueza y poder en la sociedad. Sobre este tema puede consultarse: Lewontin, R. C.; Steven Rose y Leon J. Kamin. *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, México, CONACULTA / Grijalbo, 1991.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 30.

La antítesis de estas aseveraciones estuvo representada por los adeptos de la llamada “psicología funcionalista” y del conductismo —también conocido como behaviorismo—, encabezados por John Dewey.⁶¹ Desde este punto de vista, los fenómenos y procesos psicológicos debían ser interpretados en su relación con el todo, y asignaban a la influencia del medio el papel preponderante en el desarrollo del cerebro y en la manifestación de la inteligencia, dado que “la conducta se hace más compleja y se desarrolla bajo el influjo de diferentes condiciones y problemas.”⁶² En tales condiciones, a diferencia de los seguidores del determinismo biológico, la herencia quedaba minimizada frente al poder del medio y confiaban en que —a modo de corolario— un programa educativo oportuno, desarrollado en un medio social adecuado, podía modificar las diferencias intelectuales entre los hombres.⁶³

Como podemos observar en los objetivos de la Casa del Estudiante Indígena que señalamos líneas atrás, entre los creadores del plantel prevaleció la posición de la psicología funcionalista y del conductismo. Asimismo, la metodología educativa implementada en la institución siguió fielmente los principios de los defensores de la “teoría del medio ambiente”. Partiendo de la premisa de que la conducta y el aprendizaje se desarrollaban en términos de “estímulos y respuestas”, el primer paso fue establecer la Casa en la ciudad de México para someter a sus estudiantes a un programa de enseñanza fuera de las carencias del medio indígena en el que se habían desenvuelto (representado, en palabras de Gamio, por una dieta inadecuada, falta de instrucción, pobreza material y encontrarse aislados de los estímulos de la vida nacional). Posteriormente, se decidió que los internos de la Casa asistieran a las mismas



⁶¹ Para ahondar sobre los argumentos teóricos de estas corrientes psicológicas, cfr. Yaroshevsky, M. G. *La psicología en el siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas teóricos*, México, Grijalbo, 1979, pp. 75-85 y 151-183.

⁶² *Ibid.*, p. 81.

⁶³ *Herencia, medio y educación*, Barcelona, Salvat, 1973, p. 75.

escuelas que los niños mestizos y blancos de la capital para colocarlos en “igualdad de condiciones”. Finalmente, el aprovechamiento escolar y el desenvolvimiento de los indígenas del plantel se evaluaron a través de la resolución de distintos test de inteligencia⁶⁴ que también fueron aplicados a sus compañeros de filiación no indígena para comparar los puntajes obtenidos entre distintos “grupos raciales”.

Antes de pasar al análisis de las pruebas que se realizaron, es conveniente preguntarnos qué era lo que los estudiosos entendían por inteligencia y, consecuentemente, cuáles fueron los aspectos que se tomaron en cuenta para determinar la capacidad mental de los estudiantes. En este sentido, las facultades intelectuales de los examinados estuvieron determinadas por su rendimiento en el aprendizaje, que si bien estaba relacionado con la memoria mecánica, no se reducía a la aptitud para reproducir los conocimientos adquiridos, sino que se manifestaba en la aplicación del pensamiento para resolver una situación nueva. Asimismo, también se consideraba que la inteligencia se descubría a partir de la capacidad de los examinados para asimilar la cultura oficial y públicamente admitida como mexicana (la mestiza). Finalmente, se asumió que la inteligencia era la “fuerza que produce ejecuciones adecuadas, soluciones justas, comprensión correcta”.⁶⁵

La iniciativa de desarrollar este tipo de evaluaciones en México fue de Moisés Sáenz —cuando desempeñaba el cargo de Subsecretario de Educación Pública—



⁶⁴ En términos de las profesoras Etelvina Acosta y Laura Alva, especialistas en psicología experimental del Departamento de Psicología e Higiene de la Secretaría de Educación Pública de México, un test de inteligencia “...es una prueba preparada con el propósito de provocar, en circunstancias debidamente especificadas, una reacción o trabajo de significación precisa que ponga de manifiesto de una manera clara aquel atributo que se trata de buscar y que puede ser: físico, mental o relativo a los conocimientos adquiridos en la escuela.” Acosta, Etelvina y Laura Alva. *Clasificación y selección de los escolares*, México, SEP / Talleres Gráficos de la Nación, 1932, p. 7.

⁶⁵ *Ibid.*, pp. 4 y 6; *Herencia, medio y educación...*, p. 20 y Hastings, Montana Lucia. *Clasificación y estudio estadístico de 3,719 alumnos, la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la ciudad de México por medio del examen Beta y la prueba Otis*, México, SEP, 1929, p. 123.

quien como fiel discípulo de Dewey y de la psicología funcionalista, aseveró el carácter y los objetivos de las mismas en los siguientes términos:

Los estudios que ahora se realizan no han sido un mero ejercicio de especulación científica o de ciencia abstracta, sino que han constituido procedimientos aplicativos *para hacer más eficaz la enseñanza en los planteles a que se refieren*. Las mediciones mentales dan lugar inmediatamente a la clasificación de los alumnos en grupos más o menos homogéneos en cuanto a las características medidas, y esto a su vez trae como consecuencia *la especialización de los métodos y de los procedimientos seguidos para la enseñanza*, así como la diferenciación de los programas mismos [...] *a fin de ajustarlos a las capacidades de los grupos resultantes...*⁶⁶

Sáenz resolvió que para valorar adecuadamente las aptitudes y el desempeño de los jóvenes de la Casa del Estudiante Indígena y poder ubicarlos en el programa educativo adecuado, era conveniente contar con dos perspectivas de la situación. En este sentido, se desarrollaron dos investigaciones —independientes una de la otra— sobre la capacidad intelectual de los internos del plantel: una por parte del Departamento de Psicopedagogía e Higiene de la Secretaría de Educación Pública de México (1926-1927); y otra más dirigida por la Universidad de Columbia y la Universidad de California, titulada *Research Study of Mental Abilities of Mexican Children*, a cargo de Montana Lucia Hastings (1927). Cabe destacar que México fue el primer país que aplicó los test de inteligencia para el caso de jóvenes indígenas y, tanto el estudio nacional como el norteamericano, tropezaron con el inconveniente de que no existía ningún examen de este tipo diseñado expresamente para grupos étnicos, por lo que los cuestionarios originales tuvieron que ser modificados. A esta proble-



⁶⁶ Montana Lucia. *Clasificación y estudio estadístico de...*, p. XII. [Las cursivas son mías].

mática se sumaron el alto grado de analfabetismo y el poco o nulo conocimiento del castellano de sus examinados:

Se observó que había entre estos alumnos algunas dificultades y obstáculos no comparables a los encontrados en otros grupos de alumnos examinados por medio de las mismas pruebas [tanto mexicanos como de otras nacionalidades]. Había algunos que no sabían escribir siquiera su nombre, otros que aún sabiendo escribir mostraban tener poca práctica en el manejo del lápiz [...] y otros que todavía no hablaban ni entendían el castellano.⁶⁷

Veamos cómo se solucionaron estas dificultades y cómo se desarrolló cada uno de los estudios realizados. La investigación realizada por el Departamento de Psicología e Higiene de la Secretaría de Educación Pública tuvo como principal encomienda observar si la “raza indígena” tenía las mismas capacidades que el resto de la población mexicana y se llevó a cabo en dos fases: la primera, desarrollada en 1926, sirvió para determinar cuáles eran las habilidades de este sector y compararlas con las de los niños mestizos y blancos que eran sus compañeros de estudio; la segunda, efectuada al año siguiente, se concentró en observar los adelantos mostrados por los internos de la Casa del Estudiante Indígena y en establecer su capacidad de asimilación a la cultura mestiza.⁶⁸ Para lograr estos fines, el Departamento utilizó cuatro test de inteligencia que fueron aplicados en ambos periodos. En el caso de los jóvenes de nuevo ingreso que no dominaban el español se les aplicó la prueba denominada *Proteus* que sólo requería de mímica para proporcionar las instrucciones; los estudiantes de segundo grado resolvieron los test de *Fay* y *Descoendres*; a los de tercero y



⁶⁷ *Ibid.*, p. 155.

⁶⁸ SEP, *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, Publicaciones de la SEP, Tomo XV, No. 14, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927, p. 95.

cuarto año de instrucción además de los dos test anteriores se les asignó la prueba *Ebbinghaus n° 1*, por último, a los de quinto y sexto grado se les destinó el cuestionario de *Ebbinghaus n° 2*.⁶⁹

De acuerdo con los encargados de elaborar y aplicar los distintos test de inteligencia en México, cada uno de ellos permitió evaluar aspectos específicos de la capacidad intelectual de los internos de la Casa del Estudiante Indígena.⁷⁰ Así, la prueba Fay, estaba destinada a explorar la atención, observación, imaginación, memoria y juicio del estudiante. Para su resolución, el examinado debía deducir el contenido de una frase a partir de cinco representaciones gráficas. Por su parte, el test de Descoedres tenía por objeto evaluar el desarrollo del lenguaje y el conocimiento general de la cultura dominante. Estaba formado por cincuenta y dos preguntas en las cuales los jóvenes tenían que proporcionar por escrito el nombre correspondiente a determinado oficio u ocupación; señalar los materiales con que estaban hechos algunos objetos; y describir las cualidades de objetos, circunstancias y personajes. Finalmente, el test de Ebbinghaus —del cual se manejaban dos versiones que variaban en dificultad— medía la capacidad de comparación, juicio, intuición, combinación, imaginación e invención del estudiante. Para ello, se le proporcionaban dos frases largas incompletas que debía inferir lógicamente por la lectura de las palabras precedentes y siguientes.⁷¹

Por último, los resultados fueron medidos en la escala *Binet-Simon* para deducir el “cociente intelectual” (CI) de los estudiantes indígenas y fueron contrastados con



⁶⁹ *Ibid.*, pp. 97-99.

⁷⁰ Desafortunadamente no contamos con una descripción detallada de las características y finalidades del test de Proteus, razón por la cual, a continuación sólo desarrollaremos los aspectos concernientes a las pruebas Fay, Descoedres y Ebbinghaus.

⁷¹ Acosta, Etelvina y Laura Alva. *Clasificación y selección de los escolares...*, pp. 13-16.

los obtenidos por los niños ciudadanos.⁷² Según esta escala, la inteligencia de un sujeto dependía de la relación entre su edad cronológica (los años de vida cumplidos) y su “edad mental”. Para calcular esta última, los diferentes ítems de los test de inteligencia aplicados estaban graduados según el nivel de edad al que la media de los niños podía resolverlo. La puntuación de un niño, basada en el número de respuestas correctas, marcaba su edad mental. El CI se obtenía dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando esta cifra por 100.⁷³ Posteriormente, los puntajes marcados por cada estudiante fueron ordenados en forma decreciente y clasificados en tres cuartillas: cuartilla inferior, cuartilla media inferior y cuartilla media superior.

Los resultados de las pruebas aplicadas por el Departamento de Psicopedagogía e Higiene en 1926 no fueron muy satisfactorios. Indudablemente, el poco dominio del idioma y la deficiente instrucción con la que los estudiantes llegaban de las escuelas rurales, marcaron la diferencia. Sin embargo, en el año siguiente los jóvenes indígenas obtuvieron puntajes mucho más altos que para nada desmerecieron los resultados logrados por sus compañeros que siempre habían vivido en la capital.⁷⁴



⁷² Binet-Simon es el nombre del procedimiento diseñado por el psicólogo francés Alfred Binet y su colega Théodore Simon para calcular la inteligencia de los seres humanos. Cabe destacar que el trabajo de Binet no pretendía establecer la distinción entre la debilidad mental adquirida o heredada; incluso propuso cursos de “ortopedia mental”, para aquéllos que obtenían bajas puntuaciones en su prueba. En este sentido, la primera vez que Binet aplicó una prueba fue por encargo del Ministerio de Instrucción Pública de Francia para detectar a los estudiantes cuya capacidad académica fuera tan baja, que requirieran de algún tipo especial de enseñanza. Sin embargo, con el tiempo la aplicación de la escala de Binet y Simon adquirió un nuevo uso, en el cual, las diferencias raciales y sociales aparecieron como los principales elementos a considerar. Para ahondar sobre el tema, cfr. Lewontin, R. C; Steven Rose y Leon J. Kamin. *No está en los genes...*, pp. 104-157 y Suárez, Laura y López Guazo. *Eugenesia y racismo...*, pp. 72-74.

⁷³ El concepto de “Cociente Intelectual” y la fórmula para obtenerlo, fue una contribución a la escala de Bidet-Simon realizada por W. Stern, pues desde su punto de vista, el trabajo de los primeros no permitía valorar hasta qué punto un sujeto era o no anormal. *Herencia, medio y educación...*, p. 38.

⁷⁴ Los detalles de la aplicación de estas pruebas pueden consultarse en: SEP, *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, Publicaciones de la SEP, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, Tomo XV, No. 14, pp. 93-153.

Por su parte, la investigación realizada por la Universidad de Columbia y la Universidad de California, fue un estudio que no sólo se redujo al análisis de la Casa del Estudiante Indígena, sino que comprendió a “3,719 alumnos, la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la Ciudad de México” que se proponía, en primera instancia, conocer las aptitudes mentales de los niños mexicanos en México para, posteriormente, “entender mejor la mentalidad de los niños mexicanos en los Estados Unidos” —de los cuales un gran número eran de procedencia indígena.⁷⁵ Debido al apoyo recibido por las autoridades mexicanas, Montana Lucia Hastings también se comprometió a entregar un reporte de sus investigaciones al Subsecretario de Educación Pública donde se “clasificó y sugirió el orden de actividades a que pueden aspirar los educandos [examinados], según sus aptitudes”.⁷⁶

Para aplicar los test mentales en la Casa del Estudiante Indígena —que por su naturaleza, es el que nos interesa analizar— donde el dominio del castellano y el analfabetismo eran los problemas principales, Montana Lucia Hastings decidió que la mejor opción para valorar en sus justas dimensiones el caso de los estudiantes indígenas era la versión de la *Prueba Beta*, elaborada por el comité de la “Graduate School of the University de California” —que era una adecuación de la utilizada por el ejército norteamericano—, pues se trataba de una “prueba de ejecución” que no requería en sí el uso del lenguaje. La encargada de la investigación también respaldó su resolución en uno de los psicólogos estadounidenses más renombrado de la época, Lewis Madison Terman, quien ya había señalado que era más conveniente “medir la inteligencia de un sujeto más bien por lo que puede hacer que por lo que dice”.⁷⁷ Asimismo, para reducir el margen de error de la prueba Beta y observar el “efecto de



⁷⁵ Hastings, Montana Lucía. *Clasificación y estudio estadístico de...*, p. 32.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 171.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 31.

la experiencia” en los indígenas analizados, el mismo examen fue aplicado dos veces con quince días de diferencia.⁷⁸

Pese a la confianza manifestada por la investigadora en la prueba Beta, también juzgó necesario contar con el referente de un ejercicio que requiriera el uso del lenguaje —esta medida también se comprende si recordamos que una de las principales preocupaciones de los promotores de la educación indígena era precisamente familiarizar a las etnias indígenas con el uso del castellano. Para este caso, eligió la *Prueba Otis de Razonamiento de Aritmética* que a pesar de depender en gran medida de los conocimientos aritméticos adquiridos en la escuela —con los que la mayoría de los jóvenes indígenas no contaban—, era considerada como una herramienta indispensable para la clasificación de los alumnos en grupos homogéneos.⁷⁹

Los puntajes registrados por los internos de la Casa en las tres aplicaciones —Beta, dos veces y Otis una vez— se ordenaron en cuatro cuartillas: cuartilla inferior o primera; zona media que constituían la segunda y la tercera cuartilla; y cuartilla superior o cuarta. En el reporte entregado por Montana Lucia Hastings a la Subsecretaría de Educación Pública se apuntaron observaciones interesantes. En primer lugar, se concluyó que de los 189 alumnos examinados, 125 habían mostrado “suficiente aptitud para terminar la escuela primaria y secundaria y emprender estudios superiores”. Respecto a los 64 alumnos restantes, 34 fueron calificados con “suficiente aptitud para el trabajo hasta el 2º año y probablemente hasta el 3º de enseñanza primaria. Tienen la aptitud necesaria para autodirigirse en las actividades ordinarias de la vida diaria, y algunos de ellos son sin duda confiables para trabajos rutinarios”, mientras que los otros 30 se encontraban en condiciones desventajosas pues la mayoría



⁷⁸ *Ibid.*, p. 156.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 55.

cursaban el primero o el segundo año de enseñanza primaria y, por lo tanto, todavía no sabían leer ni escribir, hablaban pobremente o no hablaban el español. Por supuesto, el informe también señaló que la situación de estos últimos 64 estudiantes podía mejorar, conforme avanzaran en su proceso educativo.⁸⁰ Por otra parte, Hastings destacó otras aptitudes mostradas por los internos de la Casa, entre ellas, “el semblante de interés intelectual en los alumnos y la atmósfera general de agrado y satisfacción en el trabajo”, su “aptitud para concentrar la atención rápidamente”, su “capacidad para entender lo que se requería en cada una de las pruebas y la gran mayoría [demostró] tener aptitud para seguir direcciones”, además “no sólo [tenían] dotes para el canto sino también una lógica notable para la composición musical”, eran corteses, afables, responsables y “mostraban mucha inteligencia y un claro sentido de justicia”.⁸¹

A pesar de que las investigaciones sobre las capacidades de los internos de la Casa del Estudiante Indígena se desarrollaron de manera independiente, las observaciones sirvieron para realizar la conclusión general del *experimento psicológico colectivo con indios*. En este sentido, los encargados de analizar las pruebas concluyeron que los niños indígenas se adaptaban fácil y rápidamente a la civilización, en otras palabras, que eran sujetos perfectamente capaces de ser incorporados. Desde nuestro punto de vista, ésta fue una de las principales aportaciones de la Casa del Estudiante Indígena puesto que, haciendo uso de los conocimientos científicos de la época, sirvió como argumento sólido para determinar si los indígenas tenían o no aptitudes genéticas inferiores que los convertían en obstáculos insalvables para la modernización y la unidad nacional. Ahora bien, respecto a la capacidad mental de los indígenas, los examinadores señalaron:



⁸⁰ *Ibid.*, pp. 171-173.

⁸¹ *Ibid.*, pp. 174-179.

Su resultado expresado en años de edad mental, atestigua que si no hay correspondencia entre la edad cronológica y la edad mental, cosa justificable por el medio de que proceden estos jóvenes, a lo menos no hay una inferioridad que indique depresión mental de la raza, pues todos estos alumnos [...] revelan una edad mental adecuada, y en muchos casos superior, al grado escolar que cursan, y esto es una justa promesa de que, una vez dominado el lenguaje castellano y el mecanismo de la lectura y de la escritura, puedan hacer rápidos progresos en los cursos escolares subsecuentes, tanto como su desarrollo mental les permita alcanzar.⁸²

Por otra parte, como resultado de esta evaluación se observó que no todos los jóvenes mostraron la misma habilidad para desarrollar nuevas capacidades o para adaptarse al medio urbano —representante indiscutible de la civilización. Para explicar estas diferencias, el encargado de la Mesa de Estudios Etnográficos, Carlos Basauri, utilizó los cuestionarios donde se registraron los antecedentes familiares y las características de la comunidad de donde provenían los estudiantes. Con esta información, elaboró una tipología de los grupos que tenían representantes en la Casa del Estudiante Indígena, que denominó *Clasificación por grado de cultura de algunas familias indígenas de México*. El parámetro de esta clasificación fue el grado de contacto que estas familias habían tenido previamente con la cultura occidental, arrojando la siguiente tipificación en tres grupos:

Tipo de cultura 1: aquellos que representan el grado más avanzado de cultura por la influencia claramente manifiesta de la civilización moderna o europea en la civilización primitiva indígena, lo cual puede notarse en su sistema de alimentación, tipo de casa, indumentaria, utensilios de trabajo y domésticos, etc., así como religión, familia, matrimonio, etc. A este tipo



⁸² SEP, *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México...*, p. 97.

de cultura corresponden las familias *nahuatl*, *huasteca*, *maya*, *zapoteca*, *mixteca*, *otomí*, *quiché*, *tlapaneca*, *cuicateca*, *chichimeca*, *teo-chichimeca*, *tarasco-tepehua*, *yaqui*, *chontal* y *totonaca*.

Tipo de cultura 2: las que han recibido una influencia menor que las anteriores de la civilización moderna. A este tipo corresponden los *amuzgos*, *zoques*, *huichol*, *cajuar*, *popolaca*, *pame*, *ópata* y *tzotzil*.

Tipo de cultura 3: aquellos que están por completo alejadas de dicha influencia y conservan una cultura primitiva, casi igual a la que prevalecía entre ellos en la época precortesiana. A ese tipo corresponden la *tarahumara* y *pápago*.⁸³

Posteriormente, esta clasificación se contrastó con los resultados de las pruebas mentales y psicológicas aplicadas a los internos de la Casa del Estudiante Indígena, observándose que aquellos jóvenes que provenían de las comunidades correspondientes al tipo 1 de la clasificación de Basauri, generalmente obtenían un número de aciertos más alto que el resto de sus compañeros y se les facilitaba adaptarse a la vida “civilizada” de la capital (Véase Anexo 1).⁸⁴ Con estas observaciones, las autoridades de la Casa concluyeron que a pesar de toda la problemática que rodeaba la convivencia de los indígenas con los grupos mestizos y blancos, ésta resultaba completamente benigna para aquéllos y sirvió como argumento recurrente en la política indigenista de los años subsiguientes: “Cuán cierto es que, como afirmaba Rabasa, ‘no hay más medio que la vida común con todas sus asperezas, sus intolerancias, sus injusticias, sus abusos, sus violencias y sus crueldades, para que el *inferior*, por el ejercicio, la lucha y el dolor, se fortalezca y sobreviva”.⁸⁵



⁸³ *Ibid.*, pp. 103-104. [Las cursivas son mías].

⁸⁴ *Ibid.*, p. 106.

⁸⁵ Estas ideas fueron expresadas por Puig Casauranc en SEP, *La casa del estudiante indígena...*, pp. 24 y 26. Por otra parte, resulta paradójico que Casauranc haya retomado las palabras de Emilio Rabasa quien algunos años antes se mostró abiertamente en contra de que el Estado mexicano dedicara esfuerzos para la

Al parecer los encargados del plantel se esforzaron por seguir al pie de la letra las recomendaciones de Emilio Rabasa. Uno de los inspectores encargados de evaluar el funcionamiento de la Casa informó que “las condiciones de vida de los alumnos, puede decirse que, en general son pésimas”. El edificio se encontraba en condiciones ruinosas, desaseado y en desorden, los alumnos no recibían lo necesario para asearse, su alimentación era poco variada y las raciones muy pequeñas, además se enfermaban frecuentemente.⁸⁶ El trato que recibían en las escuelas donde asistían a cursar su instrucción primaria no fue precisamente el más amable, frecuentemente eran objeto de burla y desprecio por su apariencia, “su ignorancia”, sus costumbres y su falta de comprensión de la lengua. A pesar de los resultados en las pruebas mentales, los maestros se referían con frecuencia a su atraso mental y los ignoraban en el salón de clase, los promovían de un grado a otro sin comprobar sus progresos o se negaban a recibirlos en sus aulas.⁸⁷

A pesar del difícil proceso, las pruebas mentales y psicológicas aplicadas en 1926 y 1927 mostraron que los internos de la Casa del Estudiante Indígena habían logrado su incorporación, hasta el punto de que “en sus maneras y actividades se confunden con los niños de la ciudad [mestizos y blancos], diferenciándose en muchos casos sólo por sus caracteres étnicos”.⁸⁸ En este sentido, Puig Casauranc también observaba los adelantos pues “ya tenían en su cara y en su cuerpo la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo”.⁸⁹



educación de los indígenas: “Las nociones de ciencia que se enseñan en la escuela, son inútiles para el indio que continúa aislado en su medio ambiente; primero porque no las entiende, y luego porque no tienen aplicación a su labor, ni uso en sus relaciones diarias.” Rabasa, Emilio. *La evolución histórica de México*, México, Frente Cultural, 1921, p. 326. [Las cursivas son mías].

⁸⁶ SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, pp. 51-53.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 32-33.

⁸⁸ SEP. *Contribución de la Secretaría de Educación...*, p. 107.

⁸⁹ Puig Casauranc, José Manuel. *La cosecha y la siembra*, s.f., s.p.i., p. 247.

Sin embargo, el plantel no pudo lograr todos sus objetivos. Cuando la primera generación terminó su instrucción, la mayoría de los internos se negaron a regresar a sus casas mostrando muy poco interés por llevar a sus comunidades todo lo que habían aprendido en la capital. Al respecto, el profesor Rafael Ramírez afirmaba que:

El tipo de incorporación conseguido por la Casa del Estudiante, iba más allá de lo deseable, pues en numerosos casos los muchachos que terminaban sus estudios en el plantel, no regresaban ya a las regiones de donde eran originarios, *pues sentían repugnancia por la vida rural, y repulsión a vivir con sus hermanos* [desde su punto de vista] era lógico que quienquiera que hubiera aprendido a ser un buen ebanista, mecánico, tornero, perforador de pozos petroleros, electricista o chofer, forzosamente tendría que negarse a regresar a sus montañas.⁹⁰

El éxito de la tesis de incorporación no podía ser mayor, en su afán “civilizador”, las autoridades habían logrado “desindianizarlos”. Sin embargo, esta desindianización también provocó que los egresados temieran el rechazo de sus familias. El trato otorgado por sus maestros y compañeros los había convencido de su “inferioridad”. Pero también veían a los suyos con menosprecio y deseaban escapar de un mundo que ahora les parecía salvaje y nocivo.⁹¹ Por esta razón, la Casa fracasó en uno de sus objetivos principales: los jóvenes se negaban a desempeñarse como “emisores” de la civilización, a fomentarla en el resto de la población indígena. Así, el “experimento de la Casa del Estudiante Indígena” —como se le denominó— mostró que llevar a cabo el proceso de incorporación en un medio distinto al indígena, sólo ganaba individuos para la “civilización” y no podía actuar sobre conjuntos étnicos o sociales.



⁹⁰ SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, pp. 27 y 41. [Las cursivas son mías].

⁹¹ Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora...”, p. 113.

Frente a estas condiciones, el sustento de la Casa resultaba demasiado oneroso y muy poco provechoso. Para solucionar este problema, en 1928, la Casa del Estudiante Indígena se convirtió en Escuela Normal Rural. De esta manera, los egresados no podrían negarse a regresar a sus pueblos. Sin embargo, la preparación que recibieron en el magisterio también demostró una falta de compatibilidad entre las técnicas y conocimientos que aprendían en la ciudad y su aplicación en las comunidades indígenas.⁹² Por esta razón, el plantel se clausuró definitivamente en el año de 1932 y en su lugar se establecieron varios Internados Indígenas en diferentes regiones del país.

2.2 Los primeros Internados Indígenas de la época posrevolucionaria

La Casa del Estudiante Indígena reveló claramente que la influencia del medio en el que se llevaba a cabo el proceso de incorporación era determinante. Un plantel educativo establecido en el seno de la ciudad de México, había creado indígenas perfectamente adaptados a la vida urbana. Sin embargo, la intención de los gobiernos posrevolucionarios no era que los indígenas pudieran desenvolverse en las poblaciones urbanas, sino que la influencia de la civilización se llevara a las zonas rurales. Así, la fórmula de incorporación debía invertirse. En lugar de llevar a los indígenas a la “civilización”, la “civilización” debía llegar a las poblaciones indígenas para, de este modo, transformar a comunidades enteras y no sólo a individuos.

Con esta finalidad se proyectó la creación de planteles educativos que, tomando como referente el sistema de la Casa del Estudiante Indígena, fueran fundados en el



⁹² Para ahondar sobre los detalles que rodearon a la Casa del Estudiante Indígena como Escuela Normal Rural, cfr. *Ibid.*, pp. 114-130 y SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, pp. 35-110.

seno de las comunidades indígenas para no desvincular a los “indios incorporados” de sus lugares de origen. Los primeros Internados de educación indígena fueron establecidos en 1931 —uno en San Gabrielito, Guerrero, dos más en Chihuahua en las poblaciones de Yoquivo y Cieneguita y otro en San Andrés Chamula, Chiapas—, para evaluar las posibilidades del proyecto. El objetivo de estos planteles seguía siendo la incorporación “de las tribus indígenas para merecer el dictado de nación civilizada, a que aspiramos, y para aprovechar la fuerza potente de esos millares de gentes que han prestado con heroicidad su contingente valioso, en las luchas por la libertad de México.”⁹³

A diferencia de la Casa del Estudiante Indígena, estos planteles educativos no priorizaban la “enseñanza del alfabeto” sino que buscaban proporcionar nuevos conocimientos agrícolas y elementos para perfeccionar las industrias y las artes manuales de las poblaciones en las que fueron establecidos. Se trataba de contribuir “a su mejoramiento social y armarles de todo lo que pueda ser útil para superar las condiciones del medio en que viven”. Para ello, al igual que las escuelas rurales —que estaban teniendo éxito en zonas mestizas—, los Internados Indígenas se adaptaron a los ritmos propios de la vida de la comunidad e intentaban reproducir la acción educativa que la familia y la sociedad ejercían sobre los nuevos individuos. De tal forma, se buscó establecer planteles educativos que reconstruyeran los principios de una gran familia, donde la relación de los alumnos y los maestros se fundara en vínculos de afecto, guiados por una disciplina flexible “impregnada de la mayor comprensión y de cariño cálido”.

Asimismo, los nuevos Internados se esforzaron por respaldar sus enseñanzas en el trabajo práctico. Si bien era cierto que los alumnos vivían dentro de los planteles,



⁹³ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1931*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, p. 11.

las autoridades procuraron mantener una comunicación constante con sus padres y vecinos, quienes incluso frecuentemente asistían a observar las prácticas desarrolladas para enterarse de los adelantos de sus hijos. En este sentido, en el informe rendido al Congreso de la Unión en 1931 se señaló que:

Se han plantado árboles frutales; con esmero se ha atendido al cultivo de los jardines y hortalizas [...] los muchachos intervienen directamente en los cultivos intensivos, y simultáneamente se aprovechan los trabajos para explicar los fenómenos naturales; se invita a los padres de familia y a los vecinos a presenciar las prácticas y a asistir a la hora de la lectura...⁹⁴

Como podemos observar, los planteles intentaron extender su acción educativa al grueso de la población invitándolos a algunas clases, pero también se organizaron festivales que influían “ostensiblemente en la educación de los mayores”, se efectuaron campañas de limpieza y salud, así como de castellanización. En tales condiciones, hacia el año de 1932, el nuevo secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, se mostró muy satisfecho con el avance de los proyectos piloto de educación indígena en el seno mismo de las poblaciones nativas.

El establecimiento de estos primeros Internados demostró que era posible “rehabilitar a los indios” en sus propias comunidades. Así, en una primera evaluación que la SEP llevó a cabo en el año de 1933, se argumentó que:

La educación en el propio ambiente físico es más eficaz que la proporcionada en ambiente extraño. Del primer modo, el trabajo educativo, apoyándose en las experiencias que los indios hayan recogido del mundo material



⁹⁴ *Ibid.*, p. 12.

que los rodea, puede lograr su rehabilitación económica expresada en un mejor aprovechamiento de los recursos, con mayor naturalidad, con mayor eficacia y en menor tiempo.⁹⁵

Gracias a los avances que se obtuvieron en materia de incorporación al introducir los Internados a las propias poblaciones indígenas, en los primeros años de la década de los treinta, estos planteles comenzaron a proliferar por toda la República. De acuerdo con los registros de la SEP, los Internados estaban establecidos en las siguientes regiones, todas ellas con una numerosa población indígena:

Dos para la región Tarahumara, Chihuahua

Uno para la región Mixteca, Oaxaca

Uno para la región de Mezquital, Durango

Uno para la región de los Tzeltales y Tzotziles, Chiapas

Uno para la región de los Otomíes, Querétaro

Uno para la región de los Otomíes y Mazahuas, México

Uno para la región de los Mayas, Yucatán y Campeche

Uno para la región de los Huastecos, Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz.⁹⁶

Como podemos observar, hacia el año de 1933, el número de Internados se incrementó notablemente, aunque resultaban insuficientes debido a la cantidad de población indígena que habitaba el país. Además, faltaban establecimientos para varios grupos indígenas. La labor de los Internados Indígenas apenas estaba comenzando y la SEP proyectó fundar muchos más. Sin embargo, en el seno del pensa-



⁹⁵ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo II, p. 18.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 24.

miento indigenista se estaban gestando fuertes críticas a la política de incorporación que había guiado el funcionamiento de estas instituciones educativas, razón por la cual, los fundamentos de los planteles que se crearon en los años subsiguientes sufrieron algunos cambios. Veamos ahora cuáles fueron las propuestas que originaron las transformaciones a las que nos referimos.

3. Moisés Sáenz: el origen de la política de *integración*⁹⁷

Moisés Sáenz fue Secretario de Educación Pública en el año de 1928 y fue un ferviente seguidor de la tesis de incorporación que enarboló en varios proyectos de educación dirigidos a poblaciones rurales tanto de filiación mestiza como indígena. De hecho, se le reconoce como *el genio de la escuela rural*, por ser uno de sus creadores más importantes, al igual que de las Misiones Culturales.

Sin embargo, al iniciar la década de los treinta sus consideraciones respecto a la educación y política dirigidas a la población indígena cambiaron rotundamente. A partir de estos años, Sáenz comenzó a analizar detenidamente el carácter adquirido por la política de incorporación y de sus observaciones surgió una crítica demoleadora en contra de la manera en que estaba siendo desarrollada. Debemos señalar que, desde nuestro punto de vista, la ruptura no se presentó en los fundamentos ideológicos de la incorporación sino en las formas *prácticas* de la misma. Veamos a qué nos referimos:



⁹⁷ La política de integración proponía integrar al indígena, amalgamar su cultura con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis mestiza. La tesis integralista era un movimiento de ida y vuelta: “hacer al indio más mexicano, pero también más indio al mexicano”. Loyo Bravo, Engracia. “Los Centros de Educación Indígena y su papel...”, p. 147.

Soy partidario ferviente de la “incorporación” del indio a la familia mexicana, si esto quiere decir, en lo biológico, el proceso natural del mestizaje; en lo político, dar al indio cabida libre, con un criterio igualitario y democrático, al campo de la ciudadanía, y en lo cultural, una amalgama consciente y respetuosa, a la vez que selectiva e inteligente de los rasgos y valores autóctonos con los elementos típicos y normativos del diseño cultural mexicano.⁹⁸

Como podemos ver, Moisés Sáenz nunca se alejó de los principios fundamentales de la incorporación. Sin embargo, como lo analizaremos enseguida, había diversas prácticas que desde su punto de vista tergiversaban la lógica original de la tesis de incorporación. En primer lugar, nunca dejó de defender la importancia de fundar una nación mexicana homogénea basada en la identidad mestiza del pueblo mexicano. No obstante, Sáenz observó que, durante la década de los veinte, la identidad mestiza se había interpretado equivocadamente, dado que se prefería aquella que enarbolaba los rasgos occidentales, dejando en un evidente olvido los “rasgos positivos” de la cultura indígena:

Es necesario cerciorarnos con humildad y sin prejuicio de las cualidades positivas del indígena [...]. Subestimamos los valores indígenas o los apreciamos superficialmente; somos tan incomprensivos como un turista. Nos merece poco respeto la tradición del indio, y nos importa menos su personalidad, su calidad de hombre.⁹⁹

En tales condiciones, la identidad mestiza creada por el proceso de incorporación en nada se parecía al proyecto sincrético que la había concebido. Sáenz tenía



⁹⁸ Sáenz, Moisés. “Política indiana”, en *Antología de Moisés Sáenz...*, p. 120.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 128.

mucha razón, basta recordar la frase donde los dirigentes de la Casa del Estudiante Indígena se enorgullecían de que los indígenas internos tuvieran “en su cara y en su cuerpo la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo”, porque habían aprendido a vivir usando las maneras y modales de la civilización occidental. El saldo de esta experiencia había sido negativo, los jóvenes de la Casa se resistieron a regresar a su lugar de origen porque estaban completamente “desindianizados” y sentían repulsión por las formas de vida indígenas.

Para Sáenz, lo ocurrido en la Casa del Estudiante Indígena —que en su momento defendió con ahínco— sólo había reflejado el postulado de la incorporación que proponía hacer del indio un hombre blanco. Noción que no sólo era irrealizable sino, además, moralmente infame:

La frase de clisé “incorporar el indio a la civilización”, debería ser cambiada por la de “incorporar la civilización al indio”. Si son catorce millones de indios y mestizos en México, y sólo millón y medio de blancos, no hay otro camino que el de llevar la civilización “blanca” [...] al indio, y dejar que, asimilándola, la transforme en la que al fin y al cabo será la modalidad mexicana [...]. De otro modo, elaborando una cultura mexicana *leal al venero nativo*, enriquecida con la afluencia blanca, podríamos realizar el milagro de producir en esta tierra nuestra un patrón de civilización [...] para la América mestiza.¹⁰⁰

Otro de los errores que Sáenz observó en la práctica de la incorporación se relacionó con el carácter de los programas educativos. La mayoría de las Escuelas Rurales desarrollaban esquemas de materias y cursos preconcebidos, diseñados en su mayoría por individuos ajenos a la dinámica de las poblaciones indígenas y, que por



¹⁰⁰ Sáenz, Moisés. “El indio y la escuela”, en *Antología de Moisés Sáenz...*, p. 25. [Las cursivas son mías].

lo tanto, no las consideraban ni las entendían. Y ni qué decir de la Casa del Estudiante Indígena que obligó a los internos a asistir a escuelas de la Ciudad de México, planeadas para niños que tenían una formación completamente distinta a la suya y que utilizaban una lengua que no comprendían.

Además, precisamente porque la incorporación utilizaba programas preconcebidos, Sáenz consideró a la versión mexicana de la tesis de incorporación completamente errónea, pues operaba como un proceso simplista y mecánico que suponía la coexistencia de dos culturas formadas por elementos conocidos y pugnaba por una especie de amalgama, de mezcla llana, de revoltura de elementos inertes:

Ni lo mexicano es fijo y determinado, ni lo indio, pese a los catálogos de los sabios, es entidad definitivamente conocida. Y el proceso social no es [...] uno de simple mezcla, de revoltura de elementos inertes o aun de amalgama o de composición más o menos perfecta. No es un proceso mecánico ni puede tener analogía con las combinaciones químicas [...] los factores no son estáticos sino cambiantes en función del proceso mismo. *Lo mexicano es una variable y lo indio cambia también a cada instante por efecto del propio fenómeno de aproximaciones y contactos.*¹⁰¹

La Casa del Estudiante Indígena dejó claro que los indígenas no sólo eran distintos del mestizo y del blanco, sino que también había diferencias entre los diversos grupos indígenas que iban más allá del lenguaje, que involucraban procesos culturales e históricos disímboles. De ahí que cada etnia indígena reaccionara con mayor o menor rapidez a su proceso de transformación.

Desde luego, a estos errores Sáenz sumó el carácter autoritario de la tesis de incorporación. Ésta se creía poseedora de la civilización verdadera, desprestigiaba e



¹⁰¹ Sáenz, Moisés. “Política indiana...”, p. 129. [Las cursivas son mías].

intentaba erradicar cualquier otra manifestación cultural. En este sentido, el proceso al que se sometió a los pueblos indígenas en los primeros años de los gobiernos posrevolucionarios no fue muy distinto del llevado a cabo en la época colonial:

Somos unilaterales. Nos acercamos al indio como *Mexicanos*, para imponerle una teoría nacional y hasta un credo social; llevamos un programa preconcebido. Vamos a civilizar al indio, afirmamos. Eso es justamente lo que han proclamado todos los invasores “colonizantes” antes que nosotros.¹⁰²

Por otra parte, Moisés Sáenz no dejó pasar por alto la ambivalencia prevaleciente en el nacionalismo mexicano y lo criticó tajantemente. Observó que mientras que la nación se fundaba en sus raíces prehispánicas, los llamados nacionalistas se esforzaban por borrar cualquier indicio de “lo indio” y por negar la existencia de los indígenas. Para ello, citó una discusión que sostuvo con un “hombre venerable, educador distinguido, de sensibilidad espiritual, pensador y filósofo” —indudablemente se refería a José Vasconcelos— quien en una reunión afirmó: “Yo niego la existencia del indio en México [...] en México sólo existe un grupo y una clase de gente, los mexicanos”. Moisés Sáenz estaba convencido de que “el indio” era más que un lejano pasado, se trataba de un elemento determinante y valioso para el presente: “Me parece que el indio es más que un factor tradicional en la vida de México; que es un elemento actual determinante, y que, por el hecho mismo de su existencia, predice posibilidades futuras que no convendría ignorar.”¹⁰³

Por último, Sáenz concluyó que lo importante no era “incorporar al indio” sino llevar a cabo una empresa más ambiciosa y fundamental: “integrar a México”. Como



¹⁰² *Ibid.*, p. 128.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 119.

podemos observar, las diferencias de Sáenz con la *práctica* de incorporación llegaron a un punto irreconciliable. A partir de ese momento se convirtió en el fundador y precursor de la *política de integración* buscando que:

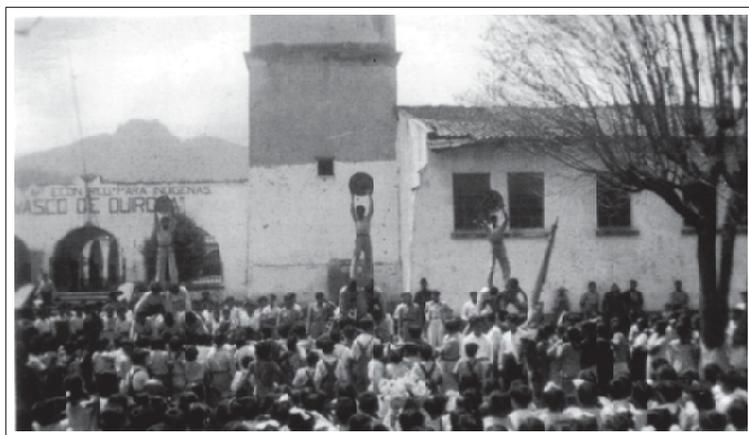
En tal proceso entrarán todos los elementos de la nacionalidad, los factores humanos, las fuerzas vitales, las circunstancias del ambiente, las exigencias económicas [...]. Integrar, sabiendo que no se incauta el mexicano al indio y que al reivindicar lo autóctono tampoco ha de desplazarse el producto del proceso histórico que nos ha dominado. Integrar, estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el aislamiento y el localismo y el regionalismo hasta donde éste choque con la coherencia colectiva y con el ideal común. Integrar en lo cultural [...] recombinando nuestros valores vernáculos, solidarizándonos con las obligaciones de la tradición y con el compromiso de las importaciones externas [...]. Integración política para que la justicia social sea un hecho y cobije con su privilegio a todos los mexicanos...¹⁰⁴

Debemos recordar que los Internados Indígenas que se fundaron a partir de 1933, intentaron seguir los lineamientos de la política de integración de Moisés Sáenz. En el siguiente capítulo abordaremos la manera en que esta iniciativa se diseñó y consolidó, tomando como eje de análisis el Internado Indígena de Paracho.



¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 129.

CAPÍTULO II



FACHADA DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO, 1940

*Diseño y construcción del proyecto educativo
del Internado Indígena de Paracho “Vasco de Quiroga”
(1935-1972)*



Como vimos en el capítulo anterior, a partir de la década de 1930, la creación de Internados Indígenas proliferó en todo el país como parte de una política federal que buscaba integrar a los distintos grupos indígenas a la nación mexicana. En estos planteles se proponía implementar una educación que mejorara las condiciones socioeconómicas y culturales de los indígenas para acercarlos al “ideal civilizatorio” del México posrevolucionario. Desde luego, en Michoacán, uno de los estados que concentraba un mayor porcentaje de población indígena, pronto se retomó la iniciativa de fundar internados de este tipo.

De acuerdo con el informe rendido por el gobernador del estado, el General Lázaro Cárdenas del Río, se tenía el “firme propósito de establecer en el año venidero [1931] un internado en San Juan Parangaricutiro o en Paracho que sirva de centro a todos los pueblos indígenas de aquella región y otra escuela igual en Coalcomán”. El objetivo era aceptar a jóvenes de 14 a 18 años de edad que serían “debidamente preparados para la lucha social”, quienes al cabo de dos años, tendrían la oportunidad de volver “a sus comunidades convertidos en aptos artesanos o industriales” que trabajarían para el “engrandecimiento de las mismas”.¹

La intención del gobernador era crear por lo menos dos internados en el estado, uno dedicado a la instrucción de los indígenas purhépechas que sería instalado en la



¹ Cárdenas del Río, Lázaro. *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones y otros documentos*, México, Siglo XXI, Vol. I, 1978, p. 88. Debemos señalar que Jesús Romero Flores menciona que durante este periodo se establecieron “tres centros industriales y de oficios para indígenas en Tzintzuntzan, Tanaquillo y Parangaricutiro”. Sin embargo, en nuestras pesquisas no hemos localizado ninguna referencia de los dos primeros. Consideramos que lo más probable es que no se tratara de internados indígenas sino de escuelas rurales, donde también se brindaba instrucción en quehaceres artesanales. Cfr. Romero Flores, Jesús. *Historia de la educación en Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1950, pp. 68-69.

Meseta Tarasca, y otro más para los nahuas de Michoacán que habitaban en la región de Coalcomán.² Así pues, se puso en marcha la organización de estos internados. Los registros indican que el primero en abrir fue la llamada Escuela Industrial de Coalcomán, que en 1931 inició sus actividades con un profesor-director, un maestro curtidor, un instructor de agricultura, un encargado de talabartería, otro del taller de herrería, un maestro forjador, un zapatero y un carpintero. Las labores educativas se iniciaron con las herramientas más indispensables para la enseñanza técnica y, posteriormente, se logró equipar a la institución de mejor manera. En este plantel se aceptaron a niños, jóvenes y adultos interesados en aprender o mejorar las actividades productivas de la región. Asimismo, tomando en cuenta la experiencia que había dejado la Casa del Estudiante Indígena en la década de 1920, se decidió que el periodo de preparación no fuera demasiado largo para evitar que los estudiantes perdieran el vínculo con sus comunidades y rehusaran volver a sus lugares de origen.³ De esta forma, se intentó evitar que los egresados de la Escuela Indus-



² De acuerdo con la distribución geográfica de los grupos purhépechas de Michoacán, en el estado podemos ubicar a los llamados “tarascos del Lago” que se establecieron en la zona lacustre del Lago de Pátzcuaro y a los “tarascos serranos” que se ubicaron en la Meseta Tarasca. Como podemos observar, en la propuesta de Lázaro Cárdenas aparentemente los purhépechas de la zona lacustre deberían asistir al internado que se fundaría en la Meseta. No obstante, al mismo tiempo que el gobernador echó a andar la iniciativa del Internado Indígena, propuso la creación de un Internado para Hijos de Trabajadores que finalmente se fundó en Pátzcuaro en el año de 1931. Lo más probable es que el general Cárdenas, tomando en consideración los escasos recursos económicos destinados para la fundación de internados indígenas, se haya percatado de la inviabilidad de establecer en Michoacán dos establecimientos de este tipo para los purhépechas. De ahí que —de manera muy astuta— decidió impulsar el Internado para Hijos de Trabajadores en Pátzcuaro, que sin ser para indígenas, contó con una elevada matrícula de estudiantes indios. Después de todo, la mayoría de los trabajadores de la región lacustre eran indígenas. Reyes Rocha, José (*et. al.*). *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, Instituto Michoacano de Cultura, 1991, p. 33. Por otra parte, algunos autores refieren la existencia en Pátzcuaro de la Escuela Industrial Indígena “José María Morelos”, sin embargo, de acuerdo con los registros de la SEP, ésta nunca formó parte de los internados indígenas que nos interesa analizar. Seguramente, esta última fue otra denominación de la Escuela para Hijos de Trabajadores que hemos mencionado. Cfr. Cortés Zavala, María Teresa. *Lázaro Cárdenas y su proyecto cultural en Michoacán. 1930-1950*, Morelia, UMSNH, 1995, p. 49 y Borquez, Djed. *Lázaro Cárdenas. Líneas biográficas*, México, Imprenta Mundial, 1933, p. 100.

³ Rodríguez Díaz, María del Rosario. *El suroeste de Michoacán y el problema educativo. 1917-1940*, Morelia, UMSNH, 1984, p. 93.

trial de Coalcomán dejaran de participar efectivamente en el desarrollo económico de los pueblos nahuas del estado.

Pese a que la Escuela de Coalcomán inició sus labores siguiendo los lineamientos generales de los internados indígenas, cabe señalar que no fue incorporada al conjunto de los planteles que dirigía la Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana (DGEPRU) de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con los registros oficiales de la dependencia, durante este periodo no existía ningún internado indígena en Michoacán, pues el gobierno federal sólo había establecido este tipo de planteles en Chihuahua (Yoquivo y Cieneguita), Chiapas (San Andrés Chalupa) y Guerrero (San Gabrielito).⁴ Asimismo, el funcionamiento de la Escuela de Coalcomán tuvo una vida efímera, pues a pesar de que no contamos con un registro exacto del lapso de su existencia, en 1937 la XLII Legislatura de Michoacán elaboró un memorandum dirigido a la presidencia de la República, donde solicitaba la creación de un nuevo internado indígena en la región.⁵ Probablemente estas iniciativas no prosperaron porque la Secretaría de Educación Pública consideró que no era indispensable el establecimiento de un internado indígena para nahuas en Michoacán, puesto que éstos eran menos numerosos que los purhépechas de la entidad, y porque ya existía un internado en el Estado de México que podía aceptarlos. En cambio, el grupo purhépecha carecía de un plantel de esta clase que atendiera sus necesidades.

En tales condiciones, el interés de las autoridades educativas se enfocó en la creación de un internado purhépecha. El primer punto a resolver fue cuál sería la ubicación más adecuada para el establecimiento. Como señalamos, la propuesta era



⁴ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1931*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, Tomo I, p. 12; y SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo I, p. 74.

⁵ Rodríguez Díaz, María del Rosario. *El suroeste de Michoacán y el problema educativo...*, pp. 122-123.

fundarlo en San Juan Parangaricutiro o en Paracho. Tras evaluar las características geográficas y sociales de ambas poblaciones, en 1931 el gobierno michoacano propuso a Paracho como la sede más idónea para instalarlo.

Esta población cumplía más cabalmente con los requisitos observados por la DGEPRU para el establecimiento de internados indígenas: a) se trataba de la cabecera de uno de los municipios indígenas más densamente poblados, con un “retraso cultural muy evidente” y donde el monolingüismo dominaba;⁶ b) el “medio biológico” de la región era miserable; y c) contaba con “ciertos agentes civilizadores, como carreteras y otras vías de comunicación” que facilitaban el acceso al poblado.⁷ Otros factores que resultaron decisivos para el establecimiento del Internado en Paracho, fueron que esta población se encontraba en pleno centro de la Meseta Tarasca y, que desde la época colonial, se había convertido en el núcleo de un mercado regional que aglutinaba a numerosos comerciantes de distintos puntos del estado que lo frecuentaban para intercambiar productos de diversa índole. Este último punto llamó especialmente la atención de las autoridades, pues consideraron que el contacto y la convivencia de habitantes de diferentes pueblos —con rasgos culturales indígenas, mestizos y “mestindios”⁸— favorecían el proceso de aculturación y facilitaban la introducción de cambios culturales en un radio más amplio, incluso rebasando los



⁶ De acuerdo con los registros de población, en 1930 el municipio más poblado de la Meseta Tarasca era Paracho con 6885 habitantes, le seguía Nahuátzen con 6 339, mientras que Parangaricutiro sólo tenía 4 058. Asimismo, de la población total del municipio de Paracho en 1930, 3 526 individuos hablaban purhépecha, de los cuales, 1 769 eran monolingües y 1 757 bilingües. En contraste, 2 310 pobladores mayores de cinco años no hablaban lenguas indígenas. Cfr. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, p. 111; y Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, p. 156.

⁷ Basauri, Carlos. *La población indígena de México. Etnografía*, México, SEP, 1940, Tomo I, p. 117.

⁸ El antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán utilizó este término para referirse al grupo social que se encontraba en transición entre la cultura indígena y la cultura mestiza nacional. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 12.

límites del municipio parachense. Asimismo, el pueblo resultaba un escenario familiar para los futuros internos del plantel, quienes seguramente habían asistido a su mercado. En este sentido, la actividad comercial de Paracho significó un instrumento muy útil para el proyecto educativo de aculturación que se planeaba.

1. Siguiendo el proyecto nacional: la fundación del Internado Indígena de Paracho.

A diferencia de otras regiones donde la creación de internados indígenas tuvo que enfrentar la oposición de los pobladores,⁹ la noticia de que se fundaría un internado de este tipo en Paracho fue recibida con beneplácito por los habitantes del municipio. Sin embargo, su apertura tuvo que esperar algunos años debido a la falta de recursos económicos. Ante estas circunstancias, en 1935, los señores J. Jesús Ríos, Presidente Municipal y Bruno Caro, Presidente del Comité Administrativo de Paracho, redactaron un documento donde, “conscientes de los beneficios que la educación promovida por el Estado mexicano traería a los pueblos indígenas de la región”, se comprometieron a colaborar con la construcción del edificio para el plantel si el gobierno federal apoyaba con “alguna cantidad” para tal efecto.¹⁰ La respuesta del Ejecutivo no se hizo esperar. Pocos días después envió al Ingeniero Capitán Rojas



⁹ En algunos de los informes de los profesores que trabajaban en el Internado de Ocozingo, Chiapas, se hablaba de la férrea oposición de la comunidad para enviar a sus hijos al internado. Entre las múltiples causas señaladas, destaca el hecho de que los grupos mestizos y “criollos” consideraban inconveniente que los “indios se educaran” pues dejarían de ser presas fáciles de su explotación. En este sentido, los profesores señalaban: “Tenemos como enemigos de la redención del indio a comunidades enteras, a los terratenientes i [sic] sus agentes. Todas sus escuelas funcionan en los poblados de mestizos a donde el indio no hace concurrir a sus hijos, i [sic] como los que viven del trabajo del indio no quieren su educación, son quienes instigan la destrucción de la escuela i [sic] el ataque a los maestros.” Loyo Bravo, Engracia. “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX, 1999, p. 149.

¹⁰ Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/43, s/f.

quien tomó las anotaciones necesarias para edificar el Internado en el espacio que antiguamente había funcionado como atrio de la iglesia y panteón. Las labores de construcción se iniciaron inmediatamente, aunque el edificio estuvo terminado hasta el año de 1937.¹¹ Según el ingeniero encargado de la construcción, el principal contratiempo fue “la escasez de agua para la obra en virtud de que el caudal que existe se agota con rapidez”, por lo que solicitó urgentemente que se perforaran pozos para el abastecimiento del plantel y de la población en general.¹² Después de sortear estas dificultades, el edificio finalmente se inauguró en 1937. Un profesor nos indica cuáles eran sus características:

Ocupa más de tres cuartos de manzana, siendo una parte de dos pisos y la otra de un solo piso. Cuenta con canchas reglamentarias para las prácticas de básquetbol y volibol [*sic*] y un sencillo parque recreativo, así como todas las dependencias necesarias correspondientes a una institución de tal naturaleza [terrenos para cultivos, salones de clases para la enseñanza primaria, locales para talleres, así como los espacios necesarios para que los estudiantes y los profesores vivieran en el plantel], faltando solamente el agua que es insuficiente en el poblado.¹³

Pese al retraso en la entrega del edificio, las actividades educativas del Internado Indígena de Paracho, que a partir de entonces se denominó Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, se iniciaron en febrero de 1935, ocupando de manera provisional un espacio en la escuela primaria de la entidad.¹⁴ Desde el momento de



¹¹ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 411.

¹² AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/35, s/f.

¹³ Archivo Particular de Wenceslao Wendo (APWH), Eliseo Solís, “Realidad educacional de la Villa de Paracho, Michoacán”, Morelia, Michoacán, 1950-1951, f. 15.

¹⁴ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 674, Exp. 531.2/244, s/f.

su creación, se intentó que la comunidad se identificara con el plantel mediante la utilización de emblemas significativos para los purhépechas. Como podemos observar, el nombre que se le asignó cumplía esta función. Al denominarse “Vasco de Quiroga”, el centro educativo hacía referencia a la labor desempeñada por el antiguo obispo de Michoacán, quien durante la época colonial, se había destacado como uno de los más tenaces defensores de los indígenas michoacanos; como el principal promotor de la educación para los grupos indígenas de la región a través de los llamados “hospitales-pueblo”; y como el fundador de las distintas especialidades artesanales desempeñadas por los indígenas purhépechas. Asimismo, la utilización de la figura de Vasco de Quiroga estaba relacionada con la propuesta pedagógica de Moisés Sáenz, quien recomendaba no imponer abruptamente nuevas formas culturales a los indígenas sino, tal como lo hicieron los humanistas de la época colonial, tratar de ganarse la confianza de la comunidad para transformarla.¹⁵ Así pues, siguiendo esta metodología se plantearon los objetivos del Internado Indígena de Paracho o Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”.

2. Los objetivos del Internado Indígena de Paracho

Desde su aparición en la década de 1930, los Centros de Educación Indígena establecieron claramente que, al igual que las escuelas rurales, su interés no era simplemente brindar conocimientos académicos a las distintas etnias indígenas del país, aunque sí serían impartidas algunas materias de este tipo. Por el contrario, se trataba de implementar un proceso educativo que formara y socializara a los indígenas, de manera que pudieran capacitarse “económica y socialmente” para que desempeñaran



¹⁵ Sáenz, Moisés. *Carapan*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966, p. 330.

un papel activo dentro de la moderna nación mexicana. En estos términos, los Centros de Educación Indígena fueron establecidos por los gobiernos posrevolucionarios intentando cumplir con los siguientes propósitos:

- I. Rehabilitar a los grupos indígenas económica y socialmente.
- II. Promover, estimular y dirigir su progreso e integrarlos espiritualmente a la etapa cultural en que se encuentran los habitantes del resto del país y hacer de México una nación socialmente unificada.
- III. Castellanizarlos y lograr de este modo dar a todo México un solo idioma.¹⁶

Con estos objetivos en mente comenzaron a delinearse las tareas que cumpliría el nuevo Internado Indígena michoacano. El primer paso consistió en ubicar los aspectos “problemáticos” de la cultura purhépecha para transformarlos mediante la educación. Tras algunas investigaciones que sirvieron para diagnosticar el grado de la problemática regional, se llegó a la conclusión de que la cultura purhépecha conservaba escasas reminiscencias de la época prehispánica, que se trataba de un “estilo de vida y de pensamiento forjado en el transcurso de los siglos coloniales”, que naturalmente era “material envejecido, de aquí la impresión de atraso que causa”.¹⁷ Sin embargo, los estudiosos también observaron que desde hacía algún tiempo “todas las antiguas costumbres estaban desapareciendo rápidamente”.¹⁸ De acuerdo con este diagnóstico, las esperanzas de “redención” de los indígenas purhépechas eran bastante prometedoras:



¹⁶ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo II, p. 21.

¹⁷ Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, pp. 129-130.

¹⁸ Lumholtz, Carl. *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la sierra madre occidental; en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1904, Tomo II, p. 409.

Los tarascos constituyen un grupo indígena fácilmente adaptable a una vida superior. No ofrecen grandes resistencias a la innovación. Hemos visto cómo *tarascos de raza pura se han levantado sobre el nivel de sus hermanos* [...] han cambiado, en parte, sus costumbres. Otros, en los campos, se muestran ansiosos de mejoramiento. *El problema de su incorporación a la vida nacional consiste fundamentalmente en modernizar sus costumbres y sus ideas*, en transportarlos de la Colonia, al México de hoy. La empresa no es sencilla. Sin embargo, una labor educativa, tenaz, podrá producir, quizá, grandes frutos.¹⁹

Aunque como veremos más adelante, el plan de trabajo del Internado Indígena de Paracho fue muy amplio y a lo largo de su existencia se presentaron algunas modificaciones referentes a la prioridad asignada a cada uno de los “problemas de la cultura indígena” y a los métodos que se implementaron para solucionarlos, podemos señalar que sus objetivos siguieron prácticamente una misma línea (véase Anexo 2). Por supuesto, en primer lugar, se buscó difundir la comprensión y el uso del castellano como lengua cotidiana de la región. Paralelamente, se trató de erradicar ciertos rasgos de su “vida psíquica” pues, de acuerdo con los observadores que los estudiaron, eran profundamente fanáticos; su religión era “la católica deformada y adaptada a su mentalidad y a su estado cultural, que es en muchos aspectos primitivo”; todo cuanto acontecía en la vida era asociado a los manes y a los espíritus, situación que producía la proliferación de supersticiones y brujerías que se ligaban con la religión católica.²⁰ Además, los investigadores consideraron que su cosmología no correspondía a la modernidad pues, entre otras cosas, todavía pensaban “que la tierra es plana, que el cielo es sólido y en él están fijas las estrellas, no tienen noción del



¹⁹ Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, p. 176. [Las cursivas son mías].

²⁰ Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, pp. 575-576.

mar ni de las grandes distancias y se imaginan que el mundo termina en las montañas que cierran el horizonte”.²¹

Otra de las tareas que se asignó al Internado fue mejorar y enriquecer la dieta alimenticia de los purhépechas. De acuerdo con los estudios realizados, pese a que se consumían distintos productos como trigo, frijol, hierbas silvestres, hortalizas, especias, frutas, entre otros, la base de su alimentación era el maíz. Asimismo, observaron que en pocas ocasiones consumían carne —que se utilizaba principalmente como alimento festivo— y, a excepción de los tarascos de la zona lacustre, casi nunca comían pescado.²² Tras analizar el valor nutritivo, las distintas combinaciones y las raciones consumidas de estos productos, Carlos Basauri señaló que la alimentación de los indios purhépechas era “deficiente cualitativamente” y que “su régimen era carenciado, por faltarle proteínas, hidratos de carbono, albúminas, principalmente aminoácidos, y alimentos tónicos”. Desde luego, Basauri asoció la mala alimentación con las enfermedades de la región —el bocio, fundamentalmente— y con el bajo rendimiento laboral y escolar que se notaba entre los purhépechas.²³ De ahí que fuera necesario modificar la dieta de la población indígena para formar a los individuos productivos y habilidosos que requería la nación mexicana. Cabe destacar que las insuficiencias de la alimentación indígena no fueron principalmente asociadas a la precaria situación económica de estos grupos, sino que los antropólogos también las atribuyeron a atavismos culturales, pues “aún los indios que habían mejorado su situación económica” conservaban sus hábitos alimenticios. No obstante, las posibilidades de cambiar esta situación eran prometedoras, pues “el medio biológico ofre-



²¹ Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, pp. 165-169.

²² Para ahondar en la lista de alimentos derivados de estos productos y sus combinaciones, véase *Ibid.*, pp. 131-132 y Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, pp. 541-553.

²³ Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, p. 555.

cía medios suficientes para ministrar una alimentación variada, mixta, bien equilibrada y suficiente en calidad y cantidad para los habitantes”, y consideraron que las instituciones educativas podían ejercer una influencia benéfica que concientizara a los indios de los defectos de su nutrición, los familiarizara con el consumo de nuevos productos y erradicara el hábito de consumir otros, particularmente las bebidas alcohólicas.

Igualmente, la preocupación de las autoridades educativas se centró en crear mejores condiciones de higiene y salubridad entre los pueblos de la comarca. Para ello, se tenían que modificar varios aspectos de la vida de los purhépechas. Así, por ejemplo, debían introducirse cambios en las características arquitectónicas y en la distribución de los espacios de las habitaciones indígenas, ya que éstas eran “deficientes por no tener resueltas las condiciones esenciales de luz, ventilación, higiene y comodidad, indispensables para conservar la salud de sus habitantes”.²⁴ De acuerdo con los antropólogos que estudiaron la región, estas imperfecciones se debían: a que las casas —construidas generalmente con madera y tejamanil— carecían de ventanas y puertas que permitieran el acceso de luz y ventilación; a que el piso era un foco de infección por ser, en la mayoría de los casos, simplemente de tierra apisonada; los estudiosos también aseveraron que las paredes y techos no contaban con recubrimientos que facilitaran su limpieza, por lo que servían de albergue para un sinnúmero de “animalejos”, en muchos casos perjudiciales para la salud; las fosas sépticas eran escasas y debido a su mala construcción se convertían en fuentes para la propagación de enfermedades; y el agua potable era de mala calidad, pues a pesar de que se perfo-



²⁴ Parra H., Fernando. “La habitación actual de los tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica...*, p. 191. No obstante, hacia el año de 1940, Carlos Basauri señaló que la arquitectura purhépecha estaba cambiando. Resulta muy interesante el papel que este autor le otorga a los edificios escolares construidos en la región: “...en algunas casas comienzan a abrirse ventanas y a instalarse puertas de madera. Esto podría atribuirse a la influencia de las escuelas rurales de la región, cuyos edificios son de tipo más moderno al usual...” Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, p. 560.

rabán pozos para este servicio, “la potabilidad del agua sacada es deficiente en virtud de que tanto los elementos de que se dispone para hacer la perforación, así como la profundidad de la misma, son insuficientes”.²⁵ Desde el punto de vista de los estudios de la región purhépecha, las malas condiciones de las viviendas se acentuaban porque, por lo general, todos los miembros de la familia dormían hacinados en la misma habitación, donde también se encontraba el fogón para preparar su comida. Igualmente, las evaluaciones de estos observadores coincidieron en señalar que las condiciones antihigiénicas de las viviendas se acentuaban porque los individuos y sus alimentos estaban en contacto frecuente con los animales domésticos, sus parásitos y heces fecales, situación que causaba numerosas enfermedades intestinales e infecciones como el tifus.²⁶ Por otra parte, los antropólogos señalaron que resultaba imprescindible “acostumbrar a los indios a asistir con el médico” para que curara sus enfermedades, pues la mayoría de ellos frecuentaba a curanderos y hechiceros que sólo empeoraban su situación.

Siguiendo esta tónica, los estudiosos de la región purhépecha coincidieron en señalar la necesidad de modificar la indumentaria indígena, tanto por razones de salud como para dar una imagen más moderna de sus habitantes. Según sus observaciones, el hecho de usar ropa de manta, andar descalzos, o en el mejor de los casos, usar huaraches, los exponía a las inclemencias del tiempo, particularmente en regio-



²⁵ Parra H., Fernando. “La habitación actual de los tarascos...”, p. 182. Debemos mencionar que en la Meseta Tarasca a las malas condiciones del agua que se consumía se aunaba su alarmante escasez, llegando a considerarse que se convertía en “un fenómeno pavoroso durante la temporada de secas”. Incluso se consideraba que “el problema de salubridad en la Meseta; quedaría resuelto en un 90% si se lograra dotar de agua potable a todos y cada uno de sus centros poblados”. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 16.

²⁶ Para ahondar en estos temas, consúltese *Ibid.*, pp. 179-232; Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, pp. 555-560; Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, pp. 138-144; y Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 291-294.

nes como Paracho, donde el clima es frío y lluvioso. También se juzgó indispensable crear mejores hábitos de higiene personal, como acostumbrar a los indígenas a bañarse más frecuentemente ya que “las mujeres se bañaban cada dos semanas aproximadamente, pero los hombres sólo una vez al año”. Los antropólogos también consideraron que era imprescindible enseñarlos a peinarse diariamente y a cortarse el pelo con regularidad.²⁷ Respecto a la vestimenta tradicional, Aguirre Beltrán señaló que la falda que usaban las mujeres era insalubre, pues “los pliegues son fácil refugio de parásitos y, la falda, que arrastra en el suelo, recoge polvo, lodo y suciedad”.²⁸ Asimismo, los investigadores hicieron hincapié en que algunos indígenas comenzaban a utilizar una indumentaria más occidental “como pantalones de dril o casimir, zapatos, overoles, etcétera.”²⁹

Cabe señalar que los observadores de la vida cotidiana purhépecha estaban conscientes de que para atender estos problemas no era suficiente con la educación que las instituciones podían brindar —aunque siguieron considerándola como la piedra angular de la solución—, sino que también era necesaria la participación de los gobiernos para resolver:

La falta de servicios higiénicos, como drenajes, agua y otros servicios como luz, telégrafo, teléfonos, etc.; de edificios [...] como hospitales o sanatorios, mercados, cárceles, escuelas, que reúnan las condiciones indispensables para lograr satisfactoriamente su finalidad; de parques deportivos necesarios para el desarrollo físico y saludable de sus habitantes...³⁰



²⁷ Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, p. 144; y Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, p. 562.

²⁸ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 217.

²⁹ Cfr. *Idem*; Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III, p. 561; y Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. “Vida actual de los Tarascos...”, pp. 133-134.

³⁰ Parra H., Fernando. “La habitación actual de los tarascos...”, p. 180.

Finalmente, otro de los objetivos fundamentales del Internado Indígena de Paracho asignado por los antropólogos fue introducir cambios en las principales actividades económicas de la zona purhépecha que le permitieran participar más activamente en la economía nacional. Al respecto, los investigadores apuntaron que “la agricultura, que para otros núcleos indígenas es la fuente principal, para los tarascos, en su mayor parte, es solamente un elemento auxiliar en su economía privada, la actividad económica central de los tarascos es la industria”.³¹ Por esta razón, el plantel educativo dio mucha importancia a las manufacturas. Debemos mencionar que —a diferencia de otros centros educativos donde también se impartía enseñanza técnica a estudiantes de filiación mestiza—, la instrucción brindada en el Internado de Paracho no buscaba formar trabajadores técnicos o industriales para el medio urbano. Por el contrario, la educación técnica estuvo dirigida al desarrollo de las actividades económicas y manufactureras propias de la región. En este sentido, es conveniente señalar que los purhépechas contaban con una antigua tradición artesanal ejecutada con maestría que antecedió por muchos siglos a la fundación del Internado. Desde el punto de vista de los estudiosos de la región, el problema era que “desde la época del ilustre Obispo [Vasco de Quiroga], apenas si ha variado el carácter de las pequeñas industrias”. Lo mismo ocurría con la agricultura cuyo “método era atrasado”.³² Así pues, el objetivo del Internado era “modernizar” este conjunto de procedimientos para aprovechar los conocimientos y habilidades de los purhépechas. En este sentido se reportó que:



³¹ Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica...*, p. 235. Debemos señalar que Aguirre Beltrán difería de esta opinión pues afirmaba que la base que sustentaba la economía de la Meseta Tarasca era la agricultura. Sin embargo, también afirmó que en la región de Paracho —que es la que nos interesa por ser donde se fundó el Internado—, la especialización en manufacturas apareció por la carencia de tierras y agua suficientes para la actividad agrícola. Cfr. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 13 y 15.

³² Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos...”, pp. 235-236.

...la vida económica de los tarascos es muy variada y compleja. Su habilidad industrial puede ser aprovechada para incorporar este importante núcleo indígena a la economía nacional. Basta con organizar debidamente sus talleres en cooperativas y modernizar su instrumental de trabajo. Pero para esto es necesaria una prolongada acción educativa previa.³³

Como hemos apuntado en las líneas anteriores, los objetivos del Internado Indígena de Paracho eran bastante amplios y ambiciosos. Veamos ahora las bases que guiaron su funcionamiento y la manera en que se intentó articular el plan educativo con las metas marcadas.

3. Los programas de trabajo del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)

La fundación del Internado Indígena de Paracho no fue el primer programa implementado por las autoridades para intentar “sacar a los indígenas purhépechas del atraso en que se encontraban”. Desde los primeros gobiernos posrevolucionarios, se instalaron en la Meseta escuelas rurales, se crearon distintas misiones culturales y, además, funcionaron algunas escuelas clericales. Otro programa importante que se desarrolló en Michoacán fue la llamada Estación Experimental de Carapan (1931-1932), fundada por Moisés Sáenz en la Cañada de los Once Pueblos. Aunque no fue una iniciativa propiamente educativa sino un “experimento social” con un enfoque antropológico y psicológico, sus objetivos se dirigieron a estudiar a los pueblos indígenas de la región para determinar los métodos más adecuados para su integración. Resulta interesante observar que, a partir de este momento, Sáenz consideró que el desarrollo de los pueblos purhépechas dependía más del mejo-



³³ *Ibid.*, p. 271.

ramiento material que de la acción educativa: “en la resolución del problema indígena, le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo”.³⁴ Sin embargo, las políticas oficiales siguieron un camino divergente, asignándole a la educación el papel preponderante.

En términos generales, los programas educativos que antecedieron al Internado Indígena de Paracho implementaron el método de castellanización directa para impartir nociones de aritmética, ciencias naturales y geografía. No obstante, al igual que ocurrió en distintas partes del país, sus logros no fueron significativos. La población continuó reacia a la escolarización y el monolingüismo siguió dominando de manera abrumante. Estos problemas se acentuaban en el caso de las mujeres indígenas, quienes, por la dinámica propia de su cultura, difícilmente asistían a la escuela.³⁵ De acuerdo con las observaciones de Gonzalo Aguirre Beltrán, los fracasos de las instituciones educativas en la región se debían a la contradicción que existía entre la “educación de la crianza y la escolarización” promovida por el Estado,³⁶ pues ambas diferían en sus métodos y objetivos:



³⁴ Sáenz, Moisés. *Carapan*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966, p. 135.

³⁵ Al respecto, Aguirre Beltrán comentó: “La niña tarasca, a partir de los 12 años, sufre las consecuencias de un patrón cultural de enclaustramiento que la aísla y separa de los contactos con los individuos del sexo opuesto; dado que los establecimientos escolares, particularmente los rurales y semi-urbanos, son generalmente mixtos, la coeducación limita la asistencia de las niñas mayores de 12 años”. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 321. Desde nuestro punto de vista, esta situación no era exclusiva de la población indígena de México, sino que también estuvo presente en la educación dirigida a las mujeres de los sectores mestizos y blancos del ámbito urbano.

³⁶ Retomando a Freud, el antropólogo utiliza estos conceptos para diferenciar la educación informal de la formal. Su objetivo es asignar el justo valor que tiene la influencia del medio (la educación de la crianza) en la formación de las nuevas generaciones indígenas y para señalar que el hecho de que faltaran escuelas en las comunidades indígenas, no significaba que carecieran de educación. Con el concepto de “escolarización”, se refiere a la educación que es proporcionada por especialistas (profesores), en edificios (escuelas), particularmente destinados a este fin. *Ibid.*, pp. 17-18 y 311-318. Para ahondar en el tema, puede consultarse también: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Teoría y práctica de la educación indígena*, Veracruz, INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992, pp. 9-33.

La crianza tiene como finalidad la modelación de lo nuevo de acuerdo con la imagen de lo viejo; está enfocada a realizar la identificación del hijo con el padre, a construir el presente como copia y representación del pasado; es una tarea persistente de inculcación de la ancestral tradición. [En cambio], la escolarización es de signo renovador; favorece el cambio cultural, lo promueve, y suministra los instrumentos para modificar lo antiguo establecido [...] extrae al niño de su hogar [...] para suministrarle conocimientos y habilidades nuevas y, en no pocas ocasiones, diferentes de las que proporciona la crianza.³⁷

Los problemas y las contradicciones referentes a la educación en la comarca no terminaban allí. Aguirre Beltrán observó que las instituciones educativas establecidas en la región no ofrecían las alternativas necesarias para los pocos “indios serranos” que terminaban su instrucción primaria y se interesaban en continuar su formación escolar. Por esta razón, se veían obligados a salir de sus pueblos para concurrir a las ciudades mestizas y así “alcanzar los beneficios de la enseñanza técnica o profesional”. Esta situación terminaba por desvincularlos de sus lugares de origen y “sufrir en la práctica un ostracismo”, pues sus comunidades los rechazaban y ellos terminaban discriminando a su pueblo al considerarlo “un mundo pequeño y extraño”. De alguna forma, los purhépechas que completaban su instrucción podían abrirse paso en la sociedad nacional, pero el problema se convertía en algo más complejo para aquellos que habían salido de su comunidad y que, por alguna razón, truncaban su camino y no alcanzaban “los grados más elevados de la educación técnica o profesional”:

...la tragedia se presenta para ese número mayor de serranos que no logran completar una instrucción elevada y se quedan a medio camino entre una y otra culturas [la indígena y la mestiza]. Rechazados por su cultura



³⁷ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 17.

de origen e inaptos para formar parte del lumpemproletariado de las ciudades mestizas de la zona Periférica [de la Meseta Tarasca], constituyendo un grave problema de asimilación.³⁸

En estas condiciones, antes de la fundación del Internado Indígena de Paracho, la “integración” de los indios purhépechas a la nación mexicana tropezaba con el rechazo de las comunidades indígenas y con la falta de una estructura educativa eficaz que cumpliera cabalmente con su función. Al respecto, uno de los profesores del Internado señaló:

Cuando Cárdenas nos dio este internado, prácticamente no había manera de que los niños de las comunidades se educaran. Los padres que se interesaban en que sus hijos estudiaran debían enviarlos a las escuelas de las ciudades o allí donde hubiera escuela completa porque en la mayoría de las comunidades sólo había escuelas unitarias.³⁹

De esta forma, una de las principales tareas del programa educativo del Internado Indígena de Paracho fue rebasar los inconvenientes de los proyectos que lo precedieron y llenar el evidente vacío educativo, pues al fundarse en el seno de la comunidad indígena, podía ganarse la confianza de la población, transformarla en su conjunto, poner a su alcance una educación técnica institucionalizada y, fundamentalmente, evitar el desarraigo de los estudiantes de sus lugares de origen.⁴⁰ Como vere-



³⁸ *Ibid.*, p. 323.

³⁹ Citado en: Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermedios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994, p. 172.

⁴⁰ Cabe mencionar que para lograr estas metas, además del Internado Indígena, en el año de 1939 se estableció en Paracho el llamado Proyecto Tarasco que durante sus primeros años de existencia estuvo muy vinculado con el Internado. Sus objetivos fundamentales eran implementar la educación bilingüe en la región y formar a los profesores que se encargarían de impartirla. Aunque más adelante desarrollaremos la

mos a continuación, el programa educativo implementado en el Internado de Paracho pasó por tres momentos distintos, todos ellos en concordancia con los programas educativos dictados por las autoridades en turno encargadas de la educación indígena: la Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana (1931-1937), el Departamento de Asuntos Indígenas (1937-1947) y la Dirección General de Asuntos Indígenas (1947-1972). Pese a que fueron tres las dependencias encargadas de diseñar los programas de la institución, la denominación del Internado sólo varió en dos ocasiones. Durante los primeros seis años de su existencia (1935-1941) se llamó Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, mientras que de 1941 a 1972 cambió su nombre a Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”.

3.1 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración de la Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana (1935-1937)

De acuerdo con las políticas enarboladas por la Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana (DGEPRU), los internados indígenas buscaban efectuar la “rehabilitación de los indios, tomándolos en su propio ambiente y en el mismo medio en que se desenvuelve su vida familiar y social” porque la experiencia —es decir, los proyectos piloto de internados indígenas que se desarrollaron en 1931— había mostrado que de este modo la educación era más eficaz que la proporcionada en un ambiente extraño, como había ocurrido en la Casa del Estudiante Indígena. Con la aparición de los internados indígenas se puso en marcha un nuevo proyecto pedagó-



relación entre ambos proyectos, para ahondar en el tema particular del Proyecto Tarasco puede consultarse: Ávalos Placencia, Tania. *El proyecto tarasco: alfabetización indígena y política del lenguaje en la meseta purhépecha (1939-1960)*, Tesis de licenciatura en historia, Morelia, Facultad de Historia/UMSNH, junio de 2006.

gico que buscaba “devolver a la educación su carácter primitivamente social”, utilizando métodos de educación colectiva y no individual. Por esta razón, los internados adoptaron en su organización y funcionamiento formas menos convencionales que las desarrolladas en las escuelas ordinarias, empezando por cambiar la denominación de los mismos, hasta el contenido y sentido de la enseñanza, para de esta forma llamar la atención del grueso de la comunidad y transformarla en su conjunto:

Se llamarán Centros de Educación para deliberadamente despojarlos de la idea formal involucrada en el nombre de escuela [y del temor que envolvía el de internado]. En los Centros de Educación Indígena solamente se llevarán a cabo trabajos y obras de sentido y significación social, de forma que la vida de los Centros no se diferencie de la vida comunal [...] toda enseñanza impartida ha de ser viva y real. Nada dejará de ser ideado, planeado y hecho por los alumnos mismos. Además, esta misma vida de rehabilitación propia, desbordada a las comunidades, vivificará a éstas promoviendo también su rehabilitación [...]. No es un programa de escuela, sino un programa de vida que ha de realizarse no en la forma artificiosa con que lo hace la escuela, sino en la forma natural con que lo exige la vida.⁴¹

Al igual que en la Casa del Estudiante Indígena, los requisitos de admisión del Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, señalaban que sólo se aceptarían “indios de raza pura”, que utilizaran el tarasco como medio de expresión y comunicación, que gozaran de buena salud, y que no tuvieran ninguna “tara física o mental”, aunque no era indispensable que hubieran cursado la instrucción primaria.⁴² Cabe destacar que a partir de 1933, los Centros de Educación Indígena se convirtieron en planteles mixtos al incorporar como estudiantes a mujeres indígenas.



⁴¹ SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo II, p. 20.

⁴² *Ibid.*, p. 23.

El objetivo de esta medida era garantizar más eficazmente el proceso de transformación de las comunidades donde se establecieron estos planteles educativos, ya que:

Las mujeres en cualquier grupo social, pero particularmente en los de vida primitiva, son las conservadoras y transmisoras de la cultura que el grupo social ha recogido en la vida. De ellas, pues, depende esencialmente el progreso social, por lo menos en las etapas primeras. Si los Centros de Educación de que venimos hablando se preocupan solamente de los hombres, la obra de rehabilitación sería muy lenta. [Por esta razón] la educación de la mujer se considera fundamental para promover y asegurar el progreso del grupo.⁴³

La base de esta resolución se fundó en los estudios que diversos antropólogos y pedagogos estaban llevando a cabo en distintas poblaciones indígenas del país. Igualmente, se decidió que lo más conveniente era aceptar a varones que tuvieran de 14 a 20 años de edad y a mujeres de 12 a 18 años. Así pues, el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” funcionó como internado mixto, donde se recibían únicamente a estudiantes adolescentes, que aunque no tuvieran ningún tipo de instrucción, cumplieran con el requisito de ser indios. Desde luego, estas determinaciones también tenían un fundamento pedagógico y antropológico:

Se dirigen a los adolescentes, primero, porque en la adolescencia es cuando se fijan de manera más estable y duradera, las formas y modos de vida que han de ser definitivos, y segundo, porque se desea que los hogares que formen al término de su educación, se constituyan de acuerdo con las normas adquiridas de vida más satisfactorias. La labor de los Centros será educarlos y educar mediante ellos a las comunidades indígenas de la región.⁴⁴



⁴³ *Ibid.*, pp. 20-21.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 20.

Igualmente, el hecho de aceptar a adolescentes permitía estructurar la educación indígena de manera escalonada, que idealmente iniciaría en las escuelas rurales y culminaría en los Centros de Educación Indígena. Así pues, estos últimos planteles no sustituían a los primeros sino que buscaban complementar su labor.

Por otra parte, uno de los motivos del fracaso de la Casa del Estudiante Indígena, en cuanto a la formación de “emisores indígenas” que llevaran la “civilización” a sus poblaciones de origen, radicó fundamentalmente en las materias académicas y en las actividades productivas que implementó. En términos generales, el programa que se desarrolló no tenía ninguna vinculación con la realidad de las comunidades indígenas, pues se había concebido para niños mestizos y blancos del medio ciudadano. Además, la experiencia había mostrado que cada grupo indígena tenía problemas específicos que variaban dependiendo del medio en el que se desenvolvían. En estas condiciones, la DGEPRU consideró que resultaba absurdo implementar un programa único para los nuevos Centros de Educación Indígena, por lo que “recomendó” un plan de estudios que se modificaría de acuerdo con las necesidades de la región sede de la institución educativa. El contenido de este plan era el siguiente:

1. Enseñanza del idioma castellano, de modo que los indios lleguen a entenderlo y usarlo como medio de comunicación y expresión.
2. Formación de costumbres y hábitos satisfactorios, y enseñanza de formas y modos superiores de vida personal, doméstica y social, de manera que los alumnos vayan aproximándose paulatinamente al plano cultural de nuestro grupo [el mestizo].
3. Las ocupaciones y quehaceres domésticos necesarios para elevar y dignificar la vida del hogar.
4. La enseñanza agrícola, la crianza de animales domésticos, y el aprendizaje de industrias y oficios rurales, a *fin de capacitarlos para su rehabilitación económica y social*.

5. Las artes populares de la región, para fomentarlas e industrializarlas aunque sea en pequeño.
6. Los juegos, deportes y recreaciones, y las actividades mediante las cuales la vida emotiva puede exteriorizarse, tales como la música, el canto, las danzas y bailes regionales, el dibujo y la pintura, etcétera.
7. La transmisión de conocimientos académicos necesarios para las necesidades y transacciones más comunes y para entender e interpretar la vida moderna y adaptarse a ella.⁴⁵

En este plan de estudios, estaba implícita la intención de desarrollar un programa educativo lo más apegado posible a la vida particular de la comunidad, que rebasara las limitaciones y resistencias de los rígidos planes escolares que habían resultado ineficaces para el sector indígena. Por estas razones, la duración de las distintas actividades “formativas” que se determinaron para el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, no tuvieron un horario establecido sino que la dinámica de la comunidad estudiantil y sus necesidades, decidieron cuál sería la distribución del tiempo y las labores. En la medida de las posibilidades, los profesores no debían representar un elemento extraño para los estudiantes y la población, de forma que se eligieron de entre los propios habitantes a aquellos que “sabiendo su profesión u oficio, conocen a los indios, les tienen simpatía, desean sinceramente su rehabilitación y se resuelven gustosos a vivir entre ellos para educarlos”. También era importante que fueran casados para que la convivencia en el Centro se asemejara a la de una familia.⁴⁶ Siguiendo estos lineamientos, el personal del plantel estuvo formado por un director, un maestro de enseñanza primaria y una enfermera, quienes fueron los únicos enviados de la ciudad de México, mientras que los seis maes-



⁴⁵ *Ibid.*, p. 22.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 24.

tros para las diversas “industrias” eran originarios de Paracho, aunque no eran de filiación indígena sino mestiza.⁴⁷

Durante el periodo que va desde el inicio de las actividades del Internado de Paracho en 1935, hasta la inauguración del edificio en 1937, el plantel laboró con carencias evidentes. Éstas estuvieron fundamentalmente relacionadas con la falta de un espacio adecuado para la enseñanza y la estrechez del presupuesto destinado para su funcionamiento. En este sentido, uno de los inspectores de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas que visitó el plantel, mencionó que era indispensable apresurar la construcción del edificio; asumir los sueldos de los profesores de guitarrería y tornería, quienes habían sido invitados por el Director del plantel para “impartir mayores conocimientos a los alumnos”, pero que hasta entonces sólo recibían una prorrata de los docentes del plantel; y finalmente también observó la necesidad de formar una biblioteca para la institución.⁴⁸ Situaciones como éstas eran muy comunes en los distintos Centros establecidos a nivel nacional y la DGEPRU estaba consciente de ellas. Sin embargo, de acuerdo con los argumentos de las autoridades educativas, las carencias también tenían un sentido formativo para los indígenas:

El hecho de que estén pobremente dotados no debe ser motivo de crítica; aun cuando la Secretaría dispusiera de recursos abundantes, no se ministrarían en cantidad bastante que dejara satisfechas con amplitud todas las necesidades de los educandos. Los Centros han de ser lugares de intensa actividad en que los jóvenes indios aprendan prácticamente el modo de bastarse a sí mismos. Por tanto, los internados, con su producción, han de



⁴⁷ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, Tomo I, p. 12 y entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho Michoacán.

⁴⁸ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 674, Exp. 531.2/244, s/f.

resolver sus propios problemas económicos. Colocar a los alumnos en condiciones de vida superiores a las que les ofrecen sus pueblos, sería desvirtuar la finalidad que se persigue, los alumnos deben esforzarse por conquistar su mejoramiento [para que] sea duradero el cambio que en ellos se opere. Se desea, además, que las comunidades indígenas, al sentir palpablemente los beneficios que les reportan los Centros, les presten su más amplia cooperación, cuya efectividad demostrará que ya se preocupan por sus propios intereses.⁴⁹

Pese a las dificultades materiales, el Internado Indígena de Paracho se esforzó por incrementar la matrícula estudiantil, consolidar sus labores y cumplir con el programa educativo marcado por la DGEPRU. Sin embargo, al poco tiempo de su fundación, el gobierno federal reorganizó las instituciones educativas dedicadas al sector indígena, incorporándolas a una nueva dependencia: el Departamento de Asuntos Indígenas.

3.2 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración del Departamento de Asuntos Indígenas (1937-1947)

Hacia el año de 1937, la organización de los Centros de Educación Indígena experimentó cambios importantes. Hasta entonces habían funcionado dentro de la DGEPRU, pero buscando “impulsar la educación indígena hasta el máximo de sus posibilidades”, a partir de 1937 “fueron segregados de la expresada dirección y se creó el Departamento de Asuntos Indígenas [DAI]”, que se encargó de administrar y dirigir la labor de estas instituciones.⁵⁰ El DAI fue creado por Moisés Sáenz a instancias del



⁴⁹ SEP. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, Tomo I, p. 17.

⁵⁰ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 408.

presidente Lázaro Cárdenas y sus objetivos no se centraron exclusivamente en la acción educativa. Su tarea primordial “era el estudio directo de las condiciones de vida económica y social de los indígenas” y uno de sus objetivos era definir “los rasgos y orientaciones de la acción del Estado respecto a las razas aborígenes”.⁵¹

La incorporación al DAI de antropólogos como Sáenz, modificó los parámetros oficiales para caracterizar al grupo indígena. Al respecto, los rasgos culturales se impusieron a los meramente raciales para determinar quién era o no indio, y la acción educativa de los Centros de Educación Indígena se amplió a otros sectores de la población:

Podríamos hablar de una *cultura indígena* a la que pertenecen grandes grupos de nuestra población, los cuales están compuestos por un fuerte porcentaje de individuos de raza indígena pura y una pequeña parte de mestizos incorporados a esa misma cultura [...]. Para los Centros de Educación Indígena basta que una comunidad o un individuo corresponda al tipo de *cultura indígena* para considerarlo dentro de su radio de acción.⁵²

Durante la administración del DAI, el principal objetivo de los Centros continuó siendo la “rehabilitación económica, social y cultural de los indios”, pero sus accio-



⁵¹ La idea de Sáenz de crear este Departamento, surgió de su experiencia en la Estación Experimental de Carapan. Calderón Mólgora, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria. “Indigenismo populista en México: del maestro misionero al Centro Coordinador Indigenista”, ponencia presentada en el *XVII Coloquio de Antropología e Historia Regionales: Caras y máscaras del México étnico*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, 26/10/2005-28/10/2005. Durante su existencia (de 1937 a 1947), el DAI tuvo tres directores: el prof. Graciano Sánchez de 1937 a 1938, el historiador Luis Chávez Orozco de 1938 a 1940, y el político Isidro Candia Galván de 1940 a 1946.

⁵² SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 401. [Las cursivas son del original]. La iniciativa de incorporar a mestizos en el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, tuvo como origen las observaciones de Carlos Basauri quien afirmó que “los mestizos, elemento étnico medular de la población de México, ofrecen tanto interés como el indio y necesitan tanto o más que éste la acción educativa de la Secretaría, ya que los mestizos [...] si no han podido imponer la civilización llamada occidental a los indios, sí [...] han asimilado muchas costumbres de éstos y sus condiciones económicas, culturales y biológicas son idénticas a las de las tribus aborígenes...” Citado en: Calderón Mólgora, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria. “Indigenismo populista en México...”.

nes ahora se basaron en el conocimiento científico de las poblaciones indígenas. En este sentido, el DAI promovió investigaciones del “medio físico-geográfico, del elemento humano, de las industrias, la agricultura, las condiciones económicas, sociales, sanitarias, en una palabra, de todas las características económico-etnográficas” de los indígenas. En la labor de recopilación de datos, el personal docente de los diversos establecimientos educativos —como las escuelas rurales, las misiones culturales y los Centros de Educación Indígena— desarrollaron una función determinante.⁵³ Como resultado de estas investigaciones, el programa educativo de los Centros de Educación Indígena que se aplicó en el Internado de Paracho sufrió algunos cambios, sobre todo con respecto a la importancia que cada materia o curso debía tener:

Se trata de que los jóvenes indígenas, en un plazo relativamente corto de tres a cuatro semestres a lo sumo, adquieran todos aquellos conocimientos útiles y eminentemente prácticos que les permitan acercarse a un plano de cultura más elevado; esto de una manera gradual, empezando por el aprendizaje del idioma castellano, para seguir con la implantación de normas de conducta personal y colectiva más en consonancia con los usos y costumbres de una cultura superior a la que tiene, y progresivamente con todo aquello que tienda a mejorar el confort, la higiene y la economía del hogar [...]. el siguiente paso será el perfeccionamiento de los métodos de cultivar la tierra, la crianza y explotación de animales domésticos y el aprovechamiento de los recursos naturales para la creación de nuevas industrias o el mejoramiento de las ya existentes, y capacitarlos para las transacciones comerciales inherentes. Conocido el folklore regional se tratará de fomentar la música, las danzas, las artes plásticas y otras manifestaciones de carácter emotivo, procurando depurarlas de su sentido místico o religioso para convertirlas en manifestaciones estéticas y medios de sano es-



⁵³ Como resultado de estas investigaciones, el DAI logró publicar algunas de las monografías etnográficas más completas de los distintos grupos indígenas del país, entre ellas, la de Carlos Basauri que se publicó en tres volúmenes con el título de *La población indígena de México* en el año de 1940.

parcimiento. Por último, se impartirán las enseñanzas elementales de carácter académico que puedan servir para perfeccionar la técnica de las industrias y los oficios por una parte y, por la otra, para destruir las falsas interpretaciones de los fenómenos físicos, biológicos y sociales más comunes, con la tendencia materialista que desarraigue en ellos las creencias supersticiosas y los capacite para asimilarse a formas de vida concordes con la civilización moderna...⁵⁴

En este punto, conviene que nos detengamos a analizar las implicaciones de este nuevo programa educativo. Como sabemos, hacia estos años se abanderaba la *política de integración* —formulada por Moisés Sáenz, quien además había diseñado el proyecto del DAI, del que dependían los Centros de Educación Indígena— según la cual, se buscaba la revaloración de la cultura indígena y el respeto por la personalidad de los grupos indígena.⁵⁵ Sin embargo, como lo muestra la cita anterior, la práctica educativa estaba muy lejos de valorar y respetar la personalidad de los grupos indígenas. Así, por ejemplo, se consideraba a la cultura indígena como “inferior” puesto que era necesario acercar a los estudiantes *a un plano de cultura más elevado*. Igualmente, se hablaba de la necesidad de *depurar el sentido místico* de las manifestaciones de carácter emotivo *para convertirlas en manifestaciones estéticas y medios de sano esparcimiento*, e incluso se señalaba la necesidad de *destruir las falsas interpretaciones* hasta lograr su *asimilación a formas de vida concordes con la civilización moderna*.

Pese a estas evidentes contradicciones, las autoridades del DAI se mostraron convencidas de la idoneidad del nuevo programa, pues éste lograría el objetivo de “encauzar racionalmente hacia el progreso material, económico y psíquico, la evolución cultural de los indios”. Asimismo, el énfasis que el DAI le otorgó al conoci-



⁵⁴ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

⁵⁵ La propuesta de Sáenz la analizamos con detalle en el capítulo anterior, en el apartado titulado “Moisés Sáenz: el origen de la política de integración”.

miento científico de las poblaciones indígenas, condujo a la aplicación de pruebas pedagógicas y psicológicas, que si bien no buscaban demostrar la capacidad intelectual de los indios, como había sucedido en el pasado, tenían la finalidad de conformar grupos homogéneos de habilidades cognitivas y elevar el “bajo cociente intelectual” de los indígenas.⁵⁶ Con estas determinaciones, el DAI restringió la libertad que el programa desarrollado por la DGEPRU le había otorgado a los estudiantes para elegir los cursos que más les interesaban. Ahora los especialistas, basándose en los resultados de las pruebas, eran los encargados de conformar los grupos de aprendizaje de acuerdo con las habilidades demostradas por cada estudiante. Siguiendo esta metodología de trabajo, el plantel de Paracho funcionó de 1937 a 1941, año en que se introdujeron nuevas modificaciones.

En 1941, el Centro de Educación Indígena cambió su nombre a Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”. Pese a las grandes expectativas que el DAI se había formado con el programa educativo de 1937, la práctica pronto mostró que los Centros de Educación Indígena paulatinamente dejaron de ser un “programa de vida” para convertirse en escuelas convencionales. Por otra parte, el gobierno federal estaba promoviendo un plan nacional de industrialización que requería la participación de todos los sectores de la población. Era indispensable que las instituciones educativas formaran un mayor número de técnicos que coadyuvaran al desarrollo económico del país. En tales circunstancias, se buscó que las comunidades indígenas contribuyeran y se integraran a las nuevas expectativas de la economía. Estas políticas obligaron al DAI a cambiar algunos aspectos de su funcionamiento y a reorganizar a los planteles en dos clases diferentes: los Centros de Capacitación



⁵⁶ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403. Respecto a los objetivos, las características y la metodología de las pruebas, puede consultarse la publicación del Instituto Nacional de Psicopedagogía, *Pruebas pedagógicas objetivas. Técnica para su elaboración, aplicación y calificación*, México, DAPP, 1938.

Económica y los Centros de Capacitación Técnica para Indígenas. La intención principal de estos Centros era hacer hincapié en el trabajo productivo de las comunidades indígenas, pues los antiguos Centros de Educación se habían convertido en:

Escuelas primarias, teniendo por tanto los defectos de la mayoría de los Centros Escolares del país, sobre todo, en el aspecto de *trabajo productivo y útil*, donde por seguirse los lineamientos clásicos de *organización escolar*, las labores de producción económica resultaban incosteables. Los alumnos indígenas de dichas *escuelas*, adquirirían el concepto perjudicial de que la agricultura, la ganadería y la industria, solamente quitaban el tiempo [...] y cuando se creía, después de cuatro años de trabajo, que estaban capacitados para una actividad *productiva y útil*, salían [...] a seguir una vida de inútiles inadaptados.⁵⁷

De acuerdo con el nuevo plan educativo, los dos tipos de Centros se complementaban. La instrucción para indígenas iniciaba en los Centros de Capacitación Económica donde se promovía “la transformación económica, cultural y social de la comarca, se impartía enseñanza agropecuaria, instrucción en industrias y oficios, y se ofrecían los conocimientos elementales de castellano, higiene, civismo, historia y geografía”, con la condición de que estas enseñanzas fueran auxiliares en la formación.⁵⁸ Los egresados más capaces de estos Centros que estuvieran interesados en continuar su preparación, podían hacerlo en los Centros de Capacitación Técnica donde se brindaban enseñanzas “más avanzadas en actividades productivas”.⁵⁹

A partir de 1941, el DAI determinó que el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”, una vez más aceptara exclusivamente a jóvenes indígenas de



⁵⁷ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 521, Exp. 482.1/18, s/f. [El subrayado es del original].

⁵⁸ “Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. II, No. 3, septiembre de 1942, p. 21.

⁵⁹ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 521, Exp. 482.1/18, s/f.

ambos sexos —excluyendo a los mestizos incorporados a la cultura indígena—, que tuvieran de doce a dieciocho años de edad y que fueran analfabetos o máximo con un nivel de conocimientos de tercer año de educación primaria. La duración de su estancia en el Centro era de tres años. Una de las modificaciones más interesantes que sufrió el plantel, fue que los alumnos tuvieron una mayor participación en las decisiones de la institución y que los maestros sólo fungían como orientadores que encausaban a los educandos hacia las metas deseadas. Con estas modificaciones, se intentó convertir al Centro de Capacitación Económica en una “verdadera comunidad de trabajo”.⁶⁰

Por otra parte, el año de 1944 significó un punto de nuevas transformaciones en los Centros de Capacitación Económica Indígenas. En primer lugar, a partir de entonces estos centros dejaron de ser mixtos:

Por disposición expresa del general Manuel Ávila Camacho, Presidente de la República, a partir del presente año no será admitida ni una sola alumna en las escuelas de capacitación, pues todas ellas serán reconcentradas en el Centro para Mujeres Aborígenes que funciona en Galeana, Zacatepec, Morelos, por lo cual, allí se educarán más de trescientas mujeres en el nuevo curso escolar.⁶¹

Como vemos, no se trataba de abandonar la educación para las mujeres indígenas sino de crear Centros dedicados únicamente para el sector femenino. Otro acontecimiento importante en la vida de los Centros de Capacitación Económica, fue el inicio de una serie de reuniones nacionales de estudiantes indígenas que condujeron a la organización de la Federación Nacional de Estudiantes Indígenas (FNEI), donde los jóvenes pudieron mantenerse en contacto para intercambiar sus experiencias,



⁶⁰ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 995, Exp. 606.3/44, s/f.

⁶¹ “Dos mil doscientos aborígenes en Centros de Capacitación”, *Novedades*, 26 de enero de 1944, p. 15.

ubicar los problemas de sus planteles y proponer alternativas para los mismos. De esta organización estudiantil surgieron propuestas muy interesantes, entre las más destacadas podemos mencionar la solicitud que realizó para que los Centros de Capacitación Económica ampliaran a seis años el periodo de preparación, y la conveniencia de que la Secretaría de Educación Pública se hiciera nuevamente cargo de diseñar los programas para las materias académicas.⁶² Asimismo, la FNEI designó comisiones especiales que se encargaron de visitar con regularidad los distintos Centros del país, para inspeccionar su correcto desempeño.

De esta forma, hacia el año de 1945 la eficacia del programa educativo diseñado por el DAI para los Centros de Capacitación terminó por ponerse en tela de juicio. Las deficiencias que los estudiantes de la FNEI observaron en sus reuniones, condujeron al planteamiento de que era necesario que una nueva dependencia se hiciera cargo de los Internados Indígenas y que se modificaran los programas de estudios existentes. Así, en medio de las críticas, se vislumbraba la desaparición del DAI.

3.3 El programa educativo del Internado Indígena de Paracho durante la administración de la Dirección General de Asuntos Indígenas (1947-1972)

Como resultado de las distintas denuncias que argüían la existencia de serias deficiencias en los Centros de Capacitación Económica “ocasionadas por la mala administración del DAI”, en 1947 este departamento desapareció y en su lugar se creó la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI) perteneciente a la SEP. La nueva Dirección empezó por hacer una evaluación general de la labor indigenista desarrollada por el Departamento que la antecedió y concluyó que los métodos utilizados



⁶² “Segundo Congreso Nacional de Estudiantes Indígenas”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IV, No. 4, diciembre de 1944, pp. 318-324.

hasta ese momento habían provocado “una nociva ‘indigenización’ [*sic*] de adolescentes y adultos y el desarrollo, en ellos y en las comunidades bajo tratamiento, de un *complejo de dependencia*, definido particularmente por la ausencia del sentido de responsabilidad individual y de grupo para la resolución de sus propios problemas”.⁶³ Con la intención de analizar y solucionar estos problemas, la DGAI se conformó con una organización más compleja para efectuar una acción “integral” en las comunidades indígenas. Además de los planteles educativos, incluyó una Oficina de Estudios donde se llevaban a cabo investigaciones de distinta índole —pedagógicas, etnológicas, antropológicas, económicas, jurídicas y estadísticas—, e introdujo un nueva sección llamada Departamento de Procuradores que se encargó de efectuar la “defensa, asesoría y promoción, en todo lo que se refiere a la vida y relaciones de orden social, económico, jurídico y político, del núcleo indígena correspondiente.”⁶⁴

Cabe destacar que algunas de las sugerencias que realizó la FNEI fueron retomadas y puestas en práctica en el programa educativo elaborado por la DGAI para los Centros de Capacitación Económica. En este sentido, las nuevas líneas de la política educativa —semejantes a las de la época vasconcelista— marcaron como metas lograr la unidad nacional y acelerar el desarrollo económico del país mediante la impartición de una educación homogénea para todos los sectores de la población. Como es de suponer, estos objetivos sólo se lograrían si todos los planteles educativos del país se adscribían a la SEP. Para conseguirlo las autoridades educativas crearon el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), que se encargó de elaborar los planes de estudio y diseñar los métodos de enseñanza que utilizó la DGAI en los Internados



⁶³ “Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. VII, No. 1, marzo de 1947, p. 44. [Las cursivas son mías].

⁶⁴ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, p. 197. El primer Director General de Asuntos Indígenas fue Gonzalo Aguirre Beltrán, quien trabajó conjuntamente con Julio de la Fuente Chicosén como subdirector.

Indígenas.⁶⁵ Asimismo, se determinó que para que la educación de los pueblos indígenas lograra los cambios deseados y fuera “integral”, debía estar acompañada de mejoras materiales en las comunidades.⁶⁶

El cambio de los Centros de Capacitación Económica a la DGAI pronto estuvo acompañado de transformaciones en su funcionamiento. A partir de 1947, con la intención de facilitar la adaptación de los indígenas a la “civilización mestiza”, se decidió aceptar la inscripción de un 6% de jóvenes mestizos. Asimismo, los Centros se convirtieron en internados de primera enseñanza por lo que la metodología de trabajo y el plan de estudios fueron reorganizados con el objetivo de relacionar las materias académicas con las actividades productivas enseñadas:

1° El total de alumnos sin excusa ni pretexto practicará la agricultura; 2° en el segundo grado de educación primaria los alumnos asistirán a los talleres de carpintería en donde, por el método de correlaciones, conjugarán sus trabajos de taller con las materias académicas señaladas en el programa de educación primaria vigente en la República; 3° los educandos del tercer grado recibirán enseñanzas de herrería, siguiendo el método señalado en el caso anterior; 4° los alumnos de cuarto, quinto y sexto quedarán en libertad para escoger el taller que más se adapte a sus facultades innatas o adquiridas, con la mira de que al regresar de los centros, puedan establecerse en su comunidad de origen, iniciando así su modo de vivir.⁶⁷



⁶⁵ Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría...*, p. 119.

⁶⁶ “Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas...”, pp. 40-48. Asimismo, con el objetivo de aplicar más adecuadamente la política integracionista del estado mexicano en los pueblos indígenas, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. El INI funcionó como un organismo coordinador y director de diversas agencias gubernamentales para solucionar el “problema indígena”. Su proyecto integracionista se llevó a la práctica mediante programas de aculturación puestos en marcha a nivel regional por los llamados Centros Coordinadores. Uno de estos Centros Coordinadores se instaló en la comunidad de Cherán en el año de 1965. Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría...*, pp. 121 y 133.

⁶⁷ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, pp. 314-315.

A partir de la fundación de la DGAI, el gobierno federal asumió casi de manera exclusiva el sostenimiento de los estudiantes en los distintos Centros de Capacitación Económica y se implementó un seguimiento más detallado de los avances de su población estudiantil. Además, se crearon cajas de ahorro para los estudiantes con el objetivo de que al egresar, contaran con fondos suficientes que les permitieran adquirir al menos los instrumentos más indispensables para iniciar su vida productiva. Asimismo, organizaciones indigenistas de carácter internacional, pusieron en la mesa de discusión las medidas y avances mostrados en estos planteles educativos, colaborando en numerosas ocasiones con algunas sugerencias para el mejor desempeño del proceso educativo.⁶⁸

En términos generales, los Centros de Capacitación Económica —de los que formaba parte el Internado Indígena de Paracho— se mantuvieron funcionando bajo estos lineamientos hasta 1972, año en que desaparecieron para ser sustituidos por los Centros de Integración Social. En éstos se buscaba más fehacientemente la integración de la sociedad mexicana con una orientación pedagógica distinta y con una educación impartida por maestros bilingües. La resolución de estas transformaciones se remontaba al año de 1964, cuando la VI Asamblea Nacional Plenaria —convocada por el CNTE con el objetivo de homologar los planes de estudio de la educación indígena— recomendó que resultaba más adecuado alfabetizar y castellanizar a la población indígena mediante el uso de la lengua materna con la participación de promotores e instructores bilingües, originarios de cada región.⁶⁹ De acuerdo con las observaciones realizadas por la Asamblea, era más fácil que estos promotores se convirtieran en verdaderos guías de la comunidad, pues se habían formado en ellas y conocían sus prácticas y problemas.



⁶⁸ Una de estas organizaciones fue el Instituto Indigenista Interamericano, fundado en 1941.

⁶⁹ Sobre los detalles de esta Asamblea, cfr. Hernández López, Ramón. *La acción educativa en las áreas indígenas*, México, SEP/DGEEMI, 1976, pp. 76-85.

Algunos años más tarde, en 1971, el presidente de la República Luis Echeverría Álvarez, promovió una reforma educativa que en materia de educación indígena contempló la fundación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). A partir de su fundación en 1972, esta dependencia fue la encargada de administrar los nuevos Centros de Integración Social y vigilar que se castellanizara a los indígenas fomentando el bilingüismo y respetando la pluralidad del país “sobre la base de que sean los propios indígenas los que impulsen su desarrollo educativo”, pues los métodos anteriores habían fracasado.⁷⁰ De esta manera, desde 1972 el Centro de Integración Social “Vasco de Quiroga” se propuso:

...posibilitar la preparación de los jóvenes indígenas que por una causa u otra no pudieron superar el nivel primario; a la vez que la adquisición de una tecnología que les permita vivir decorosamente, explotando los recursos naturales de su región e integrándose a la vida productiva de la comunidad a la que deben brindarle sus conocimientos promoviendo su desarrollo.⁷¹

Como vemos, los objetivos del Centro de Integración Social “Vasco de Quiroga” no difirieron mucho del plantel que lo precedió. Sin embargo, sí operaron transformaciones importantes, pues a partir de 1972 ya no se aceptaron jóvenes mestizos y nuevamente fue mixto. El cambio fundamental fue el hecho de depositar la educación de sus estudiantes en maestros bilingües, quienes sustituyeron, casi por completo, al personal docente que laboraba en el plantel. Desde luego, estas decisiones alteraron de manera importante, tanto la dinámica interna de la institución como su relación con la comunidad en que se encontraba establecida. Al respecto, la investigadora María Eugenia Vargas menciona que:



⁷⁰ Nahmad, Salomón. “La educación bilingüe y bicultural en México”, *Educación*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 39, enero-marzo de 1982, p. 52.

⁷¹ Hernández López, Ramón. *La acción educativa en las áreas indígenas...*, p. 176.

El desempeño de los maestros bilingües tuvo el rechazo de la comunidad de Paracho [...] con una población mayoritariamente mestiza, que aspiraba a convertir el internado en un centro de capacitación técnica para los jóvenes de la localidad. Al quedar la institución en manos de los maestros bilingües y funcionar sólo para los alumnos de extracción indígena, las autoridades de la comunidad de Paracho retiraron su apoyo. Suspendieron, entre otros servicios, el aprovisionamiento de agua al plantel; retiraron, asimismo, su colaboración monetaria y material para la reparación del edificio e incluso llegaron a amenazar a las autoridades de la institución con quitarles el edificio por considerarlo propiedad de la comunidad.⁷²

De esta forma, los cambios introducidos en el Internado Indígena de Paracho en 1972 señalaron una problemática distinta para la institución y marcaron una nueva época en la formación de sus estudiantes. La labor educativa desarrollada desde 1935 hasta 1972 por profesores mestizos en castellano, no dio los frutos esperados y quedó atrás para dar paso a la participación de profesionistas indígenas.

4. Los fundamentos teóricos del proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)

En las líneas precedentes apuntamos que el proyecto educativo desarrollado en el Internado Indígena de Paracho desde su fundación en 1935 hasta 1972, mantuvo una continuidad fundamental. Esta permanencia —que determina nuestro periodo de estudio— estuvo representada por el método general de enseñanza, según el cual, la educación indígena debía ser impartida por profesores mestizos y en castellano. Sin embargo, también señalamos que a lo largo de estos casi cuarenta años saltan a la



⁷² Para ahondar en el funcionamiento del Internado de Paracho a partir de 1972, cfr. Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría...*, pp. 169-187.

vista numerosas transformaciones. Así pues, inicialmente podemos ubicar dos grandes periodos configurados a partir de los cambios en el tipo de educación brindada por el plantel que, a la vez, se vieron reflejados en su denominación. Durante el primero, el Internado se identificó con el nombre de Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941) y, de acuerdo con las características de sus programas educativos, la instrucción brindada estuvo primordialmente dirigida a la socialización de los indígenas que “requería el país”. Durante el segundo periodo, la institución cambió su denominación a Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972) y, con ello, el proceso de formación educativa priorizó la capacitación técnica de los indígenas que formaban parte del mismo. Por otra parte, dentro de estos periodos, también pueden distinguirse varios cortes, en los cuales, las variables estuvieron determinadas por los cambios en la dependencia encargada de la administración de los internados (DGEPRU, DAI y DGAI); en el perfil de los estudiantes aceptados (*indios de raza pura*, jóvenes de *cultura indígena*, *indígenas* y finalmente *indígenas y mestizos*); y en el sistema pedagógico implementado.

Las variantes que acabamos de enunciar sugieren que las transformaciones sufridas por el Internado durante nuestro periodo de estudio no se pueden reducir a simples cambios formales, sino que corresponden a modificaciones en aspectos sustanciales del proyecto educativo: los sujetos a los cuales se dirige la instrucción, el carácter asignado a la misma y la metodología de enseñanza implementada. Por esta razón, es conveniente detenernos en el análisis de los factores que intervinieron en los cambios registrados.

Como hemos visto con anterioridad, en repetidas ocasiones las autoridades educativas respaldaron sus resoluciones en los estudios realizados por la antropología y en las propuestas pedagógicas que se encontraban en boga. De tal forma, para comprender cabalmente la propuesta implementada en Internado Indígena de Paracho,

es necesario analizar con más detalle los principios rectores de ambos campos del conocimiento. Empezaremos por señalar la influencia de la antropología pues fue considerada como la ciencia más adecuada para entender el llamado “problema indígena” y la encargada de articular las iniciativas indigenistas que buscaban su solución, entre ellas, los proyectos educativos. Asimismo, debemos subrayar que algunos de los antropólogos mexicanos más destacados del periodo —como José Manuel Puig Casauranc, Manuel Gamio, Carlos Basauri, Julio de la Fuente, entre otros— desempeñaron puestos directivos en la Secretaría de Educación Pública y en las dependencias que se encargaban de la educación dirigida a los grupos indígenas.

4.1 La influencia de las teorías antropológicas en los programas educativos del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)

Durante nuestro periodo de estudio, la práctica antropológica en México estuvo principalmente influenciada por dos modelos explicativos: el llamado *culturalismo* y el *marxismo*. Ambos paradigmas fueron implementados para estudiar la problemática que rodeaba a las comunidades indígenas y para buscar las vías más adecuadas para solucionarla, aunque, por supuesto, difirieron en cuanto a su conceptualización y metodología de trabajo.

La antropología mexicana de las primeras décadas del siglo XX, siguió las pautas marcadas por el culturalismo norteamericano. Como su nombre lo indica, el culturalismo se caracterizó porque sus estudios utilizaron como eje de análisis y explicación a los factores culturales para comprender los fenómenos sociales y la personalidad básica de los individuos. Desde este punto de vista, la cultura fue caracterizada como un sistema de comportamientos aprendidos y transmitidos por la educación, la imitación y los condicionamientos, en un determinado medio

social.⁷³ Entre los pioneros de esta corriente de pensamiento destacó Franz Boas, quien fue profesor de los primeros antropólogos mexicanos en la Universidad de Columbia. Fue de esta manera como se estableció el vínculo entre los postulados culturalistas y la práctica antropológica en México.⁷⁴ Cabe destacar que en el seno del pensamiento culturalista se presentaron diversas vertientes, de entre las cuales, el *funcionalismo* y el *neoevolucionismo*, lograron arraigarse en el escenario mexicano.

Por su parte, el marxismo antropológico empezó a tener ingerencia en la antropología mexicana a partir de la década de los cuarenta, debido, en gran medida, a la influencia de los antropólogos españoles que llegaron durante el exilio, como Juan Comas y Ángel Palerm y de otros investigadores extranjeros como Erick Wolf. Retomando la concepción del materialismo histórico, la antropología marxista consideraba que los aspectos materiales determinaban las relaciones sociopolíticas y culturales —pues la infraestructura determina la superestructura. Asimismo,



⁷³ Solano Sáenz, Juan. “El proceso de desarrollo de la antropología en la Sierra Central: Perú”, *Alteridades*, Año 3, No. 6, México, UAM-I, 1993, p. 74.

⁷⁴ Cabe destacar que Ricardo Godoy ha señalado que la antropología mexicana, especialmente la desarrollada por Gamio, no fue una fiel seguidora de la concepción boasiana. En este sentido, Godoy observa que las diferencias entre la antropología mexicana y Boas son perceptibles desde diferentes ángulos. En primer lugar, Boas enfatizó la orientación académica de la investigación antropológica, mientras que los intelectuales mexicanos se enfrascaron en la realización de trabajos de carácter aplicado con el fin de incorporar las poblaciones indígenas a la realidad posrevolucionaria. En segundo término, Godoy afirma que Boas buscó liberar la antropología de la burocracia, en tanto que los mexicanos desarrollaron sus investigaciones en el seno de agencias gubernamentales cada vez más burocratizadas. Asimismo, Godoy señala que Boas dio mayor importancia al desarrollo de la etnología y la lingüística, mientras que los mexicanos priorizaron el desarrollo de la arqueología con el propósito de glorificar el pasado indígena en la conformación de una nación unificada desde el punto de vista racial y cultural. Por último otra de las diferencias apuntadas por Godoy es que la orientación de Boas fue cada vez más antievolucionista, en tanto que los mexicanos siguieron apegados al marco teórico positivista y evolucionista que heredaron de la última parte del siglo XIX. Cfr. Godoy, Ricardo. “Franz Boas and his Plans for and International School of American Archeology and Ethnology in Mexico”, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 13, No. 3, 1977. Sobre este tema también puede consultarse: De la Peña, Guillermo. “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana”, en *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, UIA/Plaza y Valdés/INI, México, 1996; y Urías Horcasitas, Beatriz, “Franz Boas en México, 1911-1919”, *Historia y geografía*, No. 16, Año 8, Universidad Iberoamericana de México, México, 2001, pp. 209-248.

mo, los estudios de antropología marxista se centraron en el análisis de las relaciones de dominación entre los grupos (o clases) sociales para explicar su situación en el conglomerado social.⁷⁵

Estas dos perspectivas teóricas guiaron toda la política indigenista del periodo que nos ocupa. Así, debido al peso del culturalismo, en un primer momento el problema indígena se concibió como un problema cultural y, posteriormente, bajo el influjo del marxismo, como un problema material y de dominación. En el caso particular de los Internados Indígenas, las influencias teóricas de la antropología estuvieron claramente reflejadas en el tipo de instrucción brindada a los estudiantes de estos establecimientos educativos: socialización —entendida ésta como la transformación social y cultural de los jóvenes que fueron recibidos en el plantel—, primero, capacitación económica, después. En los siguientes apartados desarrollaremos más ampliamente la influencia de los modelos explicativos de la antropología en el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho. Para ello, tomaremos como eje de estudio la conceptualización y caracterización que los antropólogos realizaron sobre la población indígena, así como las vías que recomendaron para su transformación. De esta manera observaremos que, a pesar de que entre las corrientes culturalistas y la marxista se mostraron divergencias en cuanto a la concepción del indígena y a la manera de interpelar su problemática, no ocurrió así en lo tocante a los procedimientos implementados para lograr su perfeccionamiento e integración a la sociedad nacional, pues ambas posiciones calificaron a la realidad indígena —en términos culturales o económicos— como atrasada y consideraron necesaria la acción del Estado mexicano para modificar su situación.



⁷⁵ Hernández Espinosa, Rafael. “Del colonialismo al colaboracionismo dialógico-crítico: una aproximación a la dimensión política y reflexiva de la antropología en México”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 2, No. 2, Mayo-Agosto 2007, Madrid, p. 309.

4.1.1 La perspectiva culturalista: Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941)

Durante la administración de la DGEPRU (1935-1937) se establecieron varios requisitos para la admisión de estudiantes en el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”. Uno de los aspectos contemplados que más llama la atención, es el que se refiere a que sólo se aceptaría a *indios de raza pura* que usaran el idioma de su grupo como medio de expresión y comunicación, pues desde el punto de vista del Estado mexicano, estos individuos eran quienes más necesitaban del auxilio educativo.⁷⁶ En estos términos, resulta indispensable precisar a quiénes se referían con esta denominación y, por lo tanto, hacia qué tipo de individuos estaba dirigido el plan educativo del Centro.

Gracias a los logros obtenidos por la Casa del Estudiante Indígena en la incorporación cultural de sus internos, desde finales de la década de 1920 los antropólogos mexicanos pudieron respaldar empíricamente su desacuerdo con el determinismo biológico, expresado en términos racistas, y demostraron que la problemática que rodeaba a la población indígena no podía sustentarse a partir de sus características raciales, sino que dependía del medio en el que se desenvolvían.⁷⁷ Sin embargo, esto



⁷⁶ SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo II, p. 23.

⁷⁷ Es conveniente señalar que las posiciones racistas y peyorativas hacia la población indígena sólo desaparecieron del discurso oficial y los círculos intelectuales indigenistas. Sin embargo, la imagen estereotipada del indio construida a lo largo de la época colonial y el siglo XIX, ha pervivido hasta nuestros días en las expresiones lingüísticas de la vida cotidiana. Al respecto, las definiciones ofrecidas por Francisco J. Santamaría en 1942 (*Diccionario general de americanismos*) y 1959 (*Diccionario de mejicanismos*) ilustran claramente el uso y caracterización de la apariencia y personalidad indígena: “*Indígena*. Com. Indio; individuo de alguna de las razas aborígenes de América. 2. En sentido figurado, se dice de cualquier persona tosca, sin educación o de aspecto ordinario y poco agradable [...] tiene cierto sentido peyorativo, para designar una persona cualquiera.” Santamaría, Francisco J. “Indígena”, *Diccionario general de americanismos*, México, ed. Pedro Robredo, 1942; y Santamaría, Francisco J. “Indígena”, *Diccionario de mejicanismos*, México, Porrúa, 1959. Cabe destacar que al consultar la definición ofrecida por el *Diccionario de la Real Academia Española* para el año de 2007 podemos seguir localizando expresiones de este tipo. Para ahondar sobre el tema, cfr. Alcides Reissner, Raúl. *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*, México, INI, 1983.

no implicó que la caracterización racial de los grupos indígenas hubiera desaparecido del interés antropológico.

En este sentido, durante la primera mitad del siglo XX el estudio del indio a partir de sus particularidades físicas continuó considerándose como el primer paso para su caracterización. Así pues, la mayoría de los antropólogos mexicanos retomaron la metodología propuesta por el norteamericano Alfred L. Kroeber, quien combinó el método de la observación visual —consistente en la determinación racial por medio de los caracteres externos— con el método de la medición del cuerpo humano. Kroeber estableció ocho caracteres antropológicos para la distinción racial de la población: 1) estatura, 2) índice cefálico, 3) índice nasal, 4) prognatismo, 5) capacidad craneana, 6) textura del cabello, 7) abundancia y distribución del pelo y del vello, 8) color de ojos, piel y cabello.⁷⁸ A partir de este esquema, Carlos Basauri utilizó los rasgos morfológicos y antropométricos para diferenciar a los grupos indígenas de los mestizos y blancos:

Atendiéndonos a las características más ostensibles y evidentes, que se refieren al color de la piel y a la fórmula del pelo, nos inclinamos a colocar [a la población indígena] dentro de la gran *raza mongoloide*, mientras que el grupo llamado de *raza blanca*, quedaría colocado dentro de la *europoide*. El mestizo, que constituye el ‘tipo nacional’, es el resultante de la mezcla de estas dos razas.⁷⁹

Los especialistas estaban conscientes de que las características físicas podían variar dependiendo de cada etnia indígena, no obstante, se esforzaron por construir



⁷⁸ Noyola Rocha, Jaime. “La visión integral de la sociedad nacional (1920-1934)”, en *La antropología en México*, México, INAH, 1988, Tomo II, pp. 185-186.

⁷⁹ Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo I, pp. 38-39. [Las cursivas son del original].

una fisonomía general del indio para, a partir de ella, seleccionar a los individuos que serían los beneficiarios de la política indigenista en la que se insertaban los Centros de Educación Indígena. De tal forma, se logró un consenso para establecer los rasgos prototípicos de la raza indígena: piel color “bronce”, pelo negro y lacio, barba y vello corporal escasos, estatura baja, dentadura magnífica y otros rasgos que se agregaron localmente, como la forma de la cabeza o la nariz.⁸⁰

Con lo que hemos expuesto hasta el momento, podemos señalar que la expresión “indio de raza pura”, utilizada entre 1935 y 1937, para especificar el tipo de alumno que se aceptaría en el Centro de Educación Indígena michoacano, se refería a la observación precisa de la descripción física que acabamos de enunciar, excluyendo a aquellos individuos que, aún viviendo en zonas de densa población indígena, presentaban rasgos físicos relacionados con el mestizaje biológico. Asimismo, el perfil de los alumnos admitidos durante este periodo se precisó aún más al señalarse que debían conocer y usar cotidianamente su lengua nativa.⁸¹ Al respecto, debemos advertir que el criterio lingüístico fue otro aspecto tomado en cuenta —principalmente por las estimaciones estadísticas— para evaluar la diversidad del país y, en particular, para clasificar a la población indígena pues consideraban que “la vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje”.⁸²

Por otra parte, durante este periodo los postulados funcionalistas del culturalismo tuvieron una marcada influencia en la antropología mexicana. Las premisas de esta corriente se arraigaron en la propuesta de Franz Boas⁸³ y, posteriormente, fue-



⁸⁰ Warman, Arturo. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, FCE, 2003, p. 84.

⁸¹ Al igual que en la Casa del Estudiante Indígena, en los Centros de Educación Indígena el dominio de la lengua nativa de sus estudiantes era indispensable para que éstos fueran emisores eficaces de la cultura occidental aprendida en las instituciones educativas.

⁸² Ramírez Rafael. *Cómo dar a todo México un idioma*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968, p. 5.

⁸³ Como mencionamos, Franz Boas fue profesor de algunos antropólogos mexicanos como Manuel Gamio, e incluso fue profesor en la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana de la ciudad

ron teorizados por el antropólogo polaco Bronislaw Malinowski —quien realizó investigaciones en el Valle de Oaxaca en colaboración con el DAI hacia el año de 1940. Desde el punto de vista de esta corriente, las sociedades humanas debían entenderse como un conjunto compuesto por diversos elementos que funcionaban e interactuaban entre sí para mantener el equilibrio de dicha unidad. Si alguno de los componentes cambiaba su funcionamiento, obligaba al reajuste de los otros y, por ende, transformaba al conjunto en su totalidad. Como vemos, las hipótesis teóricas del funcionalismo ofrecían nuevas perspectivas para caracterizar y estudiar a la población indígena, pero, sobre todo, vislumbraban el descubrimiento de la “clave” para convertir a los grupos indígenas del país: a partir del análisis funcionalista, los estudiosos podían ubicar el aspecto que supuestamente trastocaría la configuración tradicional del mundo indígena y que, al estimular su transformación, podría solucionar el llamado “problema indígena”.

En otras palabras, desde esta perspectiva los estudios antropológicos debían desarrollar análisis más complejos que permitieran ubicar con claridad los diversos aspectos que conformaban e interactuaban en los grupos indígenas, para después desentrañar la función desempeñada por los mismos y, finalmente, establecer con claridad cuál de ellos terminaría por transformar a la población indígena en su totalidad. Las primeras investigaciones de este tipo fueron realizadas por Manuel Gamio en el llamado *Proyecto del Valle de Teotihuacan*,⁸⁴ donde de 1917 a 1922, el antropólogo pionero puso en práctica el modelo funcionalista y como resultado de sus observaciones concluyó que:



de México —institución que funcionó desde 1911 hasta 1920. Sobre la influencia y estancia de Boas y México, cfr. Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tusquets, 2007, pp. 59-84; y Urías Horcasitas, Beatriz, “Franz Boas en México...”, pp. 209-248.

⁸⁴ Gamio, Manuel. *La población del Valle de Teotihuacan*, 2 tomos, México, INI, 1972.

A fin de que se normalice el deficiente desarrollo en que desde hace tanto tiempo vegetan los grupos indígenas se hace necesario analizar y clasificar sus características de vida material e intelectual para después conservar y estimular las que son útiles y benéficas, extirpar o corregir las que son perjudiciales, substituir [*sic*] las deficientes por otras más eficaces y por último, introducir muchas de las que hoy carecen y que les son indispensables, dadas las exigencias de la existencia humana en estos tiempos.⁸⁵

Siguiendo las premisas funcionalistas, a partir de la década de los treinta, la caracterización de los grupos indígenas en términos raciales o mediante la simple descripción de los atributos físicos, fue considerada como un aspecto necesario pero no suficiente para definir y explicar a la población indígena. El primer paso fue impulsar estudios biotipológicos —como el desarrollado entre los purhépechas por José Gómez Robleda—,⁸⁶ que además de la morfología y la antropometría, contemplaran otros factores como el fisiológico, el psicológico y “aun los económicos y sociales”. El análisis interrelacionado de estos aspectos sirvió para establecer el normotipo de los diferentes grupos étnicos, sociales, culturales, etcétera.⁸⁷ El objetivo era utilizar el conocimiento científico para ampliar la comprensión del indio, poniendo especial énfasis en los elementos cualitativos y no meramente descriptivos:



⁸⁵ Gamio, Manuel. *Consideraciones sobre el problema indígena*, México, Instituto Indigenista Iberoamericano, 1966, p. 25.

⁸⁶ Gómez Robleda, José [et. al.]. *Pescadores y campesinos tarascos*, México, SEP, 1943. En este estudio José Gómez Robleda y Alfonso Quiroz Cuarón aplicaron las pruebas de Rorschach y de Kohs para medir la atención y la inteligencia de los indígenas tarascos y llegaron a la conclusión de que las deficiencias que habían sido identificadas podían ser atribuidas a la precaria situación en que estos indígenas habían vivido durante generaciones. La fatiga, el hambre, las enfermedades y el alcohol fueron consideradas las causas de la indiferencia, el inmovilismo, la inhibición, la represión, la apatía y el amanamamiento que, según estos investigadores, eran las características más visibles del carácter del indio y el origen de su condición de explotados. Para ahondar sobre los estudios de José Gómez Robleda, cfr. Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo...*, pp. 53-57.

⁸⁷ Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo I, p. 40; y Gómez Robleda, José. “Ensayo biotipológico sobre los indios tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica...*, p. 120.

La clasificación racial puede servir para caracterizar un grupo humano, pero no lo valoriza. En cambio, la clasificación biotipológica no lo caracteriza porque establece categorías universales de individuos; pero sirve para valorizarlo. En efecto, mediante la determinación de los tipos y de los biotipos predominantes en un grupo de personas, determinación que se hace previo un examen detenido, científico, de varias condiciones individuales, usando a veces aparatos de precisión y en todo caso métodos cuidadosamente estudiados, *se llega a establecer con seguridad matemática el valor cualitativo del grupo.*⁸⁸

Tras el análisis de los atributos biotipológicos, se llegó a la conclusión de que la inferioridad de los indígenas no estaba asociada a sus características físicas o biológicas, sino que “su larga historia de explotación y miseria” había sido la causante de su rezago en la evolución cultural. Estas reflexiones, unidas al influjo del funcionalismo, llevaron a los antropólogos mexicanos a enfatizar la necesidad de llevar a cabo “estudios integrales” de la población indígena que involucraran a investigadores especialistas en diversos campos y abarcaran un espectro más amplio de la realidad de estos grupos. Como producto de este enfoque teórico, el DAI —departamento que a partir de 1937 tomó bajo su cargo la dirección de los Centros de Educación Indígena— coordinó la elaboración y difusión de amplias monografías “integrales” que describían y analizaban los elementos geográficos y las características físicas, económicas, culturales y sociales de los indígenas contemporáneos y sus entornos naturales, acompañadas de recuentos históricos. Asimismo, tomando en cuenta las conclusiones biotipológicas, las cuestiones etnológicas ocuparon un lugar privilegiado en el desarrollo de estas investigaciones, pues se consideró que “las características culturales influyen tanto como las de orden biológico y además tienen una mutua influen-



⁸⁸ Gómez Robleda, José. “Ensayo biotipológico sobre...”, p. 121. [Las cursivas son mías].

cia, para marcar el destino de la población indígena de México.”⁸⁹ Si bien los antropólogos percibían que esta “influencia mutua” era la base del “destino indígena”, podemos advertir que paulatinamente se fueron alejando de las explicaciones biológicas o raciales para poner en el centro de la problemática indígena los aspectos culturales, puesto que “las agrupaciones de raza blanca, de raza indígena y de raza mezclada difieren entre sí en lo referente a tradiciones, ideas morales, industrias, habitaciones, indumentaria, implementos domésticos, etcétera”.⁹⁰

De esta forma, a partir de las observaciones realizadas en los estudios integrales —o funcionalistas—, los antropólogos nacionales convirtieron a la cultura en el factor medular que explicaba y podía transformar la problemática indígena, dejando en un segundo plano a las cuestiones económicas y a los aspectos raciales. De acuerdo con Alfonso Caso, uno de los más influyentes antropólogos de la época, “la cultura de una sociedad consiste en el conjunto de ideas, métodos, prácticas, instrumentos y objetos que esa sociedad elabora para satisfacer sus necesidades. *Cultura*, en este sentido se opone a *Naturaleza*, y es un atributo del hombre y de la sociedad que ha formado.”⁹¹ Por supuesto, en estos términos la cultura significa prácticamente todo lo que una sociedad puede generar. Sin embargo, Alfonso Caso fue más específico al momento de abordar los problemas del indio:

Los grandes problemas del indio, por lo menos en México, no son sólo económicos, sino fundamentalmente culturales: falta de comunicaciones materiales y espirituales con el medio exterior; falta de conocimientos cien-



⁸⁹ Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo I, p. 42

⁹⁰ Gamio, Manuel. *Programa de la Dirección de Antropología para el estudio y mejoramiento de las poblaciones regionales de la República*, Poder Ejecutivo Federal, México, 1919, citado en: Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo...*, pp. 87-88.

⁹¹ Caso, Alfonso. “Cultura y aculturación”, en *Indigenismo*, México, INI, 1958, p. 32.

tíficos y técnicos para la mejor utilización de la tierra; falta del sentimiento claro de que pertenecen a una nación y no sólo a una comunidad; falta de conocimientos adecuados para sustituir sus viejas prácticas mágicas para la previsión y curación de las enfermedades, por el conocimiento científico, higiénico y terapéutico. En suma, lo que falta que llevemos al indio para resolver sus problemas, es cultura.⁹²

Así pues, las preocupaciones y nuevas tendencias de la antropología influyeron en la redefinición de indio que, como señalamos, usualmente se había establecido con base en aspectos raciales y lingüísticos. Por ejemplo, Juan Comas abandonó totalmente la explicación racial cuando afirmó: “son indígenas quienes poseen predominio de características de cultura material y espiritual peculiares y distintas de las que hemos dado en llamar cultura occidental”.⁹³ Por su parte, Gamio consideró que:

Propiamente es un indio aquel que además de hablar exclusivamente su lengua nativa, conserva en su naturaleza, en su forma de vida y de pensar, numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales.⁹⁴

En los ejemplos citados con anterioridad, se puede advertir que la cultura indígena estaba determinada por su grado de semejanza con las poblaciones precolombinas y en contraste con la “cultura occidental”.⁹⁵ Sin embargo, los antropólogos ter-



⁹² Caso, Alfonso. “Definición del indio y lo indio”, en *Ibid.*, p. 16.

⁹³ Comas, Juan. “Razón de ser del movimiento indigenista”, *América Indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVII, 1953, p. 2.

⁹⁴ Gamio, Manuel. “Países subdesarrollados”, *América Indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVII, 1957, p. 4 y Gamio, Manuel. “Reforma de la dieta de indios y mestizos”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. VIII, Núms. 3 y 4, Septiembre-Diciembre de 1948, p. 186.

⁹⁵ Este criterio para caracterizar a la cultura indígena de la región purhépecha puede observarse en varios estudios realizados en los años treinta y cuarenta, entre los que podemos citar como ejemplo los siguientes: Sáenz, Moisés. *Carapan. Bosquejo de una experiencia*, Lima, Imprenta Gil, 1936; Novo, Salvador.

minaron por aceptar que esta definición era imprecisa, ya que en muchos grupos indígenas el número de rasgos netamente prehispánicos era mínimo. En este sentido, Alfonso Caso indicó que el criterio para considerar a un individuo como miembro de la cultura indígena debía fijarse a partir de que “utiliza objetos, técnicas, ideas y creencias de origen indígena o de origen europeo pero adoptadas, de grado o por fuerza, entre los indígenas, y que, sin embargo, han desaparecido ya de la población blanca.”⁹⁶

Como vemos, los parámetros para caracterizar al grupo indígena se modificaron y los rasgos culturales —entre los que también se contemplaba la lengua— se impusieron a los meramente raciales. Naturalmente, esta nueva conceptualización del indio fue adoptada por todos los proyectos que formaban parte de la política indigenista. Así, los Centros de Educación Indígena, al pasar a la administración del DAI en 1937, disminuyeron la importancia de las características físicas como factor determinante para seleccionar a sus estudiantes, y pusieron mayor énfasis en los rasgos culturales de los aspirantes:

Podríamos hablar de una *cultura indígena* a la que pertenecen grandes grupos de nuestra población, los cuales están compuestos por un fuerte porcentaje de individuos de raza indígena pura y una pequeña parte de mestizos incorporados a esa misma cultura [...]. Para los Centros de Educación Indígena basta que una comunidad o un individuo corresponda al tipo de *cultura indígena* para considerarlo dentro de su radio de acción.⁹⁷



Jalisco-Michoacán. 12 días, México, Imprenta Mundial, 1937; Minnaert, Paul. “L’habitation tarasque”, *Bulletin de la Société Americaniste de Belgique*, Vol. XXI, 1938, pp. 39-42; Halpern, Lazare. “Un mariage chez les Tarasques”, *Cuadernos Americanos*, Vol. XXVII, México, 1939, pp. 493-498; Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo III; Castillo, Ignacio del. “Toponimia náhuatl del estado de Michoacán”, *Universidad Michoacana*, Morelia, III, 1940, pp. 189-300; y Domínguez Assiayn, Salvador. “Los tarascos. Su civilización. Sus contactos con las tribus sudamericanas”, *Universidad Michoacana*, Morelia, II, 1940, pp. 9-43.

⁹⁶ Caso, Alfonso. “Definición del indio...”, p. 14.

⁹⁷ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 401. [Las cursivas son del original].

Entre los argumentos que explicaban la preponderancia de los caracteres culturales para definir a los estudiantes de los Centros de Educación como pertenecientes a una comunidad indígena, podemos distinguir una influencia teórica más de la antropología de la época. Nos referimos al hincapié puesto en el carácter evolutivo de la cultura. En este sentido, el prof. Prof. Graciano Sánchez, Jefe del DAI de 1937 a 1938, destacó que los Centros de Educación Indígena, se dedicarían a modificar o incentivar la evolución de la cultura indígena. Según el DAI, se podían distinguir dos tipos de procesos evolutivos dentro de la cultura indígena, cada uno con sus propias dinámicas internas. El primero de ellos correspondía a comunidades que presentaban una “evolución casi nula” y que se habían conservado estáticas. Mientras tanto, el segundo proceso se refería a “culturas retrogradadas por involución” que habían alcanzado un desarrollo floreciente antes de la conquista pero que posteriormente habían decaído por “causas biológicas, sociales, económicas y políticas”.⁹⁸ Bajo esta perspectiva, también se pensaba que el desarrollo cultural de las poblaciones indígenas podía “efectuar saltos evolutivos” si se presentaba una influencia externa adecuada. Por supuesto, para las autoridades educativas el principal estímulo externo que podía mejorar las condiciones culturales indígenas estaba representado por la escuela. Asimismo, podemos observar que para el DAI, la evolución cultural de los pueblos indígenas era heterogénea y que estaba influenciada por diversos factores. Esta postura se denominó neoevolucionismo y sostenía que:



⁹⁸ *Idem.* Los antropólogos concluyeron que dentro de la cultura indígena podían ubicarse distintos grados evolutivos, en este sentido, Basauri clasificó a la población mexicana de la siguiente manera: “a) Grupos secundarios primitivos: seris y lacandones. b) Grupos primarios primitivos: tarahumaras, tepehuanes, huicholes. c) Grupos secundarios primitivos con leve influencia de cultura occidental: otomíes, coras, pápagos, mayos, tzeltales, tzotziles, etc. d) Grupos secundarios primitivos con fuerte influencia occidental: aztecas, mixtecos, zapotecas, mayas, tarascos y mestizos que conviven con estos diversos grupos indígenas. e) Grupos de cultura mixta: (cultura primitiva evolucionada y occidental moderna) gran número de indígenas y de mestizos que componen la mayoría de la población mexicana. f) Grupos de cultura occidental: la mayoría de los blancos y corto número de mestizos. Basauri, Carlos. *La población indígena...*, Tomo I, p. 43.

La humanidad en su conjunto es una sola y se expresa como una comunidad universal, pero en el largo proceso evolutivo ha seguido diversas formas de expresión civilizatoria y, con ello, los grupos sociales que configuran la humanidad se manifiestan a través de [distintos] patrones culturales.⁹⁹

La corriente neoevolucionista fue principalmente desarrollada por Leslie White, Julian Steward y Gordon Childe, quienes analizaron a la sociedad y a su cultura desde una perspectiva evolucionista pero —a diferencia del evolucionismo decimonónico que había caído en descrédito desde principios del siglo XX por su vinculación con el determinismo biológico y, por ende, con el racismo— no sustentaban la obligatoriedad de la superación de etapas rígidamente establecidas en secuencias fijas —salvajismo, barbarie y civilización. Por el contrario, sostenían que no existían pautas únicas de desarrollo, sino que la evolución cultural era multilínea, implicaba procesos paralelos —no homogenización— y que estaba influenciada por diversos factores, tanto técnicos como climatológicos.¹⁰⁰ En este sentido, Arnold Strickson, quien realizó estudios antropológicos en la península de Yucatán, observó que “los distintos tipos de comunidad [o cultura] en la península debían explicarse en términos de las adaptaciones cambiantes de diversos tipos de comunidades rurales a hábitats y nichos ecológicos-culturales específicos y variados”.¹⁰¹ Asimismo, los antropólogos neoevolucionistas —quienes a partir de la década de 1950 también fueron identificados como ecológico-evolucionistas— destacaron el hecho de que si se presenta-



⁹⁹ Nahmad Sitton, Salomón. “Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México. Indigenismo”, en *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, México, UAM-I, 1988, p. 17.

¹⁰⁰ De la Peña, Guillermo. “Los estudios regionales y la antropología social en México”, en *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional*, México, Instituto Mora/UAM, 1991, p. 140.

¹⁰¹ Strickson, Arnold. “Hacienda and plantation in Yucatan. A historical-ecological consideration of the folk-urban continuum”, *América Indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XXV, No. 1, 1965, p. 36. Citado en: *Ibíd.*, p. 138.

ba una influencia externa, o un cambio en los factores existentes que moldeaban las características culturales de una comunidad, ésta podía presentar saltos evolutivos.

Cabe destacar que Julian Steward, uno de los máximos representantes de esta corriente antropológica, dirigió el Instituto de Antropología Social de la *Smithsonian Institution of Washington* de 1943 a 1946 y desde ahí coordinó dos grupos de investigadores mexicanos y extranjeros que realizaron estudios de corte neoevolucionista en México: el *Proyecto Tarasco*, en la región purhépecha, donde participaron Ralph L. Beals, Pablo Velásquez Gallardo —quien fue uno de los primeros antropólogos de origen purhépecha—, George M. Foster, Donald Brand, Gabriel Ospina y Pedro Carrasco;¹⁰² y el *Proyecto Totonaco*, realizado en Veracruz y Puebla por Isabel Kelly, Ángel Palerm y Cristina Álvarez.¹⁰³

Finalmente debemos señalar que la conceptualización del indio que preconizaba los aspectos culturales mantuvo su vigencia en los Internados Indígenas por varios años, incluyendo los correspondientes a la administración subsiguiente al DAI.¹⁰⁴ Es decir, también fue contemplada por la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI). Sin embargo, el carácter de la educación impartida por estas instituciones educativas sí registró cambios importantes. Ya hemos mencionado que esta transformación estuvo relacionada con la instauración del marxismo en la antropología. A continuación analizaremos este proceso.



¹⁰² Sobre este tema, cfr. Ávalos Placencia, Tania. *El proyecto tarasco...*, pp. 151-156.

¹⁰³ De la Peña, Guillermo. “Los estudios regionales y la antropología...”, p. 140.

¹⁰⁴ Cabe señalar que la definición del indio en términos culturales no se mantuvo estática, sino que incluyó algunos aspectos más. Así, por ejemplo, Alfonso Caso publicó en 1948 una definición de indio que además de los rasgos culturales, contemplaba la necesidad de que aquel individuo catalogado como tal, debía asumirse a sí mismo como indio: “Es indio todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena; que se concibe a sí mismo como indígena, porque esta conciencia de grupo no puede existir sino cuando se acepta totalmente la cultura del grupo; cuando se tienen los mismos ideales éticos, estéticos, sociales y políticos del grupo, cuando se participa en las simpatías y antipatías colectivas y se es de buen agrado colaborador en sus acciones y reacciones.” Caso, Alfonso. “Definición del indio...”, p. 14.

4.1.2 La perspectiva marxista: Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972)

A partir del año de 1941 los antiguos Centros de Educación Indígena cambiaron su denominación a Centros de Capacitación Económica (cuando aún pertenecían a la administración del DAI) y, con ello, los planes de estudio priorizaron la enseñanza técnica sobre la socialización. Si bien es cierto que esta modificación estuvo relacionada con el proyecto de industrialización nacional puesto en práctica por el Estado mexicano, también es verdad que los postulados antropológicos tuvieron una gran injerencia.

Durante los primeros cuarenta años del siglo XX, el llamado problema indígena se entendió en función del “atraso cultural” de la población indígena del país. Pero con la consolidación de la influencia marxista en la antropología nacional, encabezada por las investigaciones realizadas por Erick Wolf y Ángel Palerm,¹⁰⁵ los aspectos de la vida económica de los grupos indígenas fueron reconsiderados para explicar la realidad indígena. Los estudios de esta corriente antropológica que se desarrollaron durante nuestro periodo de estudio pueden caracterizarse a partir del uso de tres categorías de análisis fundamentales: el materialismo, la evolución cultural y el capitalismo. El materialismo significó tomar como problema central la relación entre la base material o estructura económica y el todo social, especialmente la “superestructura” cultural y política. Desde esta perspectiva, la articulación de las fuerzas productivas, con las relaciones de producción y la forma de organizar el trabajo, determinaban las ideas, representaciones, comportamientos y actitudes de un grupo social. Por su parte, la evolución cultural se entendía y explicaba a partir del estudio de las



¹⁰⁵ Para ahondar sobre los resultados de investigación de ambos antropólogos, cfr. De la Peña, Guillermo. “Los estudios regionales y la antropología...”, pp. 145-155.

relaciones y los antagonismos entre las clases que conformaban la sociedad. Finalmente, al colocar al capitalismo como categoría de análisis, los antropólogos marxistas realizaron estudios en las sociedades capitalistas mismas, poniendo especial atención en el papel que jugaban las sociedades precapitalistas —en este caso, las comunidades indígenas— en el seno del desarrollo capitalista nacional y mundial.

En otras palabras, si para los culturalistas la situación indígena y su transformación tenían un fuerte componente cultural, para los intelectuales que abrazaron el pensamiento marxista la pieza clave para el entendimiento y solución del “problema indígena” correspondía a condiciones socioeconómicas: “es menester incorporar a los indios, no en la cultura, frase vaga y presuntuosa, sino en la vida material de la Nación mexicana. Lo demás vendrá por añadidura.”¹⁰⁶ De acuerdo con sus observaciones, los artefactos, instituciones y prácticas culturales estaban determinados por procesos materiales. Según esta concepción, los grupos que estaban peor equipados materialmente para vivir en sociedad se encontraban en desventaja y resultaban ser los más explotados. Desde esta perspectiva para cambiar la situación de los indígenas era indispensable modificar su entorno material. Asimismo, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán propusieron una nueva perspectiva para el análisis del sector indígena al incluir en sus observaciones la dinámica de las relaciones interétnicas. Al respecto, introdujeron el enfoque marxista para entender a los indígenas y a los mestizos como clases sociales en oposición. Paulatinamente abandonaron las concepciones funcionalistas que veían al indio aislado, y sólo como miembro de una comunidad, para situarlo como miembro de un grupo social sometido.¹⁰⁷ Como



¹⁰⁶ Lombardo Toledano, Vicente. “Incorporar los indígenas al progreso de la Nación”, en *El problema del indio*, México, SEP, 1973, pp. 156-157.

¹⁰⁷ Pérez Ruiz, Maya Lorena. “El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana”, en *Los estudios culturales en México*, México, FCE, 2003, p. 124.

resultado de este punto de vista, los mestizos resultaron ser, no en pocos casos, quienes perpetraban el atraso económico y cultural de los indígenas, pues de esta manera podían mantener su hegemonía y dominación.¹⁰⁸

Así pues, las “atrasadas manifestaciones culturales” de los indios provenían de su condición económica de explotación. Lo que se requería entonces, era proveer a la población indígena de bienes materiales y actividades productivas que mejoraran su condición para construir una sociedad igualitaria. Al respecto, Vicente Lombardo Toledano señaló en un discurso:

No basta dar la tierra, hay que darla como primer paso indispensable para lograr la emancipación de los núcleos indígenas y campesinos, pero no basta la tierra, es preciso dar, además, las aguas, es preciso otorgar el crédito, y es menester también proporcionar la dirección técnica, lo cual quiere decir que no sólo ha de tener la solución económica de los núcleos campesinos e indígenas un aspecto de concentración de la tierra, sino un aspecto positivo, la de crear una verdadera economía que podríamos llamar justamente democrática.¹⁰⁹

Al igual que Lombardo Toledano, Luis Chávez Orozco —quien desde 1938 se encontraba al frente del DAI—, adoptó los principios marxistas para la explicación y solución de la situación indígena. En este sentido, sostenía que eran las condiciones estructurales y no los sistemas de creencias las que mantenían a los indígenas en situación de miseria y explotación. Desde el punto de vista educativo, propuso que se



¹⁰⁸ Cfr. De la Fuente, Julio. *Relaciones interétnicas*, México, INI, 1965; y Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Regiones de refugio*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1967. Cabe destacar que de acuerdo con Gonzalo Aguirre Beltrán, para mejorar las condiciones de vida de los grupos indígenas lo que se requería era dejar atrás las relaciones de casta que los rodeaban y sustituirlas por relaciones de clase. Pérez Ruíz, Maya Lorena. “El estudio de las relaciones interétnicas...”, p. 125.

¹⁰⁹ Lombardo Toledano, Vicente. “Discurso pronunciado por Vicente Lombardo Toledano, Delegado de México, respecto al problema fundamental del indio (1940)”, en *El problema del indio...*, p. 132.

abandonara la idea de la castellanización forzada, para impulsar primero el aprendizaje en las lenguas maternas y ya después en español.¹¹⁰

Por último, la antropología marxista destacó que las particularidades de la dinámica económica de la población indígena no sólo habían causado su explotación, sino que frenaban el proyecto de expansión capitalista planteado desde el gobierno mexicano.¹¹¹ De esta manera, el desarrollo nacional sólo sería posible si las etnias indígenas se integraban a este programa cambiando su situación tribal, sumándose al proletariado nacional y modernizando sus técnicas productivas. Por supuesto, los nuevos Centros de Capacitación Económica fueron concebidos para lograr los objetivos que hemos expresado, es decir, se fundaron con la finalidad de mejorar las condiciones materiales de los indígenas proporcionándoles los conocimientos técnicos requeridos para explotar más eficazmente los recursos naturales disponibles en sus regiones y, fundamentalmente, para instruirlos dentro de los preceptos del capitalismo y convertirlos en proletarios productivos.

4.2 La influencia de las teorías pedagógicas en los programas educativos del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)

Ya hemos visto que los cambios registrados durante nuestro periodo de estudio en los programas de trabajo del Internado Indígena de Paracho estuvieron estrechamente vinculados a la manera en que la antropología de la época entendía el llamado “problema indígena”, y que obedecieron a la búsqueda de las vías que llevarían a su resolución. A pesar de las divergencias que al respecto se suscitaron en la esfera an-



¹¹⁰ Pérez Ruiz, Maya Lorena. “El estudio de las relaciones interétnicas...”, pp. 127-128.

¹¹¹ Ros Romero, María del Consuelo. “La imagen del indio”, en *La antropología en México*, México, INAH, 1988, Tomo IV, p. 745.

tropológica, tanto las vertientes culturalistas como el marxismo coincidieron en asignar a la educación un papel importante para lograr la transformación de los grupos indígenas. De esta manera, durante los primeros seis años de su existencia, el Internado tuvo como principal tarea desarrollar un proceso educativo que permitiera introducir cambios en las prácticas culturales y sociales de los jóvenes que recibió como estudiantes. Posteriormente, a partir de 1941 la institución se reformó con el fin de priorizar la transformación económica de los indígenas que formaron parte de ella.

Desde luego, los cambios en el carácter asignado a la instrucción brindada por el Internado —dictados por la antropología— estuvieron acompañados por modificaciones en las materias que conformaron sus programas de estudio (véase Anexo 2). Asimismo, las diversas dependencias encargadas de administrar los Internados Indígenas implementaron distintas metodologías de enseñanza con la finalidad de hacer más eficaz el proceso educativo y cumplir con los objetivos trazados por la política indigenista. En este sentido, retomaron algunas propuestas de las corrientes pedagógicas más importantes de la época, entre ellas, distintas vertientes del pragmatismo y la pedagogía socialista. De este modo las autoridades educativas intentaban cumplir con un doble ideal: ingresar al círculo de los países que se encontraban a la vanguardia educativa y lograr la tan anhelada transformación de la población indígena.

Para abordar esta temática y comprender con claridad las influencias pedagógicas que se pueden ubicar en el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho, tomaremos como punto de referencia las corrientes que influyeron en los distintos programas que se dictaron para los Internados Indígenas, relacionándolos con el carácter de la política mexicana en general y el papel asignado a la educación de la población. Así pues, hemos subdividido este apartado en tres secciones que corresponden a la naturaleza de los programas educativos implementados en nuestro Internado y a las propuestas pedagógicas retomadas por los mismos, a saber, la *escuela de la acción* la *educación de influencia socialista* y la *escuela para el*

desarrollismo.¹¹² Debemos aclarar que los aspectos que desarrollaremos a continuación se refieren a la manera en que, hipotéticamente, debía funcionar la práctica educativa del Internado en las distintas etapas de nuestro periodo de estudio. Estos aspectos corresponden a los lineamientos y a las determinaciones que localizamos en el discurso de las autoridades que tuvieron bajo su jurisdicción la organización del Internado, sin que esto quiera decir que necesariamente se hayan seguido al pie de la letra en la práctica. El análisis de las experiencias educativas que se vivieron en el Internado, así como su grado de correlación con la teoría pedagógica, son cuestiones que abordaremos en el siguiente capítulo.

Por otra parte, antes de entrar propiamente al desarrollo de estos temas debemos señalar que a pesar de que la educación socialista ya había sido oficialmente establecida (1934) en el momento en que se fundó el Internado Indígena de Paracho (1935), el carácter del programa de trabajo para los Centros de Educación Indígena dictado por la DGEPRU continuó siendo el de 1933 y, por lo tanto, no se instauró la educación socialista sino que los Centros mantuvieron las características de la escuela de la acción. Esta situación no se modificó sino hasta 1937, fecha en que los Centros pasaron a la administración del DAI y se transformaron sus programas de estudio.¹¹³ Por esta razón, aunque a primera vista pareciera un anacronismo histórico, hemos ubicado la escuela de la acción durante los primeros dos años de vida del Internado.



¹¹² Con excepción de la escuela de influencia socialista, las características generales de los programas retomados por el Internado, tienen muchos puntos de convergencia pues corresponden a la pedagogía del pragmatismo. En esta corriente se presentaron distintas variantes metodológicas y fueron retomadas en momentos históricos distintos. De ahí que hayamos decidido abordarlas por separado.

¹¹³ Al respecto, cfr: SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo I, pp. 12-13; SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo II, pp. 17-24; SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1934*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1934, Tomo I, pp. 16-19; SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, Tomo I, pp. 11-15; y SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, pp. 401-412.

4.2.1 La escuela de la acción en el Internado Indígena de Paracho (1935-1937)

Como mencionamos en el capítulo anterior, la implementación de la llamada escuela de la acción en el ámbito mexicano correspondió al año de 1923, fecha en que además de fundarse las llamadas Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, se publicaron las *Bases para la Organización de la Escuela Primaria, conforme a los Principios de la Acción*.¹¹⁴ Con estas iniciativas se instauró oficialmente la aplicación del método pedagógico diseñado por el filósofo y educador estadounidense John Dewey, al que se le denominó *escuela de la acción* y que pervivió en el sistema educativo mexicano —en el que se insertaron los Internados Indígenas a partir de 1931— hasta la primera mitad de la década de los años treinta.

Con un halo profundamente innovador, la pedagogía propuesta por Dewey fue considerada como la vía más adecuada para modernizar los fines y el funcionamiento



¹¹⁴ El contenido de estas *Bases* señala que: «La acción debe constituir la base y fundamento de la vida del niño en la escuela primaria [...]. El trabajo escolar, y muy especialmente el que se traduce en actividades corporales, presentará oportunamente motivos para formar en el niño hábitos sociales [...]. Las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria no tendrán por objeto transformar a ésta en taller o centro de industria, sino que servirán de fundamento para la investigación, información y coordinación científica para el desarrollo de la cultura estética y para dar una orientación prevocacional [...]. Los trabajos del niño no deben perseguir un fin preferentemente utilitario desde el punto de vista económico. Las ocupaciones a que el niño se entregue en la escuela deben tener un íntimo contacto con la vida, de manera que sean la continuación de las que practica en el hogar o en el medio social en que vive [...]. La escuela debe enseñar al niño lo que necesita como niño [...]. El niño debe ser tratado lo más individualmente posible. Cfr. Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, México, 1967, pp. 467-469. Cabe destacar que en el afianzamiento de la escuela de la acción en México participaron importantes pedagogos y educadores mexicanos encabezados por Moisés Sáenz, entre ellos, Lauro Aguirre, Manuel Barranco, Gregorio Torres Quintero, Roberto Medellín, José Arteaga, Galación Gómez, Alfredo E. Uruchurtu, Emilio Bustamante, José Manuel Ramos, Ezequiel A. Chávez, Rafael Santamaría, José María Bonilla, Elpidio López, Estefanía Castañeda, Rafael Ramírez, Escudero Cruz, Carmen Ramos, Ernesto Alconedo, Lucio Tapia, Guillermo Gándara, Ismael Cabrera, Federico Álvarez, César A. Ruiz, Eugenio Latapí, Fernando Gamboa Berzunsa, Salvador M. Lima, Marcelino Rentería y Leonardo Ramos. Varios de ellos eran funcionarios u ocupaban algún cargo docente de significación. Asimismo, fundaron una revista donde se divulgaba y discutía a la escuela de la acción titulada *Educación* que empezó a editarse en 1922, bajo la dirección del profesor Lauro Aguirre. Entre los colaboradores extranjeros estuvieron John Dewey, Paul Monroe y A. Boehm. Para ahondar sobre este grupo de pedagogos y su órgano de difusión, cfr. *Ibid.*, pp. 480-481; y Loyo, Engracia. “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en *La educación en la historia de México*, México, COLMEX, 1999, p. 254-257.

de las escuelas mexicanas pues se oponía tajantemente a la pedagogía imperante hasta entonces —anquilosada en la cultura libresca y erudita—, que poco había aportado para el desarrollo del pueblo mexicano, particularmente en el caso de los grupos indígenas. Al respecto, en 1935 Moisés Sáenz realizó una revisión del sistema escolar que había funcionado hasta ese momento en las comunidades indígenas y destacó graves deficiencias:

Sería mucho pedir que la escuela de “leer, escribir y contar” se hubiera preocupado por las necesidades materiales de las gentes. Pero veamos, ese centro de enseñanzas librescas, ¿siquiera tuvo éxito en aquella labor limitada? No, porque lo que los educandos aprendieron de niños, lo olvidaron de grandes. Se les encabrió el español, ya no saben leer y han perdido la facultad de escribir. Y es natural que así pasara, porque en comunidades inertes, donde no hay intercambio de ideas ni de personas, donde no hay qué leer ni para qué escribir y donde la aritmética no es función usual, los aprendizajes de las artes escolares fueron otros tantos ejercicios sin sentido que cayeron en desuso tan pronto como cesó el apremio magisterial y que se olvidaron y se perdieron en los recesos subconscientes de un medio pasivamente resistente.¹¹⁵

Ante estas circunstancias, Moisés Sáenz se convirtió en uno de los más entusiastas defensores de la escuela de la acción, pues desde su punto de vista, ofrecía múltiples ventajas para el medio mexicano. Esta propuesta pedagógica se nutrió de la corriente filosófica del *pragmatismo*¹¹⁶ y se interesaba en proporcionar a los educan-



¹¹⁵ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 684, Exp. 533.4/1, f. 7.

¹¹⁶ Esta corriente filosófica fue fundada por los filósofos estadounidenses Charles Sanders Peirce y William James y afirmaba que la prueba de la verdad de un conocimiento era su utilidad práctica; que el propósito del pensamiento era guiar la acción; y que el efecto de una idea era más importante que su origen. Se oponía a la especulación sobre cuestiones que no tenían una aplicación práctica. Al respecto, puede consultarse: James, William. *Pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1973. Es preciso destacar que el propio Dewey

dos conocimientos verdaderamente valiosos, en tanto que demostraban su eficacia para resolver los problemas que se presentaban en la vida; se fundaba en el aprendizaje a partir de las necesidades del medio en el que se instauraba; y utilizaba actividades prácticas y experiencias directas como medio fundamental de enseñanza para fomentar en los estudiantes un espíritu “despierto, activo e investigador”. De esta forma, el proceso de educación activa podía garantizar el aprendizaje perenne de los estudiantes y prometía formar mexicanos útiles y productivos, y no solamente eruditos.

Desde el punto de vista de Dewey, la educación debía entenderse como un proceso, y no como un producto acabado, que se iniciaba en el momento mismo del nacimiento y cuya finalidad era estimular la capacidad de los estudiantes de acuerdo con las exigencias de la sociedad a la que pertenecían. Para lograr estos objetivos, el proceso educativo debía contemplar dos aspectos interrelacionados: el psicológico y el social. El primero se refería al conocimiento de los instintos, capacidades e intereses de cada uno de los estudiantes, con el objetivo de ubicar las habilidades del individuo. El aspecto social tenía que ver con mostrarle al alumno sus potencialidades, guiarlo para que entendiera el valor de las mismas y prepararlo para desempeñar su tarea en la sociedad.¹¹⁷

En estos términos, el proceso educativo propuesto por Dewey estaba íntimamente asociado a las características y requerimientos de la sociedad. Asimismo, para proporcionar una “educación verdadera”, el proceso debía formar al estudiante para



realizó aportaciones importantes a esta corriente de pensamiento al introducir su enfoque *instrumentalista* en la caracterización del conocimiento. Desde su punto de vista, el conocimiento era un proceso de investigación, en el cual las ideas o teorías eran los instrumentos: “las ‘teorías’ llegan a ser instrumentos, no respuestas a enigmas, en las que podamos descansar. No nos tumbamos a la bartola en ellas, nos movemos hacia adelante y, en ocasiones, con su ayuda, replanteamos la Naturaleza”. *Ibid.*, pp. 57-58.

¹¹⁷ Dewey, John. “Mi credo pedagógico”, en *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México, SEP, 1999, pp. 85-86.

satisfacer las necesidades sociales inmediatas, pero también para las del futuro. Para responder a estas exigencias, el proceso educativo no podía dejar de lado el aspecto psicológico. Al respecto, Dewey señaló:

Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas es imposible predecir de un modo definitivo lo que será la civilización dentro de veinte años. Por tanto, es imposible preparar al niño para una serie precisa de condiciones. Prepararle para la vida ulterior significa prepararle de suerte que tenga el pleno y rápido uso de todas sus capacidades; que sus ojos, oídos y manos puedan ser instrumentos prontos al mandato, que su juicio pueda ser capaz de aprehender las condiciones en las que ha de trabajar, y que sus fuerzas de ejecución sean preparadas para actuar económica y eficazmente. No es imposible alcanzar esta especie de adecuación si no es teniendo constantemente en cuenta las capacidades, gustos e intereses propios del individuo, es decir, si no se traduce la educación continuamente en términos psicológicos.¹¹⁸

De esta forma, el proyecto educativo concebido por Dewey se caracterizó por su marcado paidocentrismo y tenía un carácter instrumental. Para su correcta aplicación, debía partir del conocimiento de los intereses, capacidades, habilidades y experiencias de los estudiantes para lograr su buen desarrollo físico e intelectual, y debía convertirse en el instrumento que formara individuos aptos para cumplir con las características y requerimientos de la sociedad. Por tanto, la escuela debía copiar el funcionamiento real de la sociedad:

Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los me-



¹¹⁸ *Ibid.*, p. 87.

dios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. [La escuela] debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego.¹¹⁹

Si la educación era un proceso social y la escuela una institución que recreaba las situaciones de la vida en sociedad, las diversas materias de enseñanza tenían que evocar a la vida activa y social de los educandos. En consecuencia, los “cursos” se organizarían progresivamente de acuerdo con las necesidades sociales. Dewey sugería que, en primer lugar, podían impartirse aquellos cursos que familiarizaran al estudiante con su ambiente, como la historia, geografía, nociones científicas; después, los que le proporcionaran los instrumentos propios para ahondar en las primeras, es decir, la lectura, escritura y matemáticas; pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, tenían que ser el “centro de correlación” de todos los estudios y debían abarcar desde la cocina y la costura, hasta el modelado, el hilado, el tejido, la carpintería, etcétera.¹²⁰

Ahora bien, cuál era el método didáctico sugerido por la escuela de la acción. Dewey tradujo el método de investigación científica a la esfera de la educación,¹²¹ pues consideraba que la escuela debía habituar a sus alumnos a descubrir cómo se



¹¹⁹ *Idem.*

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 89-90.

¹²¹ Para Dewey, toda investigación partía de una *situación problemática* —ocasionada por la incertidumbre y la duda— que obligaba al investigador a “sugerir, aunque sea vagamente, una solución, una idea de cómo resolverla”. El segundo momento de la investigación era el desarrollo de esta sugerencia, de esta idea, mediante el raciocinio, lo que Dewey llamaba la *intelectualización* del problema. El tercer momento consistía en la *observación* y el *experimento*, o sea, en ensayar las diversas hipótesis planteadas para comprobar o no su inadecuación. El cuarto momento consistía en la *reelaboración intelectual* de las hipótesis originadas. De esta forma, se formulaban ideas nuevas que tenían en el quinto momento su *verificación*, que significaba la aplicación práctica o nuevas observaciones o experimentos comprobatorios. Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1979, p. 637.

construyen los conocimientos y no simplemente proporcionárselos. Sólo de esta manera, los estudiantes tendrían una “educación verdadera” y desarrollarían las habilidades intelectuales y prácticas necesarias para la vida en sociedad. De acuerdo con Dewey, la aplicación del método didáctico debía partir, antes que nada, de los intereses individuales del alumno, porque “sólo mediante la observación continua y simpática de los intereses del niño puede entrar el adulto [maestro] en la vida del niño y ver para lo que está dispuesto y el material sobre el que podría trabajar más pronto y fructíferamente”.¹²²

A partir de esta premisa, el primer paso del método didáctico consistía en dejar que, *a partir de la experiencia e intereses del niño*, surgieran “situaciones problemáticas”, es decir, situaciones que representaran algo nuevo para el estudiante, pero lo suficientemente ligado a sus hábitos como para que pudiera discurrir por sí mismo una solución eficaz.¹²³ Después de la aparición de una situación problemática genuina —en el sentido de que emanaba del niño, se presentaba realmente en su cotidianidad y no era un problema inventado por el profesor—, el maestro debía darle al estudiante la oportunidad de “delimitarla y precisarla intelectualmente por sí solo”, reflexionando sobre cuáles serían las probables soluciones al problema. Cuando el individuo había construido sus ideas o hipótesis, proseguía la “búsqueda *directa* de datos, de material de observación y experimento”, sin que esto quisiera decir que el estudiante recurriera a libros de texto, sino a obras o materiales de consulta. Después de haber realizado observaciones y experimentos, el alumno estaba en condiciones de “reelaborar sus hipótesis, de enriquecer sus ideas previas” a partir de la experien-



¹²² Dewey, John. “Mi credo pedagógico...”, p. 92.

¹²³ Como vemos, no se trataba de “asignar un problema” como solía hacerse en las escuelas tradicionales, donde el problema derivaba de los intereses del maestro y su resolución se circunscribía a satisfacer los intereses del profesor y no los del niño.

cia adquirida. Finalmente, el educando debía “aplicar lo aprendido”.¹²⁴ Como vemos, se proponía un método didáctico que iba y venía de lo conocido o vivido a lo nuevo, pero siempre a partir de lo experimentado en la práctica, con la finalidad de proporcionar a los estudiantes conocimientos útiles inmediatos y fomentar el desarrollo de las habilidades que le servirían para la impredecible vida futura.

Como mencionamos líneas atrás, a pesar de que desde 1934 el tipo de educación mexicana fue modificado y se estableció la educación socialista,¹²⁵ el programa de trabajo de los Centros de Educación Indígena no fue inmediatamente transformado y continuó siendo el dispuesto desde 1933 —sobre las razones de este punto volveremos más adelante. De esta suerte, en el diseño del programa del Internado Indígena de Paracho, fundado en 1935, continuaron implícitas las bases de la escuela de la acción.

Retomando la concepción del proceso educativo propuesto por Dewey, las autoridades de la DGEPRU mencionaron que los Centros de Educación Indígena intentaban “restituir al proceso educativo su carácter primitivamente social”, pues se había demostrado que “en los núcleos sociales las comunidades se constituyen en entidades educadoras [pues] inconscientemente enseñan y adiestran a las generaciones jóvenes hasta integrarlas expertas y capacitadas a la comunidad madura”.¹²⁶ El problema era que las necesidades a las que respondía el proceso educativo llevado a cabo por las comunidades indígenas, no correspondía a las exigencias de la sociedad nacional y continuaba generando capacidades y habilidades que no se ajustaban a la nueva realidad mexicana. Entonces, la labor de los Centros era sustituir el trabajo de



¹²⁴ Dewey, John. *La educación de hoy*, Buenos Aires, Losada, 1951, pp. 129-133.

¹²⁵ “Texto del Artículo Tercero reformado”, en *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP, 1985, p.63.

¹²⁶ SEP. *Memoria relativa al estado... 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo II, p. 19.

esas agencias educativas para estimular la capacidad de los indígenas de acuerdo con los nuevos requerimientos de la sociedad.

Asimismo, la decisión de fundar este tipo de escuelas en el seno de las poblaciones indígenas obedecía a la necesidad de tomar en cuenta el aspecto psicológico de la educación y vincularlo con el social, pues el “tomarlos en su propio ambiente y en el mismo medio en que se desenvuelve su vida familiar y social”, les permitiría apoyarse en las “experiencias que los indios hayan recogido del mundo material que los rodea y poder lograr la elevación de los indios hacia planos culturales más elevados y en un mejor aprovechamiento de los recursos, con mayor naturalidad, con mayor eficacia y en menor tiempo”.¹²⁷

Por otra parte, la DGEPRU también intentó aplicar la recomendación realizada por Dewey respecto de que la escuela recreara la vida de una comunidad en pequeño. Para ello, además de planearse “como internados familiares de modo que la institución plasme el ideal de una familia”, se estipularon ciertos lineamientos para la construcción de los Centros de Educación Indígena. Por supuesto, la primera condición para fundar una institución de carácter activo para indígenas era que el lugar elegido para su establecimiento fuera una región con densa población indígena. Asimismo, el Centro debía contar con los espacios y los utensilios necesarios para reproducir las actividades naturales de los indígenas, “tal como las presenta la vida y despojadas de todo artificio”, por ejemplo:

- 1.- Terrenos suficientes para los cultivos agrícolas, con extensión no menor de veinticinco hectáreas y la herramienta necesaria para el trabajo.
- 2.- Locales, aun cuando sean provisionales, para la instalación doméstica y para las actividades sociales y culturales de los alumnos.

- 3.- El equipo más necesario reclamado por los locales anteriores.
- 4.- Los animales domésticos más indispensables para las necesidades de la comunidad escolar.¹²⁸

Igualmente, las autoridades educativas “aconsejaron” un programa de trabajo general para los Centros de Educación Indígena. La finalidad de esta disposición era no perder de vista la importancia atribuida por Dewey al aspecto psicológico. De esta forma cada una de las autoridades de los Centros podrían adecuar el programa de acuerdo con las habilidades y capacidades particulares de la comunidad en que fueran creados y, de esta manera, poder desarrollar adecuadamente el proceso educativo de sus estudiantes. En este mismo sentido, se acordó que las distribuciones del tiempo “no serían arbitrarias ni rígidas [sino que] deberán ser, por el contrario, flexibles y se ajustarán a las exigencias naturales y a las necesidades de la comunidad escolar [...]. La necesidad de la comunidad escolar servirá de pauta para la distribución del tiempo y de las labores.”¹²⁹

En cuanto a la organización de las materias que los jóvenes internos cursaban, también podemos ubicar la influencia de la propuesta de Dewey. Si bien es cierto que no se siguió al pie de la letra la organización sugerida por el artífice de la escuela activa —pues su diseño correspondía a la realidad norteamericana—, también lo es que el propio Dewey puso énfasis en que las materias debían ajustarse a las demandas educativas de la sociedad. De tal forma, el programa diseñado por la DGEPRU apelaba a la imperiosa necesidad de castellanizar a los indígenas, convertirlos en mexicanos, y formar individuos productivos para la Nación. El plan de trabajo estaba



¹²⁸ *Ibid.*, pp. 23-24.

¹²⁹ *Ibid.*, pp. 22 y 23.

dirigido a “*promover, estimular y dirigir su progreso* e integrarlos espiritualmente a la etapa cultural en que se encuentran los habitantes del resto del país y hacer de México una nación socialmente unificada.”¹³⁰ De ahí la organización de los cursos de la escuela activa para indígenas: enseñanza del idioma castellano en primer término, los cursos dirigidos a la aculturación después, la enseñanza técnica posteriormente, y por último, los conocimientos académicos (véase Anexo 2). Respecto a estos últimos, es probable que sí hayan sido organizados a partir de las sugerencias de Dewey (primero historia, geografía, nociones científicas y, después, lectura, escritura y matemáticas). Asimismo, el programa hacía referencia a que se impartirían “los conocimientos académicos necesarios para las necesidades y transacciones más comunes y para entender e interpretar la vida moderna y adaptarse a ella.”¹³¹ Por lo tanto, podemos ubicar claramente el sentido utilitarista que recomendaba el pedagogo norteamericano. Por último, las actividades manuales, expresivas o constructivas, eran el “centro de correlación” de todos los estudios y en ellas se concentraba la mayor carga del tiempo:

En los Centros de Educación Indígena solamente se llevarán a cabo trabajos y obras de sentido y significación social [...] los alumnos, dirigidos por los maestros, construirán su propio alojamiento, levantarán las salas de trabajo, harán los anexos necesarios en la granja de la comunidad escolar, cultivarán las tierras, cuidarán los animales domésticos, en resumen, nada dejará de ser ideado, planeado y hecho por los alumnos mismos [...] no desarrollarán un programa de escuela, sino un *programa de vida* que ha de realizarse no en la forma artificiosa con que se hace la escuela, sino en la forma natural con que lo exige la vida.¹³²



¹³⁰ *Ibid.*, p. 21. [Las cursivas son mías].

¹³¹ *Ibid.*, p. 22.

¹³² *Ibid.*, p. 20. [Las cursivas son mías].

4.2.2 *La escuela de influencia socialista en el Internado Indígena de Paracho (1937-1941)*

El conjunto de reformas educativas iniciadas por Narciso Bassols durante su administración como Secretario de Educación Pública (1931–1934),¹³³ tuvieron su cenit en la reforma al artículo tercero constitucional en la que se estableció la educación socialista.¹³⁴ Mucho se ha escrito sobre este tema y la mayoría de los investigadores que lo han trabajado coinciden en decir que la escuela mexicana de este periodo no tuvo realmente este carácter, pues entre sus objetivos nunca estuvo presente el interés por derrocar el sistema económico capitalista para instaurar el socialismo, como se pretendía, por ejemplo, en la URSS.¹³⁵ Al respecto, David L. Raby afirma: “México seguía siendo un país capitalista aunque lo que se denominaba educación socialista correspondía a una realidad y a una práctica que se encontraba muy bien en el conjunto de la política cardenista de transformación de la sociedad mexicana, especialmente en el campo”.¹³⁶



¹³³ Durante las administraciones de Narciso Bassols, el ramo de educación tomó un cariz legalista y se ocupó de exigir a las escuelas particulares el estricto cumplimiento del artículo 3º constitucional. Entre otras cosas, el Secretario dispuso intensificar las inspecciones a las escuelas particulares para garantizar que se respetase el carácter laico de la enseñanza; inició una campaña para que el clero y las corporaciones religiosas no tuviesen ingerencia en la educación; fomentó la creación de Escuelas Artículo 123; puso especial atención en las llamadas “escuelas fronterizas”; clausuró la Casa del Estudiante Indígena y dispuso la creación de los Internados Indígenas; incrementó el sueldo de los maestros rurales y promovió la educación a delincuentes reclusos. Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación...*, pp. 500-503.

¹³⁴ “Texto del Artículo Tercero reformado...”, p.63.

¹³⁵ Cfr. Raby, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974; Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, Tomo 3; Sotelo Inclán, Jesús. “La educación socialista”, en *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981; Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997; Aguilar Padilla, Héctor. *La educación rural en México*, México, SEP, 1988; Yurén Camarena, María Teresa. *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas, 2002; Maldonado Gallardo, Alejo. *La educación socialista en Michoacán*, Morelia, UMSNH, 1995; y Leco Tomás, Casimiro. *La educación socialista en la Meseta Purhépecha. 1928-1940*, México, El valor de leer, 2000.

¹³⁶ Raby, David L. *Educación y revolución social...*, p. 78.

En otras palabras, la educación socialista mexicana debe situarse como parte de las reformas cardenistas para beneficiar y promover el desarrollo del México rural. Asimismo, en el propio texto del artículo que instituyó la educación socialista se puede observar claramente que las finalidades de la reforma no eran transformar el sistema económico y político del país.¹³⁷ Con la instauración de la educación socialista, el Estado mexicano reafirmaba su derecho para formar la conciencia de los mexicanos con carácter de exclusividad; actividad que durante mucho tiempo estuvo en manos de la Iglesia y cuya influencia aún no podía erradicarse. Igualmente, con la puesta en marcha de la reforma, el gobierno mexicano pretendía federalizar la educación y homologar los planes de estudio vigentes para crear un sistema educativo que estuviera en consonancia con los intereses nacionales: la unidad nacional, la modernización e industrialización del país. Cabe destacar que estos objetivos no fueron



¹³⁷ El contenido del artículo reformado era el siguiente: “Artículo 3°. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Sólo el Estado —Federación, Estados, Municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo con las siguientes normas: I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto del Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de cultos, las sociedades por acciones de exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente; II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado; III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, y IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente. El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan. “Texto del Artículo Tercero reformado...”, pp.63-64.

planteados por los ideólogos de la educación socialista, sino que surgieron con los primeros gobiernos posrevolucionarios. Sin embargo, durante la estancia de Cárdenas en la silla presidencial —y gracias precisamente a la influencia de la ideología socialista en los creadores de la reforma educativa—, la educación dejó atrás su carácter de instrumento para capacitar a los grupos marginados y convertirlos en trabajadores eficientes —como lo sugería la escuela activa—, para perseguir su emancipación y justicia social, expresada en una distribución más justa de la riqueza, reafirmar el derecho de propiedad de la tierra a los campesinos, el mejoramiento de la situación laboral de los obreros y el acceso a los servicios de toda la población. El propio Cárdenas expresó con claridad los objetivos de la educación socialista:

Lo que la escuela socialista persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente, dentro de una firme unidad económica-cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria, y combatiendo, hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora del trabajador. [La educación socialista] pretende armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana...¹³⁸

Ahora bien, después de haber comentado en términos generales el sentido de la educación socialista mexicana, cabe preguntarnos por qué, si se instauró con carácter de nacional desde 1934, no fue retomada por el programa de trabajo de los Centros de Educación Indígena sino hasta 1937. Consideramos que esta situación no se



¹³⁸ *México a través de los informes presidenciales. La educación pública*, México, SEP/SP, 1976, Vol. 11, p. 228.

debió a un descuido del cardenismo. Por el contrario, el gobierno cardenista estaba consciente de que los problemas y necesidades de la población rural —conformada por un número importante de mestizos— no eran precisamente los mismos que los del sector indígena. Asimismo, se convenció de que para atender el “problema indígena” se necesitaba una agencia que además de buscar solucionarlo por la vía educativa —como se había venido haciendo—, cumpliera otras funciones como asesoría jurídica e investigación científica de sus problemas. Para el cardenismo, el problema indígena era demasiado complejo como para dejarlo únicamente en manos de la educación y se percató de la conveniencia de fundar una instancia especial que se ocupara de atender más cabalmente las necesidades de la población indígena. Como recordaremos, la fundación del DAI tuvo esta finalidad, pero el diseño y las bases del nuevo Departamento —cuya elaboración estuvo a cargo de Sáenz— no estuvieron listos sino hasta 1936.¹³⁹ Lo más probable es que el gobierno permitiera que los Centros de Educación Indígena siguieran funcionando como lo habían hecho desde 1933, mientras se concretaba la creación del Departamento que guiaría su funcionamiento.

Cabe destacar que, para el caso específico de los Centros de Educación Indígena, nunca se estipuló claramente que la educación que brindaban sería socialista, pero su programa de trabajo sí experimentó cambios que nos sugieren esta tendencia, aunque de manera tácita. Incluso, durante el periodo de auge de la escuela socialista, estuvo al frente del DAI Luis Chávez Orozco, quien se había identificado como simpatizante del socialismo.¹⁴⁰ El hecho de que la educación socialista no quedara



¹³⁹ Calderón Mólgora, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria. “Indigenismo populista en México...”.

¹⁴⁰ Pérez Ruiz, Maya Lorena. “El estudio de las relaciones interétnicas...”, pp. 127-128; y 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, (15-12-07).

explícita en los Centros de Educación Indígena, pudo tratarse de una medida para evitar el rechazo que prevalecía entre la población indígena hacia este tipo de educación, satanizada y desprestigiada principalmente por la Iglesia. Asimismo, los estudiosos del tema afirman que la educación socialista del cardenismo tuvo dos momentos que probablemente determinaron la caracterización de la educación implementada en los Centros: un primer momento de enorme entusiasmo y crecimiento y un segundo en el que los ánimos se atemperaron y desde el propio gobierno se empezó a frenar. De esta forma, en 1936 el gobierno de Cárdenas, a través de Gonzalo Vázquez Vela (Secretario de Educación) informó “que la SEP realizaba importantes reformas como respuesta a las recientes críticas contra la educación socialista”, pues los maestros, llevados de un celo desmedido se habían excedido en tratar de destruir el fanatismo y los prejuicios religiosos. Tales excesos habían hecho peligrar los programas de acción social y suscitado dificultades para los mismos maestros, incluso las misiones culturales se suprimieron en 1938, por convertirse en factor de desorden e inquietud en el campo.¹⁴¹

Por otra parte, en la historiografía michoacana que se refiere al tema se afirma que el modelo teórico que prevaleció en la educación socialista continuó siendo la escuela activa de Dewey.¹⁴² Sin embargo, nosotros consideramos que esto no fue así y concordamos más con las investigaciones que afirman que en el modelo pedagógico de la educación socialista se presentaron varias corrientes de pensamiento. Así, por ejemplo, la investigadora Susana Quintanilla comenta:



¹⁴¹ Espinosa Carbajal, María Eugenia. “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, (02-05-08).

¹⁴² Maldonado Gallardo, Alejo. *La educación socialista en Michoacán...*; y Leco Tomás, Casimiro. *La educación socialista en la Meseta...*

La educación socialista no tuvo una doctrina única, ni fue indivisible. En ella confluyeron tradiciones y prácticas educativas enraizadas en el sistema escolar posrevolucionario, como la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo de antecedentes decimonónicos y el modelo soviético. Más que marcar una ruptura, la reforma educativa de 1934 activó un proceso que venía gestándose desde tiempo atrás, en el que intervinieron discursos y prácticas variados. Si bien la educación racionalista formó parte de esta amalgama, no logró predominar sobre las otras tendencias. Lo mismo podría decirse respecto al decálogo marxista.¹⁴³

A partir de las razones que hemos expuesto con anterioridad, nos inclinamos por llamar al modelo pedagógico implementado en los Centros de Educación Indígena, tras su incorporación al DAI, como *escuela de influencia socialista*, en el entendido de que si bien es cierto no corresponde al paradigma socialista en el sentido estricto del término —tanto político como teórico—, también es verdad que ya no se trataba de la propuesta de 1933, en el que la escuela de la acción dominó. Veamos a qué nos referimos.

Dentro de las bases que guiaron el funcionamiento de los Centros de Educación Indígena de 1937 a 1941, se determinó que los Centros pretendían “encauzar racionalmente hacia el progreso material, económico y psíquico la evolución cultural de los indios”, para ello “se impartirán las enseñanzas que puedan servir para destruir las falsas interpretaciones de los fenómenos físicos, biológicos y sociales más comunes, con una tendencia materialista que desarraigue en ellos las creencias supersticio-



¹⁴³ Quintanilla, Susana. “El debate intelectual acerca de la educación socialista”, en *Escuela y sociedad en el periodo...*, p. 74. En este mismo sentido, en el estudio realizado por Mary Kay Vaughan sobre la ideología de los programas educativos y los libros de texto del periodo cardenista, podemos observar cómo en la reforma educativa de 1934 se mantuvieron tradiciones pedagógicas construidas durante los años previos, pero también se integraron nuevos conceptos y modalidades. Cfr. Kay Vaughan, Mary. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940”, en *Ibid.*, pp. 76-108.

sas y los capacite para asimilarse a formas de vida concordes con la civilización moderna”.¹⁴⁴ Los fundamentos de esta determinación pueden situarse en la escuela racionalista del profesor español Francisco Ferrer Guardia. De acuerdo con Ferrer Guardia, la misión de la escuela era lograr que sus educandos fueran personas libres de todo prejuicio religioso y, para ello, la enseñanza debía fundarse en explicaciones de carácter científico —particularmente de las ciencias naturales.¹⁴⁵ Como vemos, la propuesta educativa del racionalismo tenía un marcado carácter laicista —muy *ad hoc* con el jacobinismo del Estado mexicano— y pugnaba por la impartición de conocimientos basados en los hechos, en verdades confirmadas por la evidencia, que conducirían a la formación de estudiantes habituados en el uso y dominio de sus facultades racionales. En este último aspecto no se diferenciaba de la escuela activa, sin embargo, el objetivo principal de la escuela racionalista era erradicar el monopolio de las clases privilegiadas sobre el conocimiento y convertirlo en algo de dominio común, sin distinción de sexos, clases o grupos sociales. Ferrer creía fehacientemente en el valor de la educación para crear una sociedad más justa.¹⁴⁶

De esta forma, podemos entender el enfoque racionalista de los Centros de Educación Indígena en dos sentidos. Primero, se intentaba democratizar el acceso al conocimiento —aunque fuese el elemental— explicando a los jóvenes indígenas el funcionamiento de la naturaleza y la sociedad. A partir de las argumentaciones racionales, los indígenas contarían con los elementos necesarios para erradicar de su cultura los rasgos que resultaban atrasados —particularmente las supersticiones religiosas—



¹⁴⁴ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

¹⁴⁵ Bremauntz, Alberto. “Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa”, en *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP, 1985, p. 19.

¹⁴⁶ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 1998, pp. 123; 183-185.

y que los colocaban en una condición de desventaja y explotación. En segundo término, cuando los objetivos de los Centros aluden a “encauzar racionalmente hacia el progreso material, económico y psíquico la evolución cultural de los indios”, se refieren a utilizar el conocimiento científico para entender la realidad indígena y solucionar sus problemas. De ahí el interés del DAI por realizar estudios monográficos que abarcaran “el medio físico-geográfico, el elemento humano, las industrias, la agricultura, las condiciones económicas, sociales, sanitarias, en una palabra, todas las características económico-etnográficas” de las principales etnias indígenas del país.¹⁴⁷

Por otra parte, dentro de los argumentos que acompañaron el cambio de programa en los Centros de Educación Indígena se señaló que su intención era “educar a los jóvenes para líderes sociales” y se concebía al Centro como “un seminario de progreso que busca el beneficio colectivo y no el individual de cada alumno”. Su objetivo era “emancipar a los indios y evitar la explotación de que son víctimas”, para ello, se pretendía enseñarles el valor del trabajo colectivo y su organización, convirtiéndolos en “miembros de una colectividad de tendencias socialistas” a partir de la instauración del autogobierno escolar y la formación de cooperativas de consumo, de producción y mixtas. Con esta estructura de trabajo, el Centro también se interesaba en suministrar apoyo a la comunidad en la que se encontraba establecido, brindando asesoría técnica y poniendo los elementos industriales y la maquinaria agrícola disponible en la institución, al servicio de quien lo necesitara.¹⁴⁸

En los objetivos y caracterización de los Centros de Educación Indígena que acabamos de señalar, sí podemos ubicar una influencia del carácter asignado a la



¹⁴⁷ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, pp. 402.

¹⁴⁸ *Ibid.*, pp. 402 y 404.

educación por los pedagogos socialistas ortodoxos. Cabe señalar que aunque Marx y Engels nunca realizaron un análisis sistemático de la escuela y la educación, a lo largo de sus trabajos sentaron las bases que los pedagogos retomaron para diseñar el sistema educativo socialista. En este sentido, en su *Manifiesto del partido comunista* (escrito entre 1847 y 1848) defendieron la educación pública y gratuita para todos los niños; propusieron la creación de un sistema educativo que se encontrara íntimamente ligado a la producción material; promovieron la formación politécnica de los estudiantes que abarcara el trabajo, el estudio y el entretenimiento (encaminada a integrar el hombre “omnilateral” vinculando los aspectos mental, físico y técnico); y planteaban la necesidad de desarrollar un proceso educativo íntimamente ligado a la formación política de los estudiantes.¹⁴⁹

Estas propuestas fueron puestas en práctica por Lennin y teorizadas por varios pedagogos a lo largo de los siglos XIX y XX —por ejemplo, E. Pistrak, Mijaíl Bakunin, Anatoli Vasilievich Lunacharski, Antonio Gramsci, Mario Alighiero Manacorda, Nadiezhda Konstantinovna Krupskaja, y Pavel Petrovich Blonsky—, de entre los cuales, se destacó Anton Semionovich Makarenko por diseñar un programa pedagógico y didáctico que condensó varias de las propuestas que lo precedieron y fue una influencia determinante en los proyectos subsiguientes.¹⁵⁰

El principio educativo de Makarenko partía del cuestionamiento de la explotación capitalista y pretendía elevar a las masas explotadas a una nueva situación en la



¹⁴⁹ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas...*, pp. 122-123; y Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía...*, pp. 500-506. Por supuesto, estos aspectos fueron retomados por la propuesta pedagógica de la escuela socialista mexicana en general y no sólo por los Centros de Educación Indígena.

¹⁵⁰ Makarenko realizó su principal labor educativa con niños y adolescentes delincuentes y, a partir de su experiencia con estos estudiantes, elaboró su propuesta educativa dirigida a todo tipo de educando. Entre sus obras más importantes podemos señalar *Poema pedagógico* (1937), *Banderas en las torres* (1939) —en las que relata sus experiencias en las comunas infantiles—, y *Conferencias sobre educación infantil* (1938) —en la que divulga su propuesta educativa.

que pudieran desarrollar todas sus potencialidades físicas, mentales y espirituales. Para ello, propuso un modelo educativo que vinculaba el trabajo con la escuela, pero a diferencia de la escuela activa, el alumno no iba a la escuela para aprender a trabajar mecánicamente, sino para comprender la totalidad del trabajo, haciendo de este último un “acto consciente”, donde se aprehenda su valor para el desarrollo del “colectivo”, dejando fuera los intereses individuales y los “burgueses”.¹⁵¹

Para lograr estos objetivos, la escuela debía ser “única” y eminentemente política; el trabajo educativo tenía que ser una tarea ordenadora donde los alumnos, organizados autónomamente, aprendieran a trabajar *en y para* el colectivo; toda enseñanza debía basarse en la “pedagogía de la praxis”, en el trabajo productivo y en la “disciplina”, pero no se trataba de una disciplina autoritaria que exigía sin lograr transmitir el sentido de su importancia para la sociedad, sino de una “disciplina consciente”.¹⁵² En este proceso, la labor del “educador ideal” era esencial. Debía enseñar con el ejemplo, haciendo las mismas cosas que los estudiantes; era necesario que contara con la capacitación profesional suficiente para las actividades prácticas (agricultura, carpintería, enfermería, etc.); manejarse con modestia, sin fanfarronerías, pero con la probidad y autoridad suficiente para solucionar las situaciones problemáticas que se presentaran; y promover los “principios democráticos” entre los estudiantes, fomentando la toma de decisiones colectivas.¹⁵³

En el esbozo que acabamos de realizar sobre el proyecto de Makarenko, podemos ver que muchas de sus propuestas estaban implícitas en el programa de los Centros de Educación Indígena desarrollado entre 1937 y 1941. En primer térmi-



¹⁵¹ Makarenko, Antón. “La educación laboral. Las relaciones, el estilo, y el tono en la colectividad”, en *Problemas de la educación escolar*, Moscú, Progreso, 1982, pp. 121-152.

¹⁵² Makarenko, Antón. *Conferencias sobre educación infantil*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1980, pp. 61-80.

¹⁵³ Makarenko, Antón. “La pedagogía de la acción individual”, en *Problemas de la educación...*, pp. 83-120.

no, se abandonó la idea de desarrollar un programa con carácter de recomendación —que permitía todas las adecuaciones posibles— y se implementó un plan de estudios *único* para todos los Internados. Asimismo, los Centros estaban proyectados como *seminarios de progreso* que buscaban *el beneficio colectivo y no el individual de cada alumno*, sus egresados tenían la misión de convertirse en *líderes sociales* que buscaran el beneficio de sus comunidades de origen. Igualmente, en estas instituciones se intentó organizar el trabajo de manera que sus estudiantes aprendieran a desempeñarlo de manera conjunta y organizada, a través de la constitución de *cooperativas* de distinta índole donde pudieran establecer su *autogobierno*. Por último, también se determinó —al menos en el papel— que el proceso educativo desarrollado en los Centros colaboraría a la *emancipación de los indios y evitar la explotación de que son víctimas*. Desde nuestro punto de vista, esta última transformación fue la más significativa pues trastocó radicalmente el simple carácter utilitario de la educación brindada a los indígenas en los Centros, para convertir a sus estudiantes en agentes constructores y transformadores de su entorno.

4.2.3 La escuela para el desarrollismo en el Internado Indígena de Paracho (1941-1972)

En el apartado que desarrollaremos a continuación, decidimos comprender los dos últimos programas de trabajo retomados por el Internado (véase Anexo 2) pues en ellos ubicamos una línea de continuidad determinada por la influencia pedagógica de los mismos. Si bien durante los primeros años de este periodo siguió formalmente vigente la educación socialista (la reforma constitucional que la derrocó se efectuó hasta 1946), en la práctica pedagógica puede notarse una clara vuelta al pragmatismo. Veamos a qué nos referimos.

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho a la silla presidencial, el gobierno mexicano puso en marcha la política de *unidad nacional* que se extendió a todos los aspectos de la administración. Su objetivo era sanear los conflictos que el radicalismo del periodo cardenista había causado y crear condiciones favorables para el desarrollo industrial del país. En el plano educativo, paulatinamente se fue redefiniendo el concepto de educación socialista marcado por la Constitución Mexicana, hasta finalmente desaparecer en 1946, para convertirse en una educación “democrática” y “nacional”.¹⁵⁴ En palabras de Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública en 1943-1946 y 1952-1958, la educación era una “cruzada” que debía estar orientada por los valores de la solidaridad, de conciliación y de patriotismo, lo cual significaba abandonar la lucha de clases —característica de la educación socialista—, a favor de la unidad nacional.¹⁵⁵ A partir de 1940, la educación debió contribuir al progreso de la Nación, progreso que se fundaba en las actividades éticas y cívicas propicias para incrementar la productividad.¹⁵⁶ Durante este periodo también se eliminó la educación mixta en las escuelas y se unificaron los programas de educación tanto rural como urbana, confirmando con ello el cambio de rumbo que empezaba a dar la política educativa gubernamental. Asimismo, el gobierno federal se ocupó de sentar las bases para un nuevo plan de industrialización nacional que requería la participación de todos los sectores de la población y resultó indispensable que las instituciones educativas formaran un mayor número de trabajadores que coadyuvaran al desarrollo económico del país.



¹⁵⁴ En la reforma del artículo 3º constitucional de 1946, se estableció que: “La educación que imparta el Estado —Federación, estados, municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia [...] será democrático [...] nacional [...] contribuirá a la mejor convivencia humana. Citado en: Sotelo Inclán, Jesús. “La educación socialista...”, pp. 324-325.

¹⁵⁵ Torres Bodet, Jaime. “Discurso pronunciado en la apertura del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de diciembre de 1934”, en *Pensamiento educativo de Torres Bodet*, México, SEP, 1985, pp. 15-27.

¹⁵⁶ Yurén Camarena, María Teresa. *La filosofía de la educación en México...*, p. 219.

En el nuevo esquema político, los recursos pedagógicos utilizados por las escuelas mexicanas también necesitaban transformarse, pues no se requerían trabajadores radicalizados, sino productivos. La influencia de la corriente de la escuela de la acción se había extendido por todo el mundo y numerosos pedagogos contribuyeron a replantear sus metodologías. Así, por ejemplo, el estadounidense Carleton Wolsey Washburne observó que el método seguido por Dewey y Kilpatrick —uno de los discípulos más destacados de Dewey— “partía sin más del supuesto de que una determinada actividad era apta para una clase entera, y que todos los niños estaban maduros para aprender cualquier materia requerida por el proyecto”.¹⁵⁷ Asimismo, Washburne consideró que la libertad asignada por la escuela de la acción a sus estudiantes, en tanto que el aprendizaje se basaba en los intereses y experiencias de los mismos, impedía que asimilaran sólida y ordenadamente un conjunto de técnicas y habilidades que ningún miembro del consorcio humano podía permitirse ignorar. Para superar estos inconvenientes, Washburne propuso implementar en las escuelas un “programa mínimo” de habilidades y conocimientos esenciales que debía ser asimilado por cada alumno, de manera individual, de acuerdo con su propio ritmo intelectual. El programa mínimo estaba dividido en “materias instrumentales” —lectura, escritura, aritmética— y “materias sociales” —historia, geografía, nociones de civismo. Paralelamente, Washburne diseñó un “programa de desarrollo” que se implementaría a la par del programa mínimo y en el cual se comprendían las actividades colectivas y las creativas. De esta forma, Washburne intentaba armonizar la formación individual con los requerimientos de la sociedad industrial y capitalista. Siguiendo a Dewey, Washburne —y todos los pedagogos que pertenecen al pragmatismo— asignó a la educación la tarea de “dar a los individuos un interés personal en las



¹⁵⁷ Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía...*, pp. 648-649.

relaciones y el control sociales, y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden”, y la de proporcionar un “ambiente que organice los impulsos primitivos” para que éstos puedan aplicarse a “usos mejores”.¹⁵⁸

Estas propuestas pedagógicas resultaron muy adecuadas para alcanzar las nuevas metas del proyecto mexicano de industrialización: excluían del proceso educativo la orientación política e ideológica que tantos conflictos había generando en el escenario mexicano, perfeccionaba los métodos de la escuela de la acción, y se concentraba en la formación de individuos productivos. Para llevarlas a la práctica y hacer partícipes a los grupos indígenas en las nuevas metas nacionales, en 1941 el DAI reorganizó los planteles que estaban bajo su administración dividiéndolos en dos tipos: los Centros de Capacitación Económica y los Centros de Capacitación Técnica para Indígenas. El Internado Indígena de Paracho se convirtió en un plantel del primer tipo. Con el cambio de denominación, la institución reestructuró sus programas de trabajo de manera que se dedicara mayor tiempo a la capacitación para el trabajo. Su objetivo ahora era lograr “la transformación económica, cultural y social de la comarca”, por lo tanto, el plan de trabajo se dirigió a la “enseñanza agropecuaria, instrucción en industrias y oficios, y se ofrecían los conocimientos elementales de castellano, higiene, civismo, historia y geografía”.¹⁵⁹ Con esta nueva estructuración, el plantel intentaba garantizar el aprendizaje de las habilidades productivas y retomaba el programa mínimo —recomendado por Washburne—, para lograr el desarrollo nacional.

Otro de los pedagogos que tuvieron gran influencia en los programas desarrollados por los Centros de Capacitación Económica fue el alemán Georg Kerschenstei-



¹⁵⁸ Dewey, John. *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1961, p. 111.

¹⁵⁹ “Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. II, No. 3, septiembre de 1942, p. 21.

ner, gran admirador de Dewey. Con la creación de la DGAI en 1946, los Centros de Capacitación Económica buscaron “que los maestros [de los Centros] se interesen por introducir en nuestros establecimientos, la técnica de la llamada *Escuela del Trabajo*.”¹⁶⁰ Esta metodología —*Arbeitsschule* en alemán— fundaba su pedagogía en el concepto de “trabajo educativo”, que no era simplemente trabajo en su sentido físico o artístico —pues éstos no siempre eran valiosos—, sino en producir algo que “sirva”, que “funcione”, que verdaderamente satisfaga las exigencias de la sociedad de la época.¹⁶¹

Igualmente, Kerschensteiner hacía hincapié en la necesidad de fomentar en sus estudiantes “una actitud cada vez más cumplidamente objetiva”, que para él significaba habituarlos a dedicar todo el empeño y atención a la realización de un producto determinado. En esta tarea, la instrucción técnica debía impartirse con toda rigurosidad y cumplir con las exigencias de los avances de la sociedad industrial, introduciendo a los alumnos en el uso de los adelantos tecnológicos, de modo que “se acostumbren a trabajar con absoluta precisión de acuerdo con modelos a los cuales debe corresponder exactamente el trabajo terminado”.¹⁶²

La formación profesional promovida por la escuela del trabajo, se complementaba con la formación de una sólida cultura cívica que hiciera conscientes a sus estudiantes de sus deberes y obligaciones como miembros de una sociedad moderna, que los convirtiera en individuos que respetaran las normas de convivencia pública, en arduos defensores de las instituciones, con un profundo amor a su Patria y, funda-



¹⁶⁰ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, p. 315. [Las cursivas son mías].

¹⁶¹ Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía...*, pp. 662.

¹⁶² *Ibid.*, pp. 661 y 662.

mentalmente, que les creara la conciencia de que debían “desempeñar un trabajo directa o indirectamente provechoso para el Estado”.¹⁶³

Con estos planteamientos en mente, los Centros de Capacitación Económica para Indígenas redefinieron sus objetivos, dejando claramente fuera de ellos la búsqueda de la emancipación social que defendían años atrás y buscando, en cambio, la transformación de sus estudiantes en ciudadanos útiles y habilidosos para la nación:

La educación de estos [Centros de Capacitación Económica] debe influir de inmediato en la transformación y nivelación cultural y económica, con el promedio de igual índole de nacionalidad mexicana, tendiendo a otorgar a esa juventud [indígena] una educación básica que, además de capacitarla desde el punto de vista del conocimiento, tenga como cauce la acción productiva y socialmente útil, a fin de introducirlos en la corriente general del desarrollo del pueblo mexicano, con equipo mental y, hasta donde sea posible, sin taras parasitarias, para que sean desde luego factores y no unidades negativas de la sociedad.¹⁶⁴

Finalmente, otra influencia pedagógica que se puede enmarcar en los últimos años de nuestro periodo de estudio, es la de los llamados *esencialistas* norteamericanos. Desde este punto de vista, la escuela debía ocuparse de enseñar a todos, lo quisieran o no, las nociones “esenciales” de la cultura occidental y sin las cuales no podía decirse que hubiera participación auténtica en la civilización. Exigían la vuelta a los programas obligatorios para todos, independientemente de sus intereses particulares o de sus singularidades étnicas y lingüísticas.¹⁶⁵ En el fondo, esta posición implicaba una vuelta a la tradición, sin embargo, el propio Dewey, criticaba los exce-



¹⁶³ *Ibid.*, p. 662.

¹⁶⁴ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1948-1949*, México, SEP, 1949, p. 225.

¹⁶⁵ Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía...*, p. 653.

sos de quienes creían que la actividad escolar podía desenvolverse sin miras mediatas, bajo el impulso de pseudo-intereses momentáneos.¹⁶⁶

Independientemente de las implicaciones tradicionalistas de la postura de los esencialistas, la DGAI consideró conveniente homologar los planes de estudio de los Centros de Capacitación Económica para Indígenas con los desarrollados en las escuelas primarias federales, y desde 1947, los jóvenes internos en los Centros cursaron el programa de educación vigente en la República. Nuevamente, el objetivo era lograr la unidad nacional y acelerar el desarrollo económico del país.



¹⁶⁶ Dewey, John. *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967.

CAPÍTULO III



TALLER DE TORNERÍA DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO, 1950

*Práctica educativa y resultados del
Internado Indígena de Paracho “Vasco de Quiroga”
(1935-1972)*



Luego de haber desarrollado la manera en que se diseñó el proyecto educativo de los Internados Indígenas y los fundamentos que rigieron los programas de los mismos, veremos ahora cómo funcionó el caso particular del plantel fundado en Michoacán. Para abordar este tema debemos considerar que si bien es cierto que a lo largo de nuestro periodo de estudio fueron distintas las dependencias gubernamentales que se encargaron de dirigir a los Internados (DGE-PRU, DAI y DGAI), también es verdad que estas transiciones pueden caracterizarse como movimientos administrativos. Por el contrario, los cambios sustanciales del programa educativo desarrollado estuvieron más en consonancia con las perspectivas dominantes en la antropología y la pedagogía —incluso podríamos los propios cambios en la administración correspondieron a estas últimas—, y se vieron reflejados en el carácter de la instrucción brindada.

Por estas razones, hemos decidido dividir este capítulo en dos apartados determinados con base en las transformaciones de la educación impartida y que se manifestaron en la denominación de la institución. Así, primeramente hablaremos del proceso desarrollado por el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941) y, posteriormente, abordaremos los aspectos referentes al Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972).

1. El Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941)

Como vimos en el capítulo anterior, desde el año de 1931 las autoridades educativas y estatales resolvieron que Paracho era la sede más idónea para instalar el Internado

Indígena michoacano.¹ Sin embargo, debido a los problemas económicos y a las dinámicas propias de las instituciones mexicanas, la materialización de este proyecto tuvo que esperar algunos años más. Debemos recordar que fue por el interés del gobierno municipal de Paracho —representados por los señores J. Jesús Ríos, Presidente Municipal y Bruno Caro, Presidente del Comité Administrativo— que se retomó la iniciativa de fundar un Internado Indígena en este lugar en el año de 1935. En este sentido, las autoridades locales manifestaron estar “conscientes de los beneficios que la educación promovida por el Estado mexicano traería a los pueblos indígenas de la región”,² y acordaron colaborar con el gobierno federal proporcionando el predio en el que se estableció el plantel educativo. Por su parte, el gobierno mexicano se comprometió a solventar los gastos de construcción —compra de materiales, pago de salarios y servicios, etcétera.³

La edificación del inmueble inició en 1936 y, a pesar de las complicaciones que se presentaron por la falta de agua, logró concluirse un año más tarde.⁴ Las labores de construcción causaron un gran revuelo entre los habitantes de la localidad, de las



¹ En este punto conviene recordar que la propuesta era fundarlo en San Juan Parangaricutiro o en Paracho. Sin embargo, esta última población cumplía más cabalmente con los requisitos observados por la DGEPRU para el establecimiento de Internados Indígenas, pues se trataba de la cabecera de uno de los municipios indígenas más densamente poblados, con un “retraso cultural muy evidente” y donde el monolingüismo dominaba; se encontraba en pleno centro de la Meseta Tarasca y —desde la época colonial— se había convertido en el núcleo de un mercado regional que aglutinaba a numerosos comerciantes de distintos puntos del estado que lo frecuentaban para intercambiar productos de diversa índole. Este último punto resultó decisivo pues las autoridades consideraron que el contacto y la convivencia de habitantes de diferentes pueblos favorecían el proceso de aculturación y facilitaban la introducción de cambios culturales en un radio más amplio. En este sentido, la actividad comercial de Paracho significó un instrumento muy útil para el proyecto educativo de aculturación que se planeaba.

² AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/43, s/f.

³ Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán; y entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

⁴ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 411; y AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/35, s/f.

comunidades aledañas y en el escenario nacional, pues se trató del primer edificio que se construyó expresamente para funcionar como Centro de Educación Indígena —la mayoría de los internados habían sido establecidos en inmuebles antiguos que sólo fueron acondicionados. En este sentido, algunos diarios de circulación nacional publicaron en sus páginas la noticia de la creación del Internado michoacano, especificando sus características arquitectónicas. Así, por ejemplo, *El Universal* difundió un grabado de la fachada del edificio acompañado de una nota que informaba:

Por indicaciones expresas del señor Presidente de la República [Lázaro Cárdenas del Río], el departamento de edificios de la Secretaría de Comunicaciones tiene a su cargo un importante proyecto para la construcción de un edificio que será destinado al internado indígena de la población de Paracho, en el Estado de Michoacán. Se nos informó en la Secretaría de Comunicaciones que ya están terminados los estudios primordiales y que en el curso del presente mes [febrero], se iniciará la erección del edificio mencionado [...]. Contará el edificio con locales para la dirección, la secretaría, biblioteca, cuatro aulas, tres talleres, comedor, cuatro pabellones para dormitorios, baños y otras dependencias indispensables. La construcción se realizará en forma de que sea de un piso, salvo en los pabellones para dormitorios, que constarán de dos cuerpos [...] de acuerdo con los deseos del Primer Magistrado de la Nación, *el proyecto del edificio del Internado, ha sido concebido de manera que armonice con el ambiente típico local en que se hallará, y para que sirva también como ejemplo material educativo para los habitantes de la región.*⁵

Tal como lo muestra la cita anterior, el diseño del proyecto arquitectónico estuvo apoyado en estudios especializados y se elaboró del tal forma que, además de



⁵ “Proyecto para un Internado Indígena”, *El Universal*, 03 de febrero de 1936, p. 9. Esta misma noticia se publicó en el *Excelsior*: “Nuevo Internado en Paracho, Michoacán”, *Excelsior*, 03 de febrero de 1936, p. 10. [Las cursivas son mías].

cumplir con todos los requerimientos de una institución educativa moderna, el edificio sirviera como ejemplo a seguir para que los habitantes de la región introdujeran cambios en las características arquitectónicas y en la distribución de los espacios de sus habitaciones —aspectos que como recordaremos, eran objetivos primordiales de la política indigenista. De esta manera, se buscó que el nuevo plantel educativo influyera, desde sus cimientos, en los cambios que el gobierno mexicano intentaba fomentar en la población indígena de la región.

Cabe destacar que el trabajo educativo del Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, se inició desde febrero de 1935, ocupando de manera provisional un espacio de la escuela primaria de la entidad, mientras se terminaba la construcción del edificio.⁶ Pese a que no contamos con un registro pormenorizado de las primeras actividades del Centro de Educación Indígena michoacano, no es difícil suponer que sus labores educativas se comenzaron con un pequeño número de estudiantes, pues aún no contaba con instalaciones propias para atenderlos.

Asimismo, los gastos destinados a la construcción del edificio acapararon gran parte del presupuesto que las autoridades podían designar para el funcionamiento del nuevo Centro de Educación. Por supuesto, esta situación mermó las actividades académicas proyectadas para el Centro, pues no había fondos suficientes para solventar los sueldos de algunos profesores que ya colaboraban con el plantel, ni para contratar a todo el personal que se requería. En este sentido, el Ing. Victorio E. Góngora, quien fue designado por la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas para inspeccionar los trabajos que se efectuaban en el municipio de Paracho, informó en 1936:



⁶ Castillo Janacua, J. Cruz. *Paracho. Estudio monográfico*, Morelia, Morevallado Editores, 2001, p. 72.

Durante mi permanencia en Paracho, Mich. visité el Internado Indígena que está instalado provisionalmente en el Palacio Municipal y tuve conocimiento de que su Director, para impartir mayores conocimientos a los alumnos, había invitado a dar clases prácticas a un maestro guitarrero y a un maestro tornero; en el concepto de que los sueldos de estos maestros se cubrirán a prorrata entre todos los profesores del plantel educativo [...] pero estimo que no es justo que se mermen sus emolumentos y por esto me permito suplicarle que se gestione con la Secretaría de Educación, que los sueldos de los dos maestros sean cubiertos por el erario federal y que designe a todos los profesores necesarios con el fin de que se normalicen las actividades educativas.⁷

En estas circunstancias, el Centro michoacano empezó a funcionar con un personal reducido: un Director, el profesor Antonio D. Luna, quien también se desempeñó como el único profesor de grupo; una ecónoma, la Sra. María Caro, quien se encargó de administrar los recursos económicos destinados a la manutención de los alumnos; y dos maestros de taller: uno de guitarrería, el Sr. Alberto López Pasaye, y otro de tornería, el Sr. Eugenio Elías. Cabe mencionar que con la excepción del director, ninguno de ellos tenía experiencia en la actividad educativa y eran originarios de la región.⁸ Asimismo, la Secretaría de Educación —a través de la DGEPRU, dependencia que en este momento administraba a los Centros de Educación Indígena— sólo se encargó de designar al director, quien tuvo la libertad de elegir al resto de los trabajadores para que fueran ratificados por las autoridades educativas federales.



⁷ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 674, Exp. 531.2/244, s/f. El encargado de la inspección señaló que el Internado funcionaba en un espacio de la Presidencia municipal, sin embargo, en las entrevistas que hemos realizado nos han aclarado que esta última dependencia y la escuela primaria del lugar compartían espacios y que el Centro de Educación Indígena se ubicó en el área que correspondía a la primaria. Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

⁸ Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

Mientras se estabilizó la situación de la planta de empleados y se construyó el edificio del plantel, la principal labor del personal fue difundir la creación del Centro de Educación Indígena e invitar a los jóvenes de la región para que se incorporaran como estudiantes. Para ello, recorrieron distintas comunidades de la Meseta Tarasca con la finalidad de comunicar a sus habitantes la fundación del Internado, explicar los objetivos del mismo y convocar a los adolescentes a sumarse al nuevo proyecto indigenista. En esta tarea también colaboraron los gobiernos municipales y los profesores de las escuelas rurales establecidas en distintos lugares del estado, quienes anunciaron en sus localidades las ventajas que ofrecía el Internado de Paracho y vincularon a los interesados en ingresar a la institución con las autoridades de la misma.

Al mismo tiempo que difundían la fundación del Internado, el personal del plantel debía resolver un cuestionario diseñado por el profesor Ángel Mario Corzo Gutiérrez, Jefe de la Sección de Educación Indígena. Este cuestionario fue enviado a todas las escuelas de educación indígena de la República y su objetivo era “conocer la cultura de esos grupos”, para tener una base sólida sobre la cual fundar los programas educativos de los Internados Indígenas. Los aspectos a los que se referían las preguntas de este cuestionario eran los siguientes: organización social, organización familiar, gobierno, costumbres, creencias, cultura autóctona, condiciones económicas de trabajo y salubridad.⁹

Los resultados de estas primeras labores del personal del Internado fueron muy fructíferos. La información recabada en los cuestionarios por los profesores fue en-



⁹ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Cuestionario para fijar la cultura de las razas indígenas de México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1936. El autor de este cuestionario fue un destacado profesor y escritor chiapaneco que desempeñó diversos cargos en el área de educación indígena, entre ellos, Inspector e Instructor del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena; Jefe del Departamento de Educación Indígena y Oficial Mayor del Departamento de Asuntos Indígenas.

viada al Departamento de Educación y Cultura Indígenas y, con ella, el antropólogo Carlos Basauri elaboró una monografía de los purhépechas, que se incluyó en la obra *La población indígena de México. Etnografía. Tomo III*, publicada en el año de 1940.¹⁰ Por su parte, la convocatoria realizada por los profesores del Centro de Educación Indígena tuvo mucha aceptación en los pueblos indígenas de la región, particularmente entre los adolescentes, pues en esta invitación venían una oportunidad para realizar los estudios (instrucción primaria y enseñanza técnica) que les prometían un futuro mejor.¹¹

De acuerdo con los testimonios de los primeros alumnos, a diferencia de otros internados donde los profesores prácticamente tuvieron que “capturar” a los jóvenes de las comunidades para llevarlos a la institución educativa,¹² la mayor parte de los estudiantes del Centro michoacano ingresaron por iniciativa propia. Incluso hubo casos de muchachos que no contaban con la autorización de sus padres y se escapaban de sus casas para solicitar su ingreso al Internado.¹³ Este último punto resulta



¹⁰ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 411. La información de estos cuestionarios se sometió a un análisis antropológico y se publicó en: Basauri, Carlos. *La población indígena de México. Etnografía*, México, SEP, 1940, Tomo III, pp. 503-578.

¹¹ J. Jesús Nava, uno de los líderes del pueblo de Paracho, envió un documento a la Presidencia de la República donde informó a Lázaro Cárdenas la reacción de los pobladores ante la creación del Internado: “Con beneplácito he visto y he informado a todos mis coterráneos sin distinción de clases, así como a los educandos de ambos sexos que asisten al Internado y Escuela Primaria del lugar, el grabado del Internado que publicó ‘El Universal’ [...] con este motivo, reina un gran júbilo entre todo el vecindario y de los pueblos circunvecinos y más en la juventud presente que le guardará imperecedero recuerdo.” AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/35, s/f.

¹² En este sentido, el profesor Gabelo Vázquez Farfán, oriundo de la comunidad de Paracho y profesor del Internado Indígena de Huachochi en Chihuahua, nos comentó: “nosotros recorriamos la sierra tarahumara y teníamos que atrapar a los muchachos para llevármolos a la fuerza al Internado, pero duraban muy poco. Luego corrían para el monte y se escapaban de regreso a sus casas. No querían ir a la escuela y mucho menos, dejar a su familia. No era como aquí [en Paracho] que los muchachos hasta hacían fila para entrar al Internado.” Entrevista al profesor Gabelo Vázquez Farfán, profesor de materias académicas en el Internado Indígena de Huachochi, Chihuahua, realizada el 8 de agosto de 2006 en Paracho, Michoacán.

¹³ Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán.

muy importante, pues nos permite apreciar el interés que algunos miembros de las generaciones jóvenes de la región mostraron ante el proyecto educativo, aun a costa de contradecir a sus familias, quienes requerían de su trabajo para las labores del campo. Desde luego, no podemos generalizar, ya que también hubo casos en los que los parientes de los estudiantes admitieron o incitaron a los jóvenes para que se inscribieran al Centro, y se esforzaron para que “al menos un miembro de la familia tuviera la oportunidad de salir de ese medio [el indígena] a estudiar” —como ocurrió con nuestro informante. De esta forma, Gonzalo Vázquez Vela, Secretario de Educación Pública de 1935 a 1940, informó con agrado la buena recepción del Internado y destacó las ventajas que sus estudiantes tendrían en el plantel:

La noticia ha sido recibida con mucho entusiasmo por los vecinos de Paracho, pues el nuevo centro dará facilidades a los hijos de los trabajadores del campo, quienes podrán obtener conocimientos especiales sobre materias agrícolas, de tal modo que la enseñanza rural primaria sea sólo la base de una enseñanza técnica adecuada a las necesidades de los habitantes de toda aquella región michoacana.¹⁴

La actitud de los pobladores de la región ante la creación del Centro de Educación Indígena en Paracho, pudo relacionarse con que algunos habitantes de la zona ya habían estado vinculados con otras iniciativas indigenistas, como la Estación Experimental de Carapan —coordinada y dirigida por Moisés Sáenz en 1932— o proyectos educativos como la Casa del Estudiante Indígena —antecedente directo de los Internados Indígenas—, institución a la que se incorporaron varios jóvenes indígenas michoacanos. De hecho, uno de los egresados de esta última, el profesor



¹⁴ “Un Internado Indígena en Paracho, Mich.”, *El Nacional*, 30 de octubre de 1935, p. 8.

Eliseo Solís,¹⁵ se había convertido en uno de los maestros rurales más entusiastas de Paracho, siendo un “vivo ejemplo de lo que la escuela podía hacer por los indios”.¹⁶

Tras estos primeros años que podríamos considerar como parte de la fundación del Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”, en 1937 el plantel finalmente tuvo a su disposición el edificio que albergó a los alumnos inscritos hasta ese momento y estuvo en condiciones de incrementar su matrícula estudiantil, de completar su planta docente y contratar más empleados para ofrecer todos los servicios que requería una institución educativa de su tipo. De esta forma, el Internado Indígena de Paracho inició un proyecto educativo de amplia envergadura. Debemos señalar que la entrega del inmueble coincidió con el cambio de los Internados Indígenas a la administración del recientemente creado Departamento de Asuntos Indígenas. Pasemos ahora a desarrollar el funcionamiento de la institución después de la inauguración del edificio.

De acuerdo con los registros de la SEP, en 1937 el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” únicamente incorporó como estudiantes a jóvenes de filiación “tarasca” de ambos sexos.¹⁷ Esta situación pudo relacionarse con el hecho de que la noticia de la fundación del plantel se divulgó, principalmente, en las zonas inmediatas al lugar de su creación, es decir, en la Meseta Tarasca. De esta suerte, no encontramos estudiantes de otros grupos indígenas matriculados, sino hasta diez años después de su fundación.¹⁸ Aunque no contamos un registro escrito que nos



¹⁵ Eliseo Solís apareció matriculado en la Casa del Estudiante Indígena como “estudiante tarasco de 16 años, de Paracho, Michoacán. Jefe del Club de la Lengua Tarasca”. Cfr. SEP, *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 46.

¹⁶ Castillo Janacua, J. Cruz. *Paracho. Estudio...*, p. 71.

¹⁷ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 407.

¹⁸ Cfr. SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, p. 315.

señale el número exacto del total de alumnos aceptados, nuestras fuentes orales nos indican que hacia la década de 1940 la población estudiantil osciló entre los cien y ciento treinta alumnos, la mayoría de ellos eran varones, “pues las familias no aceptaban que sus hijas fueran a la escuela y menos, a un internado mixto”.¹⁹ Cabe destacar que durante este periodo el alumnado del Internado Indígena también estuvo conformado por jóvenes mestizos. El único requisito que el DAI estableció de manera oficial para aceptar a este tipo de estudiantes fue que presentaran rasgos de la *cultura indígena*,²⁰ aunque en la práctica también se consideró que fueran jóvenes de bajos recursos económicos. Incluso, en el Centro michoacano se inscribieron como alumnos los hijos de los trabajadores del mismo, quienes en algunos casos —particularmente los hijos de los profesores de enseñanza primaria—, ya habían iniciado su instrucción en medios más urbanos y, por lo tanto, estaban familiarizados con la llamada cultura occidental. Probablemente esta medida se tomó con la finalidad de beneficiar a los trabajadores y a sus familias, pero también es posible que haya sido una manera de apoyar el proceso de integración de los indígenas a la cultura nacional. En este sentido, debemos recordar que en la Casa del Estudiante Indígena se consideró conveniente que los jóvenes internos estuvieran en contacto constante



¹⁹ Estos datos fueron proporcionados en la entrevista realizada al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán. En este mismo sentido, la señora María Barajas Reyes nos comentó: “eran muchos alumnos, pero había pocas muchachas”. Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

²⁰ Las autoridades del DAI, aclararon este concepto de la siguiente manera: “Podríamos hablar de *una cultura indígena* a la que pertenecen grandes grupos de nuestra población, los cuales están compuestos por un fuerte porcentaje de individuos de raza indígena pura y una pequeña parte de mestizos incorporados a esa misma cultura”. SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 401. [Las cursivas son del original]. Asimismo, Aguirre Beltrán utiliza el término de “mestindios” para referirse al mismo tipo de individuos a los que aludía el DAI. Es decir, los mestindios eran aquellos que se encontraban en transición entre la cultura indígena y la cultura mestiza nacional. Cfr. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, p. 12.

con estudiantes mestizos pues sólo a partir de esta convivencia se lograría “la incorporación del indio a la civilización mexicana y se crearía la unidad que no existe entre los diferentes elementos de la población: del mestizo con el indio y de los indios entre sí.”²¹

Al igual que en las escuelas rurales de la localidad, los niveles de deserción estudiantil fueron muy elevados. Así, por ejemplo, al finalizar la década de los treinta se inscribió un grupo numeroso de jóvenes que provenían de la comunidad de Pichátaro, Michoacán. Sin embargo, muy pocos de ellos concluyeron su formación, pues “no aguantaron el régimen de vida: la distancia de sus familias, la alimentación, la disciplina, y sobre todo, a algunos les costaba mucho trabajo hablar y entender el español”.²²

Otro factor que influyó en la deserción fue la edad de los alumnos y la experiencia previa que esto conllevaba. Un número importante de ellos tenía entre dieciséis y dieciocho años y, por lo tanto, su proceso de formación en lo que Aguirre Beltrán denominó “educación de la crianza”, había concluido.²³ De este modo, las formas de vida de las comunidades indígenas estaban muy arraigadas en los estudiantes de mayor edad y esta situación provocó que rechazaran la educación institucional por considerarla contraria a la tradición. Asimismo, el hecho de que el Centro estuviera dirigido a estudiantes adolescentes significó que se inscribieran jóvenes que, en el mejor de los casos, ya habían pasado por las aulas pero hacía mucho tiempo que las habían abandonado y se les complicaba reincorporarse al proceso de escolarización.



²¹ SEP. *Memoria relativa al estado...1932*, p. 30.

²² Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán.

²³ Aguirre Beltrán sostenía que las comunidades indígenas ejercían una función educativa en sus nuevos miembros y utilizó el término de “educación de la crianza” para referirse a este proceso. Desde su punto de vista, “la crianza tiene como finalidad la modelación de lo nuevo de acuerdo con la imagen de lo viejo; está enfocada a realizar la identificación del hijo con el padre, a construir el presente como copia y representación del pasado; es una tarea persistente de inculcación de la ancestral tradición”. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p.17.

Para otros, “tener tantos años y apenas empezar a estudiar” era motivo de vergüenza y prefirieron regresar a sus casas para trabajar en el campo.²⁴

El Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” desarrolló sus labores con los jóvenes que lograron permanecer en el plantel. Su principal encomienda era “encauzar la evolución cultural” de los indígenas purhépechas, procurando “su progreso material, económico y psíquico”.²⁵ El DAI consideró que el primer paso para realizar esta tarea era que los Centros proporcionaran a sus estudiantes una serie de enseres básicos que los llevarían a familiarizarse con las formas de vida modernas. Por esta razón, el Departamento de Educación Indígena envió al plantel michoacano la siguiente lista de vestuario y utensilios por cada estudiante matriculado:

Hombres: Dos overoles mezclilla; 2 pares calzado lona; 2 pares calzado minero; 6 pares calcetines; 3 juegos ropa interior; 3 camisas; 1 pantalón de cintura de kaki [*sic*]; 2 sombreros de palma; 1 gorra; 3 paliacates; 1 corbata; 1 juego pantalón y camisa sport; 1 manga de hule.

Mujeres: Dos pares de calzado piel; 2 pares calzado lona; 6 pares medias; 3 bloomers; 3 camisones o fondos; 3 vestidos; 3 batas; 2 delantales; 1 sombrero palma; 3 paliacates; 1 manga de hule.

Equipo de dormitorio: Un catre hierro con tambor; 1 colchón; 1 almohada; 2 fundas; 1 cobertor; 2 toallas; 4 sábanas [a la mayoría de los Centros se envió manta para que las hicieran las alumnas].

Equipo de comedor: Un juego de taza y plato de aluminio; 2 platos aluminio; un juego cubiertos con cuatro piezas.²⁶



²⁴ En este mismo sentido, el profesor Antonio Torres Salvador nos comentó: “yo ya tenía dieciocho años cuando llegué a estudiar al Internado, me daba pena tener tantos años y apenas comenzar a estudiar, ya hasta tenía novia. Tenía compañeros que ya eran casados y en clases se ponían ‘encorvaditos’ para no verse tan grandotes.” Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán.

²⁵ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 402.

²⁶ *Ibid.*, p. 410. [Las cursivas son del original].

Como podemos observar, para iniciar a los purhépechas inscritos en el plantel hacia su “evolución cultural” fue indispensable cambiar su apariencia e inducirlos a dejar atrás su aspecto característico. Los varones tuvieron que abandonar la manta y acostumbrarse a usar zapatos, las mujeres desecharon su “rollo” (nombre de la falda típica de las purhépechas) y lo sustituyeron por una vestimenta que, desde el punto de vista de los antropólogos, era más salubre.²⁷ Asimismo, el tipo de indumentaria enviada al Centro, tenía la intención de enseñar a sus internos que para el trabajo no se debía utilizar la misma vestimenta que para las actividades cotidianas y remitieron ropa adecuada para las distintas actividades productivas enseñadas y otra distinta para asistir al salón de clases o a los actos públicos. De esta forma, el objetivo era proporcionar a sus estudiantes una apariencia de orden, limpieza y disciplina, características esenciales de las escuelas modernas y antítesis de la caracterización de los indígenas efectuada por los antropólogos. En este mismo sentido, el equipo de dormitorio y de comedor asignado a cada estudiante estuvo encaminado a habituar a los estudiantes en los nuevos esquemas de confort, higiene y buenas maneras que preconizaba la cultura mestiza y la modernidad.

En cierta medida, los primeros pasos para la transformación cultural de los indígenas purhépechas se habían dado. Este proceso también estuvo acompañado de un programa educativo con actividades específicas que se desarrolló priorizando la formación de sus estudiantes mediante el trabajo productivo, aunque también se complementó con algunas materias académicas. Este plan estuvo diseñado para desarrollarse en un periodo de tres a cuatro años y equivalía a los tres primeros ciclos de instrucción primaria. Por tratarse de un proyecto especialmente creado para la pobla-



²⁷ Recordemos que Aguirre Beltrán señaló que por las características del rollo, “sus pliegues son fácil refugio de parásitos y, la falda, que arrastra en el suelo, recoge polvo, lodo y suciedad.” Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 217.

ción indígena —cuyas necesidades diferían del resto de la población—, los profesores encargados de aplicarlo tuvieron que seguir varios lineamientos:

Se trata de que los jóvenes indígenas, en un plazo relativamente corto de tres a cuatro años a lo sumo, adquieran todos aquellos conocimientos útiles y eminentemente prácticos que les permitan acercarse a un plano de cultura más elevado; esto de una manera gradual, empezando por el aprendizaje del idioma castellano, para seguir con la implantación de normas de conducta personal y colectiva más en consonancia con los usos y costumbres de una cultura superior a la que tiene, y progresivamente con todo aquello que tienda a mejorar el confort, la higiene y la economía del hogar [...] el siguiente paso será el perfeccionamiento de los métodos de cultivar la tierra, la crianza y explotación de animales domésticos y el aprovechamiento de los recursos naturales para la creación de nuevas industrias o el mejoramiento de las ya existentes, y capacitarlos para las transacciones comerciales inherentes. Conocido el folklore regional se tratará de fomentar la música, las danzas, las artes plásticas y otras manifestaciones de carácter emotivo, procurando depurarlas de su sentido místico o religioso para convertirlas en manifestaciones estéticas y medios de sano esparcimiento. Por último, se impartirán las enseñanzas elementales de carácter académico que puedan servir para perfeccionar la técnica de las industrias y los oficios por una parte y, por la otra, para destruir las falsas interpretaciones de los fenómenos físicos, biológicos y sociales más comunes, con la tendencia materialista que desarraigue en ellos las creencias supersticiosas y los capacite para asimilarse a formas de vida concordes con la civilización moderna...²⁸

Pese a que en la cita anterior las enseñanzas de carácter académico aparecen con una función secundaria, para el buen desarrollo del programa planeado fueron indispensables. Desde luego, la más importante de ellas fue la enseñanza del idioma castellano pues, desde el punto de vista del Estado mexicano, el uso y dominio de la



²⁸ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

lengua oficial entre la población indígena era una condición indispensable para construir una Nación moderna —es decir, lingüísticamente homogénea— y convertir al indio en ciudadano. De esta forma, el estudio del castellano se concentró en la enseñanza de las letras y sus nombres, el aprendizaje de la lecto-escritura en español, la pronunciación correcta de las palabras y, posteriormente, en los principios básicos de gramática. Asimismo, las nociones de aritmética fueron incorporadas al plan de estudios con la finalidad de instruir a los alumnos en las operaciones matemáticas básicas (suma, resta, multiplicación y división) que les ayudaran a satisfacer sus necesidades inmediatas (medición de distancias o materiales) y les facilitaran las transacciones comerciales más comunes. Igualmente, dentro de las materias académicas se impartieron conocimientos de ciencias naturales relacionados con el perfeccionamiento de las actividades productivas establecidas en la institución educativa, particularmente, la agricultura, la cría de animales domésticos y los distintos oficios enseñados (es decir, nociones elementales de biología, física y química). Este tipo de conocimientos también se impartió con la finalidad de brindar explicaciones racionales —o materialistas— de los fenómenos que se presentaban en la vida diaria y erradicar los prejuicios religiosos y las supersticiones que caracterizaban los rasgos de su “vida psíquica”.

En el caso del Centro de Educación Indígena michoacano, durante sus primeros dos años de existencia las materias académicas fueron impartidas por un solo maestro, el profesor Antonio D. Luna, quien paralelamente desempeñó el cargo de director. A partir de 1938, fue designado un profesor más y el maestro Luna fue relevado de su actividad docente para concentrarse en la dirección y administración del plantel.²⁹ Este nuevo profesor también tuvo que encargarse de impartir la educación artística y la educación física a los internos de la institución. El Jefe de la Sección de



²⁹ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Ideario del maestro indoamericano*, México, DAPP, 1938, p. 145.

Educación Indígena indicó que la enseñanza artística se dedicaría al estudio de la música, la escultura y la pintura, su objetivo era fomentar la actividad creadora de los estudiantes pero despojándola de su sentido místico “para convertirlas en manifestaciones estéticas y medios de sano esparcimiento”.³⁰ Por su parte, la educación física comprendería el aprendizaje de algunos deportes como el básquetbol, fútbol, voleibol, carreras de pista, y el fomento de los juegos autóctonos —el *Uarhukua*, en el caso de los purhépechas.³¹ El propósito de esta instrucción era “el mejoramiento físico de la raza” y fomentar el gusto por los deportes para erradicar los vicios, “especialmente el alcoholismo”. Cabe destacar que con la instauración de la escuela de influencia socialista, la educación física empezó a contemplarse como una parte esencial del programa educativo, pues a través de la vinculación de los aspectos mental, técnico y físico, se promovería la formación politécnica de los estudiantes indígenas. Si en el plan de estudios ya había cursos que educaban la conciencia y conducta de los internos, también se requería de otro tipo de instrucción que más que auxiliar la labor de los primeros, desarrollara las habilidades físicas necesarias para su buen desenvolvimiento, pues “fuerza y pericia deben ir hermanadas a las capacidades intelectuales y morales; la fortaleza física debe unirse a la fortaleza del carácter; espíritu y cuerpo integran un todo que no admite desequilibrio.”³²



³⁰ *Ibid.*, p. 128; y SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

³¹ *Ibid.*, p. 128. La *uarhukua chanakua* ((juego de los bastones que se golpean entre sí), es el juego de pelota prehispánico de los purhépechas y continúa jugándose hasta nuestros días. Se practica entre dos equipos, con 5 jugadores cada uno, cuyo objetivo es hacer llegar la pelota a la meta contraria para lograr un tanto utilizando bastones de madera —generalmente hechos de tejocote. La línea de saque divide el terreno en dos. Antes de iniciar los capitanes ubican a su equipo en el terreno, dependiendo de su estrategia. Para iniciar, los capitanes se colocan de frente en la línea de saque; dan tres toques con la parte baja de sus bastones y con esto la bola está en juego. El partido termina cuando se anota el primer tanto. El juego tiene una duración máxima de 20 minutos, durante los cuales la pelota debe ser golpeada con el bastón. Si al terminar el tiempo los equipos están empatados, gana el que esté más avanzado sobre el terreno de juego.

³² *América. Revista mensual. Órgano de la juventud hispanoamericana*, Año 1, No. 1, México, D. F., agosto de 1940, p. 53.

Asimismo, con el determinante influjo que la educación socialista imprimió en los programas desarrollados por los Internados Indígenas durante los primeros años de la administración del DAI, a los objetivos de “evolución cultural”, mejoramiento material, económico, psíquico y físico que hemos enunciado con anterioridad, se sumó el propósito de “emancipar a los indios y evitar la explotación de que son víctimas”.³³ Por estas razones, Luis Chávez Orozco, Jefe del DAI de 1938 a 1940, señaló que los Centros de Educación Indígena, además de la socialización y la capacitación técnica de sus estudiantes, tenían la encomienda de concientizar a sus alumnos sobre el valor y función de los pueblos indígenas en el entramado nacional, para lograr transformarlos en líderes sociales que buscaran erradicar las injusticias de las que eran objeto estos grupos:

Tratamos que la nueva generación de indígenas comprenda: 1º Cuál es la índole de la lucha sostenida actualmente dentro de la sociedad mexicana para integrarse nacionalmente; 2º Cuál es el lugar que ocupan las masas populares en esa lucha; 3º Qué lugar debe ocupar en ella cada niño y cada adolescente indígena; y 4º Que ocupando cada quien su puesto, sepa llevar adelante la lucha por destruir un estado de cosas en que impera la injusticia, y pueda así levantarse la nueva estructura de la sociedad mexicana.³⁴

En las propias palabras de Chávez Orozco, la educación indígena también tenía una función política que se cumplía mediante la enseñanza brindada en las materias académicas, particularmente en los temas comprendidos en las asignaturas de historia y civismo. De esta forma, el estudio de la historia antigua de México destruiría en el indígena su “complejo de inferioridad”, le revelaría las grandezas de su cultura



³³ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

³⁴ Chávez Orozco, Luis. “La política educativa del Departamento de Asuntos Indígenas”, *Educación y cultura. Revista mensual*, Año 1, No. 3, México, marzo de 1940, p. 124.

“desde la época precortesiana hasta hoy” y le mostraría las ventajas “que ha de conseguir incorporándose dentro del movimiento social preconizado por nuestra revolución.” Por su parte, la enseñanza del civismo serviría para instruir a los indígenas en el ejercicio de sus derechos y deberes políticos dentro de la unidad nacional.³⁵

Como podemos observar, las labores educativas asignadas a las materias académicas fueron muy variadas y complejas. A esta observación debemos sumar el hecho de que el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” sólo dispuso de un profesor para estas áreas, a pesar de que contaba con una población estudiantil bastante numerosa. Por lo tanto, es muy probable que el profesor de materias académicas haya sido auxiliado por otros miembros del personal del Centro, particularmente en lo que se refería a la educación artística y la educación física de los alumnos. Igualmente, tomando en consideración el número de estudiantes que se atendió en el plantel —recordemos que nuestras fuentes nos han hablado de alrededor de ciento treinta jóvenes—, es factible que hayan sido organizados varios grupos de aproximadamente veinte alumnos, distribuidos en los turnos matutino y vespertino, aunque, por supuesto, sólo recibieran una hora diaria de cursos académicos. Después de todo, el programa de trabajo de los Centros marcaba que las actividades educativas debían concentrarse en el trabajo productivo.

Como recordaremos, en las disposiciones oficiales para el funcionamiento del Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” se estipuló que, después del “aprendizaje del castellano y de la implantación de normas de conducta más en consonancia con la cultura superior”, el plantel debía esforzarse por perfeccionar los métodos de cultivo y la crianza y explotación de animales domésticos.³⁶ Para el des-



³⁵ *Ibid.*, p. 125; y AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 684, Exp. 533.4/1, ff. 30-31.

³⁶ SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, p. 403.

empeño de estas labores, el gobierno federal adquirió un terreno —de aproximadamente 5 hectáreas— en la región oriente del poblado de Paracho ubicado en el barrio denominado “el pozo grande”. Pese a que las autoridades educativas señalaron que para modernizar las técnicas de cultivo era necesario que los Centros contaran con un ingeniero agrónomo, en el caso del plantel michoacano se contrató a un labrador de la región, quien sólo contaba con una formación empírica y continuó enseñando a los alumnos los métodos agrícolas tradicionales.³⁷ Igualmente, esta actividad no pudo desarrollarse tal como el proyecto lo marcaba debido a la escasez de agua en la región y la enseñanza agrícola tuvo que reducirse al cultivo de temporal de maíz, hortalizas (rábano, cebolla, zanahoria, calabaza, entre otros) y algunos árboles frutales típicos de la región (como el manzano, durazno, membrillo y peral). La cría de animales domésticos también estuvo a cargo del agricultor, pero tampoco fue un quehacer primordial de los alumnos del Centro, pues se criaron sólo unas cuantas gallinas, cerdos y ovejas.³⁸ Para esta actividad, los alumnos construyeron gallineros, porquerizas y apriscos.³⁹ Sin embargo, debemos aclarar que todos los estudiantes del plantel participaron tanto en las labores agrícolas como en la cría y cuidado de los animales, aunque fueron desempeñadas como trabajos alternos a su formación.

En cambio, la mayor parte del tiempo de los jóvenes internos estuvo destinada a su capacitación en los quehaceres manufactureros. Desde el momento en que Narciso Bassols —Secretario de Educación Pública de 1931 a 1934— anunció que se fundarían varios Internados Indígenas en todo el territorio nacional y que se fomen-



³⁷ Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

³⁸ *Idem.*

³⁹ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Ideario del maestro indoamericano...*, p. 127.

tarían las actividades productivas de las comunidades indígenas, los interesados en conformar una economía nacional se crearon grandes expectativas. En este sentido, una nota del diario *El Economista* comentó:

Otro nuevo horizonte llegamos a descubrir en los Internados Indígenas, sólo que esta vez la posibilidad económica tiene repercusión en el conjunto de la economía nacional. Puestos a explotar, como suyas, las riquezas de una naturaleza segregada a la economía del país, *los indígenas aportarán sus esfuerzos, bajo la égida de la escuela, a los esfuerzos colectivos de los mexicanos para la integración de una verdadera cultura económica nacional*. Este es el único medio de asimilar a nuestra economía las ricas e inmensas regiones patrias que aún políticamente nunca ha controlado la República. Culminan con ésta las posibilidades de los Internados Indígenas recién organizados por la Secretaría de Educación, a los que [...] el gobierno también ha querido dar una orientación económica, indispensable para conseguir los otros fines educativos asignados a la escuela moderna.⁴⁰

Debemos considerar que las riquezas naturales disponibles en nuestra región de estudio se concentraban en los bosques de la sierra purhépecha —recordemos que por sus características edafológicas y climatológicas las tierras de cultivo eran poco productivas. Con la intención de explotar estos recursos para que rindieran frutos a la economía nacional, la mayoría de los talleres de oficios establecidos en el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” estuvieron íntimamente relacionados con el trabajo en madera. Asimismo, los investigadores de la economía purhépecha apuntaron que “su habilidad industrial [podía] ser aprovechada para incorporar este importante núcleo indígena a la economía nacional”, pero para ello, era necesario



⁴⁰ “Posibilidades económicas de la educación indígena”, *El Economista*, México, D. F., 9 de marzo de 1933, p. 2. [Las cursivas son mías].

modernizar sus procedimientos manufactureros, y en esta labor, la acción educativa podía desempeñar una labor valiosa.⁴¹ De esta suerte, hacia el año de 1941, el Centro de Educación Indígena michoacano ofreció preparación a sus estudiantes en cinco oficios: carpintería, impartido por el señor Francisco Oropeza; tornería, dirigido por el señor Eugenio Elías; guitarrería, presidido por el señor Alberto López Pasaye; tallado de lacas, a cargo de la señorita Victoria Hernández Vidales; y el taller de corte, que fue impartido por una profesora procedente de la Ciudad de México. El resto de los profesores eran originarios de la región y reconocidos artesanos en sus distintas especialidades.⁴²

Los programas de trabajo del taller de carpintería y corte fueron los únicos elaborados por las autoridades del DAI, pues los otros oficios estuvieron considerados como “industrias autóctonas” y sus maestros tuvieron la libertad de diseñar su propia programación, aunque debían tomar como guía la organización de la enseñanza ideada por el Jefe de la Sección de Educación Indígena. El periodo de formación técnica contemplaba tres años de duración.⁴³ Respecto al oficio de carpintero, la enseñanza debía iniciarse con las indicaciones para organizar el taller, el conocimiento de las herramientas utilizadas (denominación, objeto, manejo, conservación y reparación) y las características de las principales maderas utilizadas en la carpintería (procedencia, propiedades, defectos, manejo); posteriormente, los alumnos debían



⁴¹ Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, p. 271.

⁴² Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

⁴³ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Ideario del maestro indoamericano...*, pp. 121 y 127. Además del programa del taller de carpintería, el profesor Ángel Mario Corzo también estructuró los planes de trabajo de algunos oficios establecidos en otros Centros de Educación Indígena, entre ellos, alfarería, tejidos, herrería, sastrería, curtiduría, zapatería, talabartería y jabonería. Para ello, retomó los programas formulados por el Consejo Superior de Educación Rural de la SEP. Cfr. *Ibid.*, pp. 129-135.

enseñarse a elaborar e interpretar los planos de construcción y a realizar sus primeros ejercicios prácticos para aprender a utilizar las herramientas en las distintas fases de producción; finalmente, la última etapa de la instrucción se dedicaba a la elaboración de objetos, “tanto los que se usan comúnmente en las comunidades, como productos más modernos”.⁴⁴

Por su parte, la tornería se había convertido en una de las artesanías de mayor renombre de Paracho, aunque fue introducida por Bernabé Elías, quien era procedente de una comunidad cercana llamada Cocucho. Es muy probable que Eugenio Elías, quien estuvo a cargo del taller de torno en el Internado, fuera pariente del señor Bernabé, pues de acuerdo con nuestras fuentes orales, también era originario de ese lugar.⁴⁵ Cabe mencionar que la tecnología enseñada a los alumnos del Centro de Educación michoacano para la tornería, experimentó cambios importantes. Durante los primeros años, a los aprendices se les enseñó a trabajar en el “torno de arco”, instrumento que tenía que ser elaborado por el propio tornero y que, a pesar de ser muy rudimentario, era muy útil para hacer trabajos finos como miniaturas, juegos de ajedrez y juguetes de madera. Posteriormente, se introdujo en el taller del Internado el llamado “torno de rueda” que se empleaba principalmente para la ebanistería. Siguiendo el esquema de enseñanza diseñado por el DAI, los aprendices de tornería debieron comenzar por conocer las herramientas de trabajo (torno, formón, serruchos y sacabocados) y las maderas que, por su maleabilidad, eran más útiles para tornear (pino, madroño y granadillo). A continuación el profesor les iba enseñando a emplear las herramientas en las distintas fases del trabajo



⁴⁴ *Ibid.*, p. 132.

⁴⁵ Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

(desfleamar, “figurar” y secar, la madera; “releazar”, lijar, dibujar y barnizar las piezas). Por último, los estudiantes practicaban sus enseñanzas elaborando distintos objetos como polveras, molinillos, candelabros, alhajeros, trompos, valores, yoyos, maracas, entre otros.⁴⁶

Asimismo, la guitarrería era un oficio importante en la comunidad de Paracho y ampliamente reconocido por la calidad de los instrumentos elaborados. En el Internado, este oficio se estableció desde el momento de su creación, al igual que el de tornería. El profesor Alberto López Pasaye comenzó instruyendo a sus estudiantes en la identificación de las herramientas de trabajo (que eran prácticamente las mismas que las empleadas en la carpintería y la ebanistería) y en los distintos tipos de madera necesarios para la construcción de una guitarra (usualmente se utilizaban varias maderas dependiendo de la parte de la guitarra que se fuera a elaborar). Luego les enseñaba el procedimiento de desfleame, el secado, la técnica para cortar las piezas de madera y el método para ensamblarlas. Por último, a ornamentar y barnizar la guitarra. Después de aprender a realizar por separado cada una de las etapas del trabajo, los aprendices estaban en condiciones de fabricar una guitarra completa.⁴⁷

Por otra parte, los talleres de lacas y corte fueron las únicas actividades económicas destinadas a la instrucción técnica de las mujeres inscritas en el Centro de Educación Indígena michoacano.⁴⁸ El programa del taller de corte elaborado por el DAI



⁴⁶ Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos...”, pp. 265-267; y Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 218-219.

⁴⁷ Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos...”, pp. 267-269; y Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 219-220.

⁴⁸ Nos llama la atención que en el caso de los oficios enseñados a las mujeres indígenas no se haya seguido el mismo patrón que en el de los varones. Como vimos, los talleres establecidos en el Centro correspondie-

no se concentró únicamente en enseñar a las alumnas a confeccionar prendas de vestir, sino que también marcó como objetivo de este taller “modificar el vestido de los indígenas para evolucionarlos y crear el sentido estético en ellos”,⁴⁹ de ahí que la profesora de corte haya sido uno de los pocos miembros del personal que fueron enviados desde la Ciudad de México, pues los habitantes de esta ciudad estaban familiarizados con la vestimenta occidental moderna. Así pues, el aprendizaje de las alumnas se iniciaba enseñándoles cuáles eran las ropas que debían usar “los niños, las niñas, el joven, la joven y las gentes adultas”, según el clima y la estación; luego se les mostraba cómo lavar, almidonar y planchar; les explicaban cómo hacer distintos tipos de puntadas y en qué casos debían utilizarse; posteriormente, aprendían a confeccionar y reparar a mano prendas de vestir; para luego familiarizarse con la máquina de coser y su manejo, con las distintas telas y su utilización en la manufactura de ropa. Después ya practicaban sus conocimientos confeccionando varios tipos de ropa.⁵⁰

El tallado de lacas era una artesanía que comúnmente se practicaba en la ciudad de Uruapan, pero a mediados de la década de los treinta también se empezó a desarrollar en Paracho. Incluso, la señorita Victoria Hernández Vidales, profesora de tallado de lacas del Internado, aprendió su oficio en Uruapan. A este taller podían



ron a los oficios que tradicionalmente se practicaban en Paracho (carpintería, tornería y guitarrería). En lo que respecta a los quehaceres manufactureros desempeñados por las mujeres en la comunidad, los más importantes eran el tallado de lacas y la rebocería —incluso este último era más común y antiguo que el tallado de lacas. El primero se incluyó en la capacitación técnica del Internado, pero no ocurrió así con la fabricación de rebozos, a pesar de que de entre las parachenses había mujeres que lo hacían con gran maestría y se hubiera podido contratar a cualquiera de ellas como profesora sin problema. Consideramos que esto pudo estar relacionado con el interés por modificar la indumentaria de los indígenas de la región para sustituirla por otra más moderna. De esta forma, si los cambios introducidos por la política indigenista lograban arraigarse en la población, el rebozo sería una prenda que dejaría de usarse para ser sustituida por suéteres.

⁴⁹ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Ideario del maestro indoamericano...*, p. 139.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 139-140.

incorporarse tanto mujeres como hombres, aunque como hemos señalado, durante este periodo la mayor parte de los aprendices eran mujeres. La enseñanza se iniciaba mostrando la técnica para lijar y pulir las bateas —que se compraban ya hechas—, cuando la madera presentaba ranuras se cubría con yeso. Posteriormente se pasaba al maqueado de la batea que consistía en untarle una mezcla que se obtenía de la secreción de la cochinilla aje con aceite de linaza para dar un color oscuro al fondo del recipiente. Después, con un rayador se marcaba “a puro pulso y de memoria” el dibujo de las figuras que adornarían la batea (generalmente eran flores). Cuando el boceto estaba terminado se raspaba el yeso hasta dejar descubierta la madera, para sobre ésta aplicar los colores mediante un lienzo y luego el dibujo se fijaba con aceite de linaza. Finalmente se dejaba secar la batea y se pulía para darle brillo.⁵¹

Como mencionamos, los internos del plantel educativo dedicaban la mayor parte del día a sus labores en sus talleres respectivos. La producción de cada uno de ellos se destinaba al consumo del propio Centro y los objetos que no eran utilizados internamente se vendían para obtener mayores recursos para la manutención de los alumnos. Para vigilar la correcta distribución tanto de los productos elaborados como del dinero proveniente de las ventas, los estudiantes conformaron cooperativas de producción, consumo y ahorro. Con estas acciones, las autoridades del DAI pretendían convertir a los estudiantes en “miembros de una colectividad de tendencias socialistas” que aprendieran a apreciar el valor del trabajo en conjunto y a ejercer su autogobierno.⁵²



⁵¹ El procedimiento que seguía la profesora de lacas del Internado nos fue narrado por la señora María Barajas Reyes, quien aprendió este oficio de dicha profesora, aunque fuera de las instalaciones del plantel educativo. Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

⁵² SEP. *Memoria relativa al estado... septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I, pp. 402 y 404; y AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 892, Exp. 545.3/147, s/f.

Por otra parte, para extender la labor educativa del Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” y, paralelamente, convertir a sus estudiantes en “líderes sociales que buscaran el mejoramiento de sus comunidades”, el personal y los alumnos del plantel realizaban visitas periódicas a los pueblos circunvecinos para colaborar en la modernización de las condiciones de vida de sus habitantes. Al respecto, los estudiantes ejecutaban obras materiales como “composturas de una puerta, de un arado, hechura de muebles, arreglo del hogar, urbanización del poblado, etc., buscando la cooperación del interesado y de los vecinos en general”; platicaban con los pobladores para mostrarles cómo “mejorar sus condiciones de higiene, de salubridad, vestido y alimentación”, explicándoles las ventajas de transformar sus costumbres; se acercaban “con los vecinos para conocer sus problemas y así poderlos ayudar a su resolución”; les ofrecían los servicios del Internado, tanto para que enviaran a sus hijos, como para que utilizaran las herramientas y maquinaria de los talleres o, en caso de requerirlo, también brindaban asesoría técnica; les mostraban cómo y para qué organizarse en cooperativas; les daban a conocer sus “derechos como ciudadanos y sus obligaciones ante el gobierno nacional”; finalmente, también organizaban festivales culturales para distraer y “educar a la comunidad”.⁵³

Consideramos que este tipo de visitas debió de haber atraído el interés de algunos pobladores de las comunidades indígenas aledañas y que incluso causaron el descontento de algunos caciques, quienes veían la asesoría que se brindaba como un obstáculo para sus intereses. En este sentido, en el año de 1940 el director del Internado comunicó a la Presidencia de la República que el Procurador de Pueblos, Jesús Gutiérrez Revueltas, se oponía a las visitas que realizaba el Internado a las poblaciones y que “injustificadamente hostilizaba a los profesores y alumnos”.⁵⁴



⁵³ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Ideario del maestro indoamericano...*, p. 143; y AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 892, Exp. 545.3/147, s/f.

⁵⁴ AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 674, Exp. 531.2/244, s/f.

Por último, durante este periodo el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” colaboró con otro importante proyecto indigenista llevado a cabo en Michoacán. En el año de 1939, las instalaciones del plantel fueron utilizadas para echar a andar el primer proyecto de educación bilingüe en el territorio nacional y proporcionó sus aulas para que los lingüistas del llamado “Proyecto Tarasco” —entre ellos, el Dr. Mauricio Swadesh, director del proyecto; los profesores Alfredo Barrera Vázquez, Máximo D. Lathrop e Ignacio M. del Castillo— capacitaran a los indígenas que se convertirían en profesores bilingües. Desafortunadamente, la vinculación de ambas iniciativas indigenistas no fue más allá de compartir los espacios físicos y, a pesar de la insistencia de los lingüistas por promover la alfabetización en lenguas indígenas y con profesores nativos, el Internado continuó impartiendo su educación en castellano mediante profesores mestizos. En este sentido, el profesor Ángel Mario Corzo, quien en este momento se desempeñaba como Oficial Mayor de Asuntos Indígenas, afirmó en 1941:

El pueblo mexicano debe hablar un solo idioma, el español, que es la lengua que nos legaron nuestros conquistadores. Cualquier otra cosa que se nos predique o se haga en contrario de la idea de la nacionalidad, no tan sólo es inconveniente, sino antipatriótico. La enseñanza del español [...] debiera exigirse desde que el niño indígena comience a balbucir sus primeras palabras, para incorporarlo a su verdadera Patria, para que no sea un extranjero del suelo en que nació; pero ya que esto no es posible, hagamos por que lo más temprano posible aprenda a hablar la lengua en que se expresa la mayoría de sus hermanos.⁵⁵



⁵⁵ Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. “El problema indígena y la nacionalidad”, *El Universal*, México, D. F., 24 de marzo de 1941, p. 9.

2. El Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972)

Durante la administración avilacamachista el DAI consideró necesario modificar la estructura educativa de las instituciones a su cargo. Después de más de diez años de investigación antropológica aplicada a la práctica indigenista se concluyó que el problema de las comunidades indígenas no era cultural, sino económico.⁵⁶ Asimismo, el gobierno federal puso en marcha un plan de industrialización nacional que requería la participación de todos los sectores de la población, y se consideró indispensable que las instituciones educativas dedicadas a los grupos indígenas colaboraran capacitando a sus estudiantes para sumarlos al desarrollo económico del país. Por estas razones, a partir de 1941 los Centros de Educación Indígena se convirtieron en dos grupos de instituciones nuevas: Centros de Capacitación Económica y Centros de Capacitación Técnica. El plantel michoacano se convirtió en un Centro del primer tipo.

No obstante esta reestructuración, el director del nuevo Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” continuó siendo el profesor Antonio D. Luna — quien había desempeñado este cargo desde 1935. Las primeras labores del director se concentraron en realizar una evaluación del funcionamiento del plantel, involucrando en esta tarea a sus estudiantes. Como resultado de ella, las autoridades del Centro observaron que la mayoría de los problemas del Internado estaban relacionados con la falta de agua en la región y con los inconvenientes que esta situación causaba. Para atender estas necesidades, los representantes del gobierno escolar — conformado por profesores y estudiantes— resolvieron acudir al nuevo Jefe del DAI, Isidro Candia Galván, para exponerle la gravedad de su problemática:



⁵⁶ Sobre este tema ahondamos en el capítulo anterior en los apartados correspondientes a la influencia de la antropología en el diseño de los programas de trabajo de los Internados Indígenas.

Nuestra escuela, situada en un lugar como éste, *centro industrial y productor de artículos de arte regional tarasco*, desgraciadamente carece de agua, que siendo uno de los principales elementos de la vida [...] el problema se nos presenta hasta desesperante, pues el Departamento de Asuntos Indígenas, con su reducido presupuesto, apenas si ha podido venir sosteniendo en trabajo *una pipa de seis toneladas*, para acarrear el agua desde la población de Uruapan y esta pipa por el uso constante, o se le quema el motor, o le faltan llantas, o por la partida que el Departamento señala a la Escuela para gasolina se agota por lo insignificante; motivos por los cuales a veces esta Escuela carece completamente de agua. Además para el baño del alumnado se nos tiene que llevar hasta Uruapan, teniéndose también que hacer el lavado de nuestras ropas, hasta la misma población y si a esto se agrega que la partida para jabón del alumnado, es completamente insuficiente, es fácil sacar en consideración el estado *falto de salubridad* en que se encuentra el Plantel, sin que esto pueda decirse que se deba a la negligencia o descuido de la Dirección de la Escuela; pues, por falta de agua no hay en esta Escuela el servicio de baños y nuestros servicios sanitarios están en condiciones pésimas, habiéndose ya, dado el caso de que *se provocara una epidemia de tifoidea en el plantel*.⁵⁷

En este documento también se le notificó a Isidro Candia que a pesar de que desde 1940 se habían iniciado los trabajos para perforar un pozo artesiano que abas-



⁵⁷ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 198, Exp. 136.3/246, s/n. [Las cursivas son del original]. En este mismo sentido, el profesor Antonio D. Luna envió otro documento a Manuel Ávila Camacho donde podemos observar la ayuda que el Internado intentaba brindar a la población en general, cumpliendo en cierta medida con su encomienda de mejorar la situación de los pobladores de la región: “La situación que prevalece en esta región por falta de agua es alarmante y angustiosa [...]. El Sr. Gral. Lázaro Cárdenas que también estuvo en el terreno de los hechos, comprendió la angustia de estos pueblos que sufren y por conducto del [DAI] dotó a esta Escuela de un camión que está haciendo el servicio de distribución de agua potable en los pueblos cuya situación es difícil. Pero es el caso, que aún cuando hacemos esfuerzos inauditos para ayudar a resolver este problema, nada podemos hacer que nos satisfaga, porque el agua que es traída de Uruapan y Carapan está a 40 kms. de distancia aproximadamente y el camión tanque es insuficiente para llenar las necesidades de esta pobre gente que tanto está sufriendo. Ruego a usted venga en auxilio de esta pobre gente y gire sus respetables órdenes para que cualquiera otra dependencia del Gobierno Federal nos facilite otro camión tanque destinado a hacer menos aflictiva la situación de los habitantes de esta región [...] aunque sea facilitado para devolverlo inmediatamente cuando llegue la época de lluvias. En la inteligencia de que el pueblo comisionará al chofer y proporcionará toda la gasolina que tenga que consumirse...” AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 198, Exp. 136.3/246.

teciera de agua a la institución, la obra se encontraba suspendida desde hacía siete meses, debido a la avería de uno de los barrenos de la maquinaria y por la poca dedicación del ingeniero encargado de la perforación, pues “muy pocas veces lo vemos por estos lugares”. Ante estas circunstancias, los estudiantes del plantel sólo tenían a su disposición el agua que en la época de lluvias se reunía en las “pozas”, la cual era “completamente sucia y lodosa, imposible para usarse ni para los servicios de limpieza y mucho menos para tomarla, sin peligro de contraer alguna enfermedad”.⁵⁸ Por estas razones, los representantes del gobierno escolar del Internado solicitaron al Jefe del DAI que intercediera ante la presidencia de la república para que:

PRIMERO.- Que se ordene al Departamento de Salubridad, activar la terminación de los trabajos del pozo artesiano y

SEGUNDO.- Que conociendo su bondad *dote a esta escuela de otro camión para transporte escolar*, pues para nosotros será de gran valor y vendrá a ayudar a resolver en parte, la falta de Presupuesto de nuestro Departamento, pues en él, cuando menos *dos veces a la semana*, se nos podría llevar al baño de Uruapan, y cuando el alumnado de esta Escuela necesite salir a las Comunidades de Influencia de la Escuela a difundir *labor social*, dispondríamos de medios para hacerlo sin recargar el Presupuesto del Departamento, que no cuenta con partidas específicas para pagar esa transportación.⁵⁹

Ambas peticiones fueron atendidas y finalmente el Centro de Capacitación Económica michoacano contó con los servicios del pozo artesiano y con dos camiones para el imprescindible suministro de agua. El pozo fue perforado en las afueras del poblado —en el anexo donde se ubicaban los terrenos de cultivo y cría de animales—



⁵⁸ *Idem.*

⁵⁹ *Idem.* [Las cursivas son del original].

y se colocó también una bomba que trasladaba el agua hasta las instalaciones del plantel. Sin embargo, el sistema funcionó adecuadamente durante poco tiempo pues la bomba se averió y nunca fue reparada ni sustituida por una nueva. Para solucionar el problema, las autoridades del plantel utilizaron los camiones para transportar agua desde Uruapan, pero debido al uso —uno de ellos surtía de agua al Internado y el otro a la población de Paracho— y a la falta de recursos para su mantenimiento, pronto se arruinaron.⁶⁰ De esta suerte, desde el año de 1950 el abastecimiento se efectuó mediante una “comisión del agua” conformada por alumnos, quienes trasladaban el líquido en botes desde “el pozo del Internado hasta la plaza que es donde estaba la escuela.”⁶¹ Desde luego, el suministro resultó insuficiente y —al igual que en todo el poblado— la escasez de agua en el plantel fue un problema recurrente.⁶²

Esta situación afectó seriamente la salubridad de los alumnos del Centro y aunque en ocasiones eran llevados al poblado vecino de Aranza o a la ciudad de Uruapan para que se bañaran y se llegaron a aplicar medidas extremas para la desinfección, “todos estábamos llenos de piojos y tuvimos sarna”.⁶³ En este mismo sentido, Gonzalo



⁶⁰ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 288-289. De acuerdo con los registros, el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” tuvo a su disposición otro camión para el transporte de los estudiantes y las necesidades del plantel hasta el año de 1960. Es decir, mientras las autoridades educativas pronunciaban elocuentes discursos en los que exaltaban el interés por mejorar la educación indígena, se dejaron pasar diez años sin que el Centro de Paracho contara con un vehículo para satisfacer las urgentes necesidades de los alumnos. Cfr. “Notas breves”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 2, diciembre de 1960, p. 47; y *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XXI, No. 2, junio de 1961, p. 142.

⁶¹ Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

⁶² Al respecto, en un informe rendido por el profesor Juan de Dios Santiago Pahua en 1972 a la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, se señaló: “El lugar donde se encuentra enclavado el Internado Indígena no cuenta con agua suficiente para cubrir las necesidades que requiere el aseo y la higiene de los alumnos, personal docente y sus dependencias, pero no obstante se ha mantenido a base de esfuerzo constante de los maestros y alumnos”. Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social durante el periodo comprendido de 1969-1972, Memoria que presenta en su examen recepcional para obtener el título de profesor de educación primaria*, Morelia/SEP/DGMPM, agosto de 1972, p. 11.

⁶³ Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

Aguirre Beltrán reportó la aparición de epidemias de tifo exantemático y las condiciones antihigiénicas en las que vivían y estudiaban los internos del Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” hacia el año de 1950:

La situación sanitaria de Paracho, carente de agua, se refleja sobre la salubridad del Internado que, por la natural aglomeración de personas que sufre toda escuela, tiene grandes y graves dificultades para resolver sus problemas de saneamiento: abastecimiento de agua potable, eliminación de los desechos cloacales, aseo personal y limpieza general [...] *el Internado en dos ocasiones ha sido el foco de difusión de sendas epidemias de tifo exantemático*, y sorprende que, dadas las condiciones antihigiénicas que determina la falta de agua, no haya sufrido mayores trastornos [...]. Por fortuna la desparasitación de estos alumnos no es difícil hoy día que contamos con la maravillosa acción residual del DDT.⁶⁴

Pese a estas circunstancias, durante los primeros años de su existencia el Internado Indígena de Paracho no contó con servicio médico permanente en sus instalaciones, y los problemas de salud de sus estudiantes fueron atendidos por el médico y las enfermeras de la Misión Cultural Motorizada con sede en Uruapan. Fue hasta la década de 1950 cuando se incorporaron el Dr. Enrique González Ruiz y la enfermera Jacinta Ruiz, como miembros del personal del Centro.⁶⁵ Así, mientras los indigenistas hablaban de la necesidad de erradicar la práctica de acudir a curanderos y hechiceros para atender sus enfermedades, los alumnos del Internado Indígena michoacano tuvieron que esperar quince años para que las autoridades educativas federales contrataran un cuerpo médico que los tratara en la escuela.



⁶⁴ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 267 y 329.

⁶⁵ Entrevista al señor Joaquín Sosa López, profesor de música del Internado Indígena de Paracho, realizada el 7 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

En los años que van de 1941 a 1972, la población estudiantil se mantuvo entre los cien y los ciento treinta internos, pero a partir de 1947, fue más diversa que en los años anteriores. Se registraron alumnos de procedencia mazahua, purhépecha, otomí y mestizos —aunque los purhépechas siempre fueron los más numerosos—, cuyas edades fluctuaban entre los nueve y los dieciocho años. Desafortunadamente, sólo contamos con algunos datos sobre la filiación, edades y grado escolar de los estudiantes del plantel en el periodo que comprende de 1947 a 1950. En el siguiente cuadro mostramos la información que hemos recabado para tener una idea general acerca de la composición de la población estudiantil y su distribución en los grados escolares.

CUADRO 1
NÚMERO Y CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL
CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA “VASCO DE QUIROGA” (1947-1950)

AÑO DE 1947	AÑO DE 1948-1949	AÑO DE 1950
FILIACIÓN 110 purhépechas 10 mazahuas 10 mestizos	FILIACIÓN 110 purhépechas 10 mestizos	FILIACIÓN 94 purhépechas 3 otomíes 16 mestizos
EDADES 97 alumnos de 11 a 14 años 30 alumnos de 15 a 18 años 3 alumnos mayores de 19 años	EDADES 73 alumnos de 11 a 14 años 52 alumnos de 15 a 18 años 5 alumnos sin registro de edad	EDADES 53 alumnos de 11 a 14 años 60 alumnos de 15 a 18 años
GRADO ESCOLAR 18 alumnos de 1° 28 alumnos de 2° 30 alumnos de 3° 22 alumnos de 4° 16 alumnos de 5° 16 alumnos de 6°	GRADO ESCOLAR 30 alumnos de 1° 33 alumnos de 2° 25 alumnos de 3° 21 alumnos de 4° 10 alumnos de 5° 11 alumnos de 6°	GRADO ESCOLAR 16 alumnos de 1° 37 alumnos de 2° 27 alumnos de 3° 19 alumnos de 4° 4 alumnos de 5° 10 alumnos de 6°
TOTAL 130 alumnos internos	TOTAL 130 alumnos internos	TOTAL 113 alumnos internos

FUENTES: SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, pp. 315 y 316; SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1948-1949*, México, SEP, 1949, pp. 207, 208, 209; y Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, pp. 328-329.

De acuerdo con nuestras fuentes orales, nunca hubo muchos estudiantes originarios del pueblo de Paracho, sino que la mayor parte de los alumnos eran indígenas de las comunidades circunvecinas. Asimismo, aseveran que siempre existió mucha demanda para ingresar al Internado y que las autoridades del plantel decidían a quién aceptar tomando en consideración que fueran indígenas —de preferencia, aunque también se incorporaron mestizos— que mostraran “mucho interés por los estudios” y que gozaran de buena salud.⁶⁶ Debido al número de solicitudes para ingresar al Centro, a partir de la década de 1960 también se aceptaron alumnos supernumerarios y estudiantes externos.⁶⁷

Tras ser aceptados como estudiantes internos, la institución les asignaba una beca que cubría sus gastos de manutención (alojamiento, vestido, comida y atención médica) y les proporcionaba todos los elementos necesarios para sus estudios. Para conservar este apoyo económico, los internos debían obtener una calificación mínima de seis y mostrar buena conducta.⁶⁸ Debemos resaltar que la beca no era directamente entregada a los jóvenes, sino que era confiada a las autoridades del plantel para que éstas la administraran —esta función la desempeñaba la ecónoma y el director de la institución. De acuerdo con los testimonios orales que hemos recogido, la cantidad asignada a cada estudiante por concepto de beca era suficiente para cubrir sus necesidades y “el almacén del Internado estaba siempre bien surtido de fruta, verdura, libretas, ropa, camas, trastes, etcétera; los muchachos tenían de todo.”⁶⁹ Sin



⁶⁶ Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán; entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán; y entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

⁶⁷ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, p. 11.

⁶⁸ “Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El nacional*, México, 15 de marzo de 1943, p. 8

⁶⁹ Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

embargo, en los acervos documentales que hemos consultado encontramos algunas quejas de los estudiantes que se refieren a las carencias que sufrían. Así, por ejemplo, en 1954 la Sociedad de Alumnos del Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”, envió un telegrama a la presidencia de la República donde informaba:

El Internado Indígena continúa abandonado como en el periodo pasado. Le suplicamos que intervenga con el objeto de que se nos dote de vestuario, herramientas, talleres, camas, calzado y demás objetos de los que carecemos en absoluto. La carestía de la vida reclama un aumento en la cuota de las raciones. [Firma el Secretario de la Sociedad de Alumnos del Internado Indígena de Paracho: Francisco Jacobo Arriaga].⁷⁰

Lo más probable es que estas situaciones se debieran a la mala distribución de los recursos asignados a los alumnos, pues la dirección y la ecónoma del plantel “los administran libremente.”⁷¹ Por circunstancias como éstas la relación entre las autoridades del plantel y los estudiantes no siempre se desarrollaron en los mejores términos. La crisis más grave que hemos localizado se suscitó en los primeros años de la década de los cuarenta. Hacia el año de 1941 la Sociedad de Alumnos del Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” organizó a sus compañeros para mostrar su inconformidad ante el director del plantel, el profesor Antonio D. Luna, por las condiciones en las que se encontraban: “no se nos atiende en la debida forma, no tenemos vestuarios andamos andrajosos y nos quedamos con hambre. Protestamos y le suplicamos mayor atención”.⁷² El resultado de esta protesta fue la expulsión de



⁷⁰ AGN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, Vol. 731, Exp. 534/188, s/f.

⁷¹ Nava B., Camilo. *La educación fundamental en los Internados Indígenas*, Pátzcuaro, CREFAL, 1953, p. 26.

⁷² AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 522, Exp. 485.1/1, s/f. De acuerdo con la señora María Barajas Reyes, la ecónoma del plantel recomendó al director dar de comer únicamente quelites para ahorrar una parte del dinero destinado a la alimentación, argumentando que “eso era lo que estaban acostumbrados a comer”. Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

varios jóvenes del Centro. En el informe rendido por Isidro Candia Galván, Jefe del DAI, a la presidencia de la República se argumentó:

Me permito informar a usted que en vista de que en el plantel de que se trata se había alterado la disciplina por los alumnos del mismo, desconociéndose la autoridad que sobre ellos deben tener el Director y los Maestros, envié a una persona de este Departamento para que practicara una investigación y del informe rendido, procedí a confirmar la expulsión de los elementos nocivos del Plantel y a ordenar al personal docente que conservara el orden e hiciera que los alumnos se dedicaran exclusivamente a trabajar y a prepararse, cumpliendo así con las instrucciones que tengo del C. Presidente de la República de hacer porque los indígenas de los Centros de Capacitación, respondan con esfuerzo y disciplina al sacrificio que para su bien realiza el Gobierno de la Revolución.⁷³

La expulsión de estos jóvenes y el endurecimiento de la disciplina como parte de las indicaciones de Isidro Candia, sólo recrudecieron la problemática. De esta forma, los estudiantes manifestaron que “el Director de dicho Internado los trata sumamente mal y los castiga injustificadamente en forma desusada”. Para intentar que las autoridades del DAI solucionaran su situación, los alumnos organizaron una “huelga” en la que pedían la destitución del director y su separación como miembro del personal del plantel.⁷⁴ Finalmente los ánimos se calmaron cuando el profesor Heriberto R. Limón substituyó a Antonio D. Luna como director y este último fue enviado a otro Centro de Capacitación. Sin embargo, el profesor Antonio D. Luna volvió a formar parte del Centro michoacano algunos años después, ocupando nuevamente su antiguo puesto.

Igualmente, para intentar evitar malos manejos de los recursos económicos y abusos de autoridad por parte del personal de los Centros de Capacitación, las auto-



⁷³ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 653, Exp. 534.6/225, s/f.

⁷⁴ *Idem.*

ridades del DAI dispusieron que en estas instituciones se crearan comisiones de alumnos que participaran en el gobierno y administración de cada Centro. De esta forma, fueron designados varios estudiantes para ocupar los siguientes cargos: un Promotor de Economía, un Promotor de Higiene y Salubridad, un Promotor de Cultura General, un Promotor de Investigación, un Promotor de Actividades Cívicas y Recreativas, y un Promotor de Justicia.⁷⁵ Esta organización desapareció tras la incorporación de los Internados Indígenas a la DGAI en 1947. Aunque no tenemos noticias de nuevos problemas serios entre el personal del Centro michoacano y sus estudiantes, en los testimonios de los exalumnos que hemos entrevistado pudimos percatarnos de que la dirección del plantel les solía pedir cooperaciones o les informaba que se tomaría una parte de su beca “sin que se nos avisara bien en qué se gastaba”.⁷⁶

A pesar de estas circunstancias, el Internado Indígena de Paracho era una excelente opción para los hijos de las familias de escasos recursos económicos que querían asistir a la escuela para obtener su instrucción primaria, pues en él los jóvenes recibían manutención y además tenían la posibilidad de adquirir los conocimientos necesarios para aprender un oficio o para continuar con su preparación académica. Con el paso del tiempo, el Centro de Capacitación michoacano fue ganando buena reputación como institución educativa entre los pobladores de la región y, por ello, muchas familias solicitaron el ingreso de sus hijos para estudiar en el plantel. Sin embargo, muchos de los alumnos aceptados abandonaban su instrucción. Al igual que en los años anteriores, los jóvenes tuvieron dificultades para acostumbrarse a la vida en



⁷⁵ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 995, Exp. 606.3/44, s/f.

⁷⁶ Así, por ejemplo, el profesor Santiago Pahua nos comentó que cuando él fue estudiante, el director del plantel, Felipe Cerecedo, les pidió una cooperación para comprar nuevos uniformes que serían utilizados en el desfile del 16 de septiembre. “Todos realizamos la aportación pero nunca nos entregó los uniformes. Después yo fui a preguntar a Uruapan al señor que nos tomó las medidas para saber qué había pasado con ellos y me dijo que ahí estaban pero que el director no se los había pagado”. Entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

el Internado y prefirieron regresar a sus casas a trabajar en las labores del campo. Tomando en cuenta los datos recogidos por Gonzalo Aguirre Beltrán en 1950, en el Centro michoacano los internos que solieron permanecer por mayor tiempo en el plantel fueron los mestizos, quienes reportaron un promedio de 2.93 años de antigüedad; en contraparte, de los indígenas quienes registraron sólo 1.86 años.⁷⁷ En seguida retomamos los detalles obtenidos por el antropólogo respecto a la procedencia y antigüedad de los internos de la institución al iniciar la década de los cincuenta.

CUADRO 2
PROCEDENCIA, NÚMERO Y ANTIGÜEDAD DE LOS ALUMNOS DEL
CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA "VASCO DE QUIROGA" (1950)

REGIÓN*	COMUNIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS	ANTIGÜEDAD
MESETA TARASCA	San Felipe	3 alumnos	3.00 años
	Tanaco	6 alumnos	2.66 años
	Paracho	2 alumnos	2.50 años
	Cocucho	5 alumnos	2.00 años
	Angahuan	3 alumnos	2.00 años
	Cheranatzicurín	3 alumnos	2.00 años
	Tingambato	3 alumnos	2.00 años
	Caltzontzin	3 alumnos	2.00 años
	El Pino	1 alumno	2.00 años
	Urapicho	5 alumnos	1.80 años
	Pichátaro	6 alumnos	1.66 años
	Arantepacua	3 alumnos	1.66 años
	Quinceo	3 alumnos	1.66 años
	Cherán	6 alumnos	1.50 años
	Ahuiran	3 alumnos	1.00 años
	Comachuén	2 alumnos	1.00 años
	Aguanitzaro	1 alumno	1.00 años
	Nurío	1 alumno	1.00 años
		TOTAL: 57 alumnos	PROMEDIO: 1.84

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA



⁷⁷ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 328.

CONTINUACIÓN CUADRO 2
 PROCEDENCIA, NÚMERO Y ANTIGÜEDAD DE LOS ALUMNOS DEL
 CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA “VASCO DE QUIROGA” (1950)

REGIÓN*	COMUNIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS	ANTIGÜEDAD
PERIFERIA	San Juan Tumbio	5 alumnos	3.60 años
	San Francisco Peribán	1 alumno	3.00 años
	Cieneguitas	6 alumnos	2.83 años
	La Cantera	4 alumnos	1.50 años
	Zicuicho	1 alumno	1.00 años
		TOTAL: 17 alumnos	PROMEDIO: 2.64
LA CAÑADA	Acachuén	2 alumnos	5.00 años
	Zopoco	5 alumnos	2.60 años
	Tacuro	10 alumnos	2.30 años
	Carapan	3 alumnos	2.00 años
	Ichán	10 alumnos	1.10 años
		TOTAL: 30 alumnos	PROMEDIO: 2.10
OTRAS	Zitácuaro	2 alumnos	3.00 años
	San Felipe, Querétaro	1 alumno	1.00 años
		TOTAL: 3 alumnos	PROMEDIO: 2.66
EL LAGO	Jarácuaro	6 alumnos	1.16 años
GRAN TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 113 alumnos			

* Esta regionalización corresponde a la elaborada por Gonzalo Aguirre Beltrán para efecto de su estudio en la Comisión del Tepalcatepec en 1952.

FUENTE: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, p. 328.

Como podemos observar, los jóvenes que procedían de la Meseta Tarasca constituían el contingente más numeroso de los estudiantes del Internado, no obstante, fue la región indígena que registró el menor promedio de antigüedad —excluyendo a los alumnos de la región del Lago, que eran muy pocos. Probablemente, esta situación estuvo relacionada con la cercanía de sus lugares de origen, pues para ellos era más fácil salir del plantel para visitar a sus familias y estas ocasiones se prestaban para que, al ver las necesidades de sus casas, decidieran abandonar su instrucción.

Por otra parte, con el cambio de denominación del plantel, la enseñanza brindada priorizó la capacitación económica de sus internos. De esta forma, la instrucción técnica que los alumnos recibían en oficios fue la que adquirió mayor importancia y se crearon nuevos talleres, pues la falta de agua en la región nunca permitió que la enseñanza agrícola despuntara. Asimismo, a partir del año de 1944 la institución dejó de ser mixta y sólo aceptó a estudiantes varones.⁷⁸ Esta situación determinó que desapareciera el taller de corte, pues estaba destinado a la instrucción femenina, sin embargo, el taller de lacas se mantuvo pues desde un principio se acordó que en éste se enseñaría tanto a varones como a mujeres.

En consecuencia, hacia el año de 1945 el plantel proporcionó capacitación en siete diferentes talleres: guitarrería, dirigido por el señor Francisco Amezcua Rodríguez; tornería a cargo de Marcos Vázquez Farfán; carpintería, presidido por Francisco Oropeza Vázquez; tallado de lacas, encabezado por Victoria Hernández Vidales; y los de reciente creación: panadería, encargado al señor Antonio Huipe; herrería, encomendado a Macario González Illana; textilera, a cargo de Fulgencio González; y peluquería. Los talleres que registraron mayor número de estudiantes fueron los de tornería, guitarrería y carpintería.⁷⁹ A continuación retomamos los resultados del análisis que Aguirre Beltrán efectuó en el año de 1950 respecto a los talleres que preferían los alumnos del Centro y el tiempo promedio que permanecían como aprendices.



⁷⁸ Recordemos que esta decisión estuvo vinculada con los problemas y críticas que trajo consigo la coeducación. Aunque esto no quiso decir que se abandonara la educación para las mujeres indígenas, por el contrario, a partir de 1944 se crearon Centros de Capacitación Económica exclusivamente para la instrucción femenina. Cfr. “Dos mil doscientos aborígenes en Centros de Capacitación”, *Novedades*, 26 de enero de 1944, p. 15.

⁷⁹ De acuerdo con Gonzalo Aguirre Beltrán, hacia 1950 el Internado tenía una población estudiantil de 113 alumnos, los cuales estaban inscritos en los distintos talleres de la siguiente manera: 34 en tornería, 33 en guitarrería, 29 en carpintería, 8 en panadería, 7 en tallado de lacas, 1 en peluquería y 1 en herrería. Durante la estancia del antropólogo en este Centro, el taller de textilera no estaba funcionando. Debemos señalar que el número de aprendices de cada taller presentó algunas variaciones, sin embargo, en términos generales se mantuvo la misma tendencia que apuntamos con anterioridad. Cfr. Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, pp. 326-327. Los nombres de los artesanos que se hicieron cargo de los distintos talleres nos fueron proporcionados en las distintas entrevistas que realizamos.

CUADRO 3
NÚMERO Y ANTIGÜEDAD DE LOS APRENDICES DEL
CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA “VASCO DE QUIROGA” (1950)

TALLER*	NÚMERO DE ALUMNOS	ANTIGÜEDAD EN EL TALLER
Panadería	8 aprendices	3.00 años
Tallado de lacas	7 aprendices	2.57 años
Guitarrería	33 aprendices	2.03 años
Tornería	34 aprendices	1.88 años
Carpintería	29 aprendices	1.86 años
Peluquería	1 aprendiz	2.00 años
Herrería	1 aprendiz	1.00 años
TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 113 alumnos		

* En el año de 1950, el taller de textilería no estaba funcionando

FUENTE: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista .Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, p. 327

Como podemos observar, algunas de las actividades productivas establecidas en 1945 como herrería, peluquería, panadería y lacas no lograron atraer el interés de los estudiantes y sus talleres registraron un número pequeño de aprendices; por ello, desde la década de 1960 en el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” se suprimieron varios talleres. De tal suerte, a principios de los años setenta el Centro brindó capacitación en las siguientes actividades: guitarrería, tornería, carpintería, textilería y tallado de lacas.⁸⁰ Pese a que este último taller nunca tuvo muchos aprendices matriculados, se mantuvo hasta el año de 1972. Lo más probable es que las autoridades del Centro de Capacitación michoacano hayan decidido seguir impartiendo esta enseñanza porque el tallado de lacas era una actividad artesanal indígena muy apreciada a nivel nacional e internacional.



⁸⁰ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, p. 4.

Desafortunadamente desconocemos el plan de trabajo específico de cada taller, sin embargo, logramos obtener información interesante respecto a los objetivos de la instrucción técnica. Como recordaremos, a partir de 1940 se puso en marcha un plan nacional de desarrollo económico. Con este nuevo proyecto, el gobierno mexicano se propuso impulsar la comercialización del trabajo artesanal de los grupos indígenas tanto a nivel nacional como internacional. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, comentó en una entrevista que le realizó Antonio Díaz en el año de 1945, que para lograr este objetivo resultaba indispensable que los Centros de Capacitación Económica —en los cuales se incluía el plantel michoacano— “le enseñen y le proporcionen al indio todos aquellos procedimientos que mejoren y hagan evolucionar la técnica primitiva de sus industrias”.⁸¹ La meta era modernizar las técnicas productivas de las manufacturas indígenas con el fin de mejorar la calidad de las mismas y disminuir los costos de producción. Siguiendo las indicaciones de este proyecto, Gonzalo Aguirre Beltrán destacó en el año de 1950 que en el Internado Indígena de Paracho “los jóvenes indígenas aprenden los oficios o ‘destinos’ característicos de los pueblos especializados, contando con los adelantos que ofrece la técnica moderna.”⁸²

Los adelantos a los que se refería Aguirre Beltrán estuvieron relacionados con la implementación de nuevas maquinarias en los talleres de enseñanza —particularmente en los de carpintería y tornería— y con la introducción de innovaciones en los procedimientos de producción. En este sentido, a partir del año de 1943, los aprendices de tornería y carpintería contaron con un motor eléctrico de cinco caballos de fuerza que movía diez tornos simultáneamente y, gracias al cual, podían trabajar



⁸¹ Díaz Soto y Gama, Antonio. “No deformemos al indio”, *El Universal*, México, D. F., 15 de agosto de 1945, p. 7.

⁸² Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 18.

igual número de aprendices. Con la utilización del torno eléctrico, se mecanizaron todos los procesos del taller. Los estudiantes utilizaban esta máquina para darle forma a la madera, lijar, pulir, barnizar y proporcionar el acabado final de las piezas. Gracias a este nuevo recurso, la producción del taller se incrementó, aunque se dejaron de elaborar piezas en miniatura. Asimismo, el profesor Marcos Vázquez Farfán tuvo que concentrarse en instruir a sus educandos en el manejo del nuevo torno, mostrándoles cómo se encendía el motor; el funcionamiento del mecanismo; el manejo de las distintas bandas del mismo; y la manera de graduar las revoluciones de cada torno, tomando en consideración el tipo de producto que se iba a elaborar y las características de la madera empleada. Al igual que en los años anteriores, el profesor instruía a sus aprendices en todas las fases del trabajo de tornería de manera paulatina.⁸³

Por su parte, los estudiantes de carpintería también utilizaban el torno para moldear algunas piezas de los muebles que se construían. Además, hacia la década de los cincuenta el taller de carpintería fue equipado con nuevas herramientas de trabajo que también utilizaban energía eléctrica para su funcionamiento, como cepilladora, taladro, sierra “finta”, lijadora, canteadora, trompo, entre otras.⁸⁴ Algunos de estos instrumentos también fueron utilizados por los aprendices de guitarrería. Desde luego, con la introducción de estos utensilios, el tiempo de trabajo destinado a la producción de ambos talleres se redujo y se incrementó el número de artículos elaborados.

Asimismo, se implementaron algunas innovaciones en los procedimientos de producción con la finalidad de mejorar la calidad de los productos elaborados “de



⁸³ Entrevista al médico Pedro Vázquez Barajas, hijo del profesor de tornería y aprendiz de este taller en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 7 de mayo de 2008 en Paracho, Michoacán.

⁸⁴ *Idem.*

manera que se adapten mejor a los fines decorativos o utilitarios a que estén destinados, y que sean más resistentes al deterioro por la acción del tiempo, de la luz, de los agentes atmosféricos o de los usos a que se dediquen.”⁸⁵ Así, por ejemplo, se utilizó “una impregnación de las maderas, unos barnices protectores y unas pinturas, formadas por sustancias plásticas que sin alterar la calidad artística de la obra la hacen por completo inalterable a la acción de la luz, a los cambios de temperatura y de humedad, al contacto directo del agua, alcohol, vinagres, gasolina, petróleo, etc.”⁸⁶ Estos nuevos materiales fueron aplicados a los objetos de madera que se elaboraban en el Centro de Capacitación Económica michoacano, particularmente en los destinados a contener líquidos —como los fabricados en el taller de torno— y en los instrumentos musicales que “adquieren con tal tratamiento una alta calidad técnica, además de las muy buenas cualidades acústicas que siempre han tenido.”⁸⁷ Asimismo, en el taller de carpintería se procuró que “las sillas muy incómodas de madera tallada se hicieran de acuerdo con medidas que resultaran más adecuadas al uso, conservando el tallado y diseño tradicionales”.⁸⁸

Como podemos observar, las novedades técnicas y tecnológicas implementadas en el Internado Indígena de Paracho fueron introducidas con el objetivo de perfeccionar el trabajo de los indígenas de la región e industrializarlo para su comercialización, pero sin menoscabar el valor artístico de los productos elaborados o la ornamentación tradicional de los mismos. No obstante, varios antropólogos advirtieron a las autoridades educativas sobre los rumbos que estaba tomando este tipo de instrucción al priorizar la tecnificación y la modernización. Al respecto, Frank W. Long,



⁸⁵ “El estado de Michoacán y el impulso a las artes plásticas, populares e indígenas”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IX, No. 2, México, junio de 1949, p. 190.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 192.

⁸⁷ *Idem.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 188.

antropólogo estadounidense que estudiaba las artes y oficios en América, aclaró a los encargados de los Centros de Capacitación Económica que si promovían la especialización de los indígenas en sólo una fase del proceso productivo en pos de una industrialización eficiente, se perdería el sentido artístico de las manufacturas indígenas.⁸⁹ En este mismo sentido, Manuel Gamio aseveró:

Estamos de acuerdo en que se eliminen y sustituyan las primitivas técnicas agrícolas e industriales y otras deficientes características de la industria popular, pero reprobamos el tonto propósito de quienes pretenden maquinizarlas y modernizarlas totalmente, pues casi todas ellas son valiosos vestigios del grandioso bagaje cultural [de los] tiempos prehispánicos [...]. Lo conveniente es modernizar y aun maquinizar las industrias populares sólo en lo que se refiere a la preparación y beneficio de las materias primas, como acontece en el caso de la lana para tejer, la cual debe ser preparada conforme a los procedimientos más modernos, sucediendo lo mismo con el barro para la cerámica. Pero lo que es indispensable en todos los casos es conservar el carácter artístico de las formas y decoraciones concebidas por el indio.⁹⁰



⁸⁹ Long, Frank W. "Talento nativo", *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XIV, No. 2, junio de 1954, pp. 124 y 126.

⁹⁰ Gamio, Manuel. "Industria Moderna e Industrias populares", *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XV, No. 4, diciembre de 1955, pp. 294 y 296. Asimismo, en otro artículo Gamio destacó los efectos nocivos que se presentaban por el afán de comercializar las lacas michoacanas: "Muy apreciadas han sido siempre las vasijas y otros objetos decorados con lacas policromas en regiones del estado mexicano de Michoacán, correspondiendo especial distinción a las hermosísimas estilizaciones con que se representa a todo género de flores. Pues bien, hace más de treinta años, una señora turista que vivió temporalmente en un pueblecito donde se hacen lacas de gran calidad artística, adquirió regular colección de ellas, pero no de las que lucían las bellas y tradicionales decoraciones estilizadas, sino que exigió que se copiaran modelos de flores que llevaba consigo en vulgares cromos y litografías. Como en varias ocasiones esa señora volvió al pueblo, se repitieron tan sensibles descatos artísticos, hasta que gentes de buen gusto advirtieron a los fabricantes de dicho pueblo que ya no adquirirían sus lacas si éstas no ostentaban las tradicionales e insustituibles estilizaciones florales; algo se consiguió con esa intervención, pero aun cuando ya no se ha vuelto a ver a dicha señora por esos lugares, todavía se producen las híbridas lacas antes referidas. Otro problema que preocupa al respecto consiste en que como con frecuencia no se puede satisfacer de manera normal la enorme demanda que por diversos motivos se hace de esas artes e industrias, se procura aumentar la producción desnaturalizándola y aun falseándola, según ya se dijo; así no es raro ver que en vez de los

Pese a estas observaciones, el Centro de Capacitación Económica michoacano hizo caso omiso de las advertencias de los antropólogos y con el paso del tiempo el carácter desarrollista terminó por imponerse en la instrucción técnica brindada en la institución. De esta forma, hacia 1972 Juan de Dios Santiago Pahua, profesor del Centro de Capacitación Económica michoacano, afirmó que los objetivos principales de la enseñanza técnica eran que “los estudiantes adquirieran los conocimientos sobre los diversos trabajos, su valor dentro del mercado, para que más tarde [estos conocimientos] sean aplicados en sus propios lugares de origen y cuenten con una fuente de trabajo para su economía”.⁹¹ De acuerdo con el maestro José Juan de Dios, para lograr estos objetivos a los estudiantes se les hacía hincapié en “el valor efectivo de los trabajos que realizan en los talleres”, mostrándoles las ganancias económicas que el plantel obtenía con la producción de los mismos, pues los objetos elaborados se destinaban para el consumo interno del Centro, pero además, una parte de ellos eran vendidos para conseguir ingresos extras para la manutención de los alumnos y la compra de materiales.⁹² En este mismo sentido, los recursos implementados por los profesores de los talleres para estimular la instrucción de sus estudiantes, resultan muy reveladores:

Forman equipos de trabajo en forma de competencias con un representante para que este se encargara de exigir el cumplimiento del estudio y de los demás trabajos a realizar dentro del aula como en los talleres de artesanías y para poder apreciar quienes eran los mejores en la elaboración de



objetos de laca que uno solicita, se le ofrecen candorosamente otros de la misma forma, pero pintados”. Gamio, Manuel. “El turismo y la producción artística indígena”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XIII, No. 3, septiembre de 1953, p. 180.

⁹¹ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, p. 4.

⁹² *Idem.*; y entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

determinados artículos de curiosidades o piezas de valor por su perfección y buena terminación. Claro que esto les servía como estímulo para que continuaran con más dedicación y *con la esperanza de que en el futuro sean buenos artesanos que se beneficien económicamente.*⁹³

De acuerdo con lo expresado en la cita anterior, los logros en la instrucción técnica estaban necesariamente ligados a futuros beneficios económicos. Quienes obtenían mayor maestría en la elaboración de sus productos tenían más posibilidades de obtener retribuciones significativas por su esfuerzo. Además, la organización del trabajo dentro de los talleres del Internado reprodujo las formas de coordinar la producción en la esfera de las factorías comerciales, donde un capataz vigilaba el desempeño del resto de los artesanos.

Por otra parte, a partir de la década de 1940, la formación técnica que recibían los estudiantes del Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” también estuvo dirigida a colaborar en la diversificación de las actividades económicas de su zona de influencia. En este sentido, hacia el año de 1950 Gonzalo Aguirre Beltrán, quien desde el año de 1946 desempeñaba el cargo de Director General de Asuntos Indígenas —dependencia encargada de administrar a los Centros de Capacitación Económica—, se mostró muy optimista al observar que, en varios casos, los jóvenes se inscribían como aprendices a talleres donde se brindaba instrucción en oficios que eran desconocidos en sus lugares de origen. Para sustentar esta afirmación, Aguirre Beltrán registró la procedencia de los alumnos, el taller en el que estaban matriculados y el número de aprendices que tenía cada oficio en el año de 1950. En el siguiente cuadro mostramos los resultados obtenidos por el antropólogo:



⁹³ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, p. 29. [Las cursivas son mías].

CUADRO 4
 PROCEDENCIA Y TALLERES DE LOS ALUMNOS DEL
 CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA “VASCO DE QUIROGA” (1950)

REGIÓN*	COMUNIDAD DE ORIGEN	ACTIVIDAD TÍPICA DE LA COMUNIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS POR TALLER							
			GUITARRERÍA	CARPINTERÍA	TORNERÍA	LACAS	PANADERÍA	HERRERÍA	PELUQUERÍA	
MESETA TARASCA	San Felipe	Herrería	1	---	---	---	---	---	---	---
	Tanaco	Agricultura Tejidos de agave	---	2	4	---	---	---	---	---
	Paracho	Guitarería Tornería Tejeduría Carpintería	2	---	---	---	---	---	---	---
	Cocucho	Alfarería	5	---	---	---	---	---	---	---
	Angahuan	Tejeduría	1	---	1	---	---	---	---	---
	Cheranatzicuirín	Agricultura	1	---	1	---	1	---	---	---
	Tingambato	Agricultura	1	1	1	---	---	---	---	---
	Caltzontzin	Agricultura	---	---	---	3	---	---	---	---
	El Pino	Agricultura	---	1	---	---	---	---	---	---
	Urapicho	Agricultura	---	3	2	---	---	---	---	---
	Pichátaro	Carpintería	2	3	---	---	1	---	---	---
	Arantepacua	Agricultura Carpintería Tejidos de palma	1	1	1	---	---	---	---	---

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

CONTINUACIÓN DEL CUADRO 4
 PROCEDENCIA Y TALLERES DE LOS ALUMNOS DEL
 CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA “VASCO DE QUIROGA” (1950)

REGIÓN*	COMUNIDAD DE ORIGEN	ACTIVIDAD TÍPICA DE LA COMUNIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS POR TALLER								
			GUITARRERÍA	CARPINTERÍA	TORNERÍA	LACAS	PANADERÍA	HERRERÍA	PELUQUERÍA		
MESETA TARASCA	Quinceo	Agricultura Carpintería	1	2	---	---	---	---	---	---	---
	Cherán	Agricultura Tejeduría	2	2	2	---	---	---	---	---	---
	Ahuirán	Agricultura	2	---	---	1	---	---	---	---	---
	Comachuén	Agricultura	1	---	1	---	---	---	---	---	---
	Aguanítzaro	Curtiduría	---	---	1	---	---	---	---	---	---
	Nurío	Agricultura Ganadería	1	---	---	---	---	---	---	---	---
	San Juan Tumbio	Agricultura	2	1	---	---	2	---	---	---	---
PERIFERIA	Peribán	Agricultura	---	---	1	---	---	---	---	---	---
	Cieneguitas	Agricultura	2	---	---	3	1	---	---	---	---
	La Cantera	Agricultura	---	---	4	---	---	---	---	---	---
	Zicuicho	Agricultura	---	---	---	---	1	---	---	---	---
EL LAGO	Jarácuaro	4	2	---	---	---	---	---	---	---	

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

CONTINUACIÓN DEL CUADRO 4
 PROCEDENCIA Y TALLERES DE LOS ALUMNOS DEL
 CENTRO DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA "VASCO DE QUIROGA" (1950)

REGIÓN*	COMUNIDAD DE ORIGEN	ACTIVIDAD TÍPICA DE LA COMUNIDAD	NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS POR TALLER							
			GUITARRERÍA	CARPINTERÍA	TORNERÍA	LACAS	PANADERÍA	HERRERÍA	PELUQUERÍA	
LA CAÑADA	Acachuén	Agricultura	---	1	1	---	---	---	---	---
	Zopoco	Agricultura Alfarería	---	3	1	---	1	---	---	
	Tacuro	Agricultura Alfarería	2	2	4	---	1	---	---	
	Carapan	Agricultura	---	2	1	---	---	---	---	
	Ichán	Agricultura	---	2	8	---	---	---	---	
OTROS	Zitácuaro	Alfarería	1	1	---	---	---	---	---	
	San Felipe, Qro.	?	1	---	---	---	---	---	---	
	Sin procedencia	?	---	---	---	---	1	1	1	
TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS POR TALLER			33	29	34	7	8	1	1	
TOTAL DE ESTUDIANTES INSCRITOS: 113 alumnos										

* Esta regionalización corresponde a la elaborada por Gonzalo Aguirre Beltrán para efecto de su estudio en la Comisión del Tepalcatepec en 1952.

FUENTE: Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III, p. 327.

Desde el punto de vista de Aguirre Beltrán, si estos jóvenes completaban su preparación y regresaban a sus pueblos para instalar un taller del oficio que habían aprendido, el Centro de Capacitación Económica michoacano introduciría cambios notables en la especialización de la región. Cabe destacar que el Internado nunca hizo un seguimiento de las actividades a las que se dedicaron sus estudiantes al egresar y el antropólogo sólo tenía noticias de “algunos muchachos de Caltzontzin [...] que salieron de la escuela expertos en el trabajo de las lacas, que se dedican en su pueblo de origen a este ‘destino’, y que han sido seguidos por otros muchachos que, en el Internado, están aprendiendo el mismo oficio. De tener éxito, estos jóvenes [podían] ser el pie de una nueva especialización en Caltzonzin.”⁹⁴ No obstante, el propio Aguirre Beltrán estaba consciente de que aún no se podía aseverar que el Internado estuviera siendo un factor efectivo en la diversificación de las actividades productivas de la región, pues todavía faltaba por ver si los estudiantes que en ese momento estaban llevando a cabo su formación regresaban a sus lugares de origen o se establecían en los pueblos especializados en el oficio que aprendieron.⁹⁵

Sin embargo, las estadísticas eran poco alentadoras pues mostraban que gran parte de los egresados de los Centros de Capacitación Económica no estaban cumpliendo con los objetivos encomendados a estos establecimientos educativos. En este sentido, las autoridades de la DGAI realizaron una visita a los distintos Centros establecidos en el país para evaluar los resultados obtenidos por estas instituciones hacia el año de 1949, en la cual pudieron darse cuenta de la magnitud del problema:

Nos percatamos que el 80% de los jóvenes que han pasado por las aulas de nuestros Centros no respondieron a la finalidad que el Gobierno de la



⁹⁴ Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 328.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 327.

Revolución persigue en beneficio de los grupos nativos; porque éstos, al retornar a sus comunidades, se encontraron impedidos por el medio ambiente a ejercitar las enseñanzas que les fueron inculcadas; el 20% restante se subdivide en la siguiente forma: 10% dirigen los destinos de sus comunidades; 5% laboran como Maestros Rurales o Empleados Federales; 2% trabajan en Talleres ubicados en los Centros Urbanos, que prácticamente no rinden ningún beneficio a la población aborigen; 1% viven paupérrimamente en las ciudades; 1½% continúan estudiando carreras profesionales, y ½% son profesionistas.⁹⁶

Aunque no se expresa con claridad cuál fue la suerte del 80% de los egresados que sí regresaron a sus lugares de origen, es muy probable que —al no tener posibilidades de establecer sus propios talleres, de continuar con sus estudios o establecerse en otras regiones del país, como el 20% restante— al reincorporarse a sus comunidades hayan vuelto a desempeñar las mismas labores y bajo las mismas condiciones que el resto de la población. En otras palabras, es factible considerar que su estancia en los Centros de Capacitación Económica fue infructuosa, pues no tuvieron otra alternativa que volver a asimilarse a la dinámica propia de las comunidades indígenas.

Aunque no contamos con nuevos datos estadísticos que nos indiquen con claridad qué ocurrió en los años subsiguientes, en las evaluaciones que otros observadores realizaron sobre las actividades de los exalumnos de los Centros se continuó



⁹⁶ “Congreso Nacional Constitutivo de la Federación de Estudiantes Indígenas”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IX, No. 2, junio de 1949, p. 182. Estos resultados fueron obtenidos de la evaluación de los diecinueve Centros de Capacitación Económica establecidos en el país, los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera: uno en La Llave, estado de Querétaro; uno en Paracho, Michoacán; dos en el estado de Chihuahua (en Tonachic y Siquirichic); dos en el estado de Oaxaca (Guelatao de Juárez y San Antonio Eloxochitlán; uno en San Gabrielito, Guerrero; uno en Remedios, Hidalgo; dos en el Estado de San Luis Potosí (en Matlapa y Pequetzen); uno en San Agustín del Palmar, estado de Veracruz; uno en Balantún, Yucatán; uno en Jalpa de Méndez, Tabasco; uno en Ciudad de las Casas, Chiapas; uno en Apetitlán, Tlaxcala; dos en el estado de Puebla (Teziutlán y Zongozotla); uno en Vicam, Sonora; y un Centro Femenil con doscientas veinticinco alumnas, establecido en La Huerta, estado de México. *Ibid.*, p. 180.

corroborando que eran muy pocos los egresados que regresaban a sus comunidades para trabajar en los oficios que habían adquirido. Así, por ejemplo, el profesor Camilo Nava Barajas, quien era originario de Paracho y realizó un estudio por parte del CREFAL en el que analizó el funcionamiento y los resultados del Centro de Capacitación Económica michoacano, apuntó que la mayoría de los alumnos que habían culminado su instrucción hacia la segunda mitad de la década de 1950, no habían logrado establecer sus propios talleres en sus lugares de origen porque los habían aprendido utilizando “maquinaria moderna” y no contaban con los recursos económicos suficientes para adquirirla. Igualmente, el profesor Nava observó que existía muy poca vinculación entre los oficios enseñados en el Centro y las necesidades o recursos naturales de las comunidades de sus egresados. Ante estas circunstancias, “muchos se quedan en los centros mestizos en calidad de peones de segunda clase o emigran a las ciudades con mayores penalidades.”⁹⁷

A los argumentos del maestro Camilo Nava debemos sumar el hecho de que algunos de los estudiantes que terminaron su educación técnica en el Centro nunca pensaron ejercer el oficio que habían aprendido. Por el contrario, consideraron que su progreso dependía de continuar con su preparación académica y optaron por cursar carreras universitarias o la normal rural. Los profesores del Internado de Paracho tuvieron mucho que ver con los jóvenes que prefirieron este camino, pues solían recomendarles que proseguir con estudios de “segunda enseñanza” o educación



⁹⁷ En este sentido, el profesor indicó: “Las artesanías que se enseñan no son practicadas [por los egresados] a causa de la invasión de la maquinaria moderna imposible de llevarla consigo hasta sus lugares de procedencia y otras por estar fuera del sentido de las comunidades, lo que trae como consecuencia que al regresar los alumnos no las practican porque no satisfacen sus demandas. Son escasos los alumnos que al volver han establecido una industria aprendida, que coincida con las condiciones y formas de vida de la comunidad y no digamos que se propague, sino al menos que sea capaz de resolver las nuevas necesidades que el alumno adquirió durante el tiempo que estuvo estudiando, porque no adquirió su dominio completo, o porque es incapaz de trasladarla al medio indígena”. Nava Barajas, Camilo. *La educación fundamental en los Internados...*, pp. 32-33.

superior, era la opción que les brindaba mayores posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, el profesor José Gallegos Cacari, quien fue estudiante del Internado Indígena de Paracho durante la década de 1950, nos comentó: “el maestro David Vázquez Farfán fue el que nos animó, a mí a otros muchachos [entre los cuales también estaba su hermano Jesús Gallegos Cacari, quien se convirtió en abogado] para que siguiéramos estudiando y nos dijo cómo hacerle y a quién dirigirnos para lograrlo”.⁹⁸ De esta forma, a pesar de que las autoridades educativas aseveraban que al culminar su estancia, “cada alumno debe desempeñar una técnica elemental agrícola o de industria que le permita subvenir a sus necesidades”,⁹⁹ muy pocos de los egresados del Centro de Capacitación Económica michoacano lograron trabajar en este tipo de actividades productivas y otros salieron para convertirse “en grandes médicos, ingenieros, abogados o profesores”.¹⁰⁰

Para intentar solucionar esta problemática —que no era exclusiva del plantel michoacano, sino que se presentaba en la mayoría de los Internados Indígenas— y mostrar a los estudiantes la importancia de que al egresar ejercieran el oficio que habían aprendido, la DGAI a través de su *Boletín* realizó una serie de recomendaciones pedagógicas y didácticas a los profesores de enseñanza técnica. El encargado de sistematizar estas indicaciones fue el profesor Raimundo Cosío Tello, quien a partir de 1961 se desempeñó como Jefe del Departamento de Educación Indígena de la



⁹⁸ Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

⁹⁹ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 995, Exp. 606.3/44, s/f.

¹⁰⁰ Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán. En gran medida, hemos podido corroborar estas observaciones en los casos de los egresados que hemos entrevistado. Así, por ejemplo, Antonio Torres Salvador, oriundo de la comunidad de Pichátaro y estudiante del Internado de 1943 a 1947, se convirtió en profesor, lo mismo ocurrió con el profesor José Gallegos Cacari —aunque él era mestizo de la comunidad de Paracho—, interno del plantel de 1950 a 1956, y con el profesor Juan de Dios Santiago Pahua, originario de Ahuiran, quien estuvo en el Internado como estudiante de 1955 a 1961.

DGAI. Debemos destacar que las autoridades educativas consideraron que la instrucción técnica no estaba cumpliendo con sus objetivos, debido, en gran medida, a las inconsistencias que se presentaban en el proceso de enseñanza–aprendizaje, producto del perfil de los encargados de impartirla. En este sentido, Cosío Tello afirmó:

Con el deseo de que los maestros de taller tengan los conocimientos más elementales de la enseñanza técnica, y teniendo en consideración que la mayor parte de ellos sólo han cursado hasta el sexto año de la escuela primaria, hemos procurado exponer en forma accesible, y en lenguaje sencillo, los principios y conocimientos de psicotecnia y tecnología, que los orienten y ayuden a tener una metodología elemental y adecuada para la enseñanza en el taller, que les permita abandonar los procedimientos empíricos que hasta la fecha han seguido [...]. Con anterioridad a los modernos sistemas de la enseñanza técnica, era común que se contrataran los servicios de un artesano para convertirlo en maestro de taller de un plantel educativo. Por lo general estos artesanos conocían bien cómo se hace un trabajo; pero ignoraban el porqué de los procedimientos relacionados con dicho trabajo. Hoy en día estos maestros ya no satisfacen las exigencias de la enseñanza técnica, y es necesario que estén capacitados técnica y pedagógicamente, a fin de que puedan enseñar con eficacia sus especialidades. *Si éstos son peritos en su especialidad y conocen los principios didácticos más elementales, los programas se desarrollarán con éxito, pues el maestro es el elemento fundamental en todo programa de enseñanza.*¹⁰¹

Para intentar rebasar las limitaciones antes referidas, Cosío Tello elaboró varios artículos en los que indicaba a los profesores de taller cómo diseñar sus clases; les explicó cómo se llevaba a cabo el proceso de aprendizaje, los problemas que se presentaban en el mismo y la manera de solucionarlos; recomendó distintos métodos de



¹⁰¹ Cosío Tello, Raymundo. “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 1, septiembre de 1960, pp. 13-14. [Las cursivas son mías].

enseñanza —los llamados de demostración, ilustración y práctica—, de acuerdo con el objetivo particular de la clase impartida; aconsejó cuáles eran los recursos didácticos más convenientes para la instrucción técnica; y la manera de evaluar los avances de los aprendices.¹⁰² En los argumentos que el profesor expuso en sus textos podemos observar que era un fiel seguidor del pragmatismo pedagógico de la segunda mitad del siglo XX, particularmente, de Georg Kerschensteiner. De esta forma, sostenía que una adecuada formación técnica debía traducirse en la capacitación de indígenas que supieran efectuar su trabajo con precisión en cuanto a medidas y acabado, además de realizar sus obras en el menor tiempo posible. Asimismo, recomendaba a los profesores que la enseñanza en el taller sólo debía centrarse en lo que el alumno “debe saber, dejando de lado las cosas que desearía conocer o las que le sería agradable conocer”.¹⁰³ Desde nuestro punto de vista, posiciones como esta última también tuvieron ingerencia en que los estudiantes del Internado no practicaran los oficios aprendidos, pues lo que les enseñaban poco tenía que ver con sus intereses y necesidades.

Por otra parte, en el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” las materias académicas también fueron una parte importante de la formación de sus estudiantes. Durante este periodo el tiempo de formación, tanto técnica como académica, presentó algunas variaciones. Hasta el año de 1943, se impartió del primero al tercer grado de educación primaria; de 1944 a 1950 contemplaba los seis años de educación primaria; y a partir de 1951 hasta 1972 el Centro proporcionó educación del cuarto al sexto año. Asimismo, hasta el año de 1947 —fecha en que desapareció



¹⁰² Estas recomendaciones se publicaron a lo largo de dos años en distintos artículos del *Boletín. Órgano de información trimestral* de la DGAI. Para ahondar en el tema, cfr. *Ibid.*, pp. 13-15; No. 2, diciembre de 1960, pp. 23-29; No. 3, abril de 1961, pp. 31-34; No. 4, julio de 1961, pp. 37-41; No. 5, octubre de 1961, pp. 35-40; No. 6, enero de 1962, pp. 27-31; No. 7, abril de 1962, pp. 31-36; No. 8, julio de 1962, pp. 31-37; y No. 9, octubre de 1962, pp. 33-40.

¹⁰³ Cosío Tello, Raymundo. “Orientación para una metodología de enseñanza...”, No. 8, julio de 1962, pp. 31-32.

el DAI y se creó la DGAI, dependiente de la SEP— los alumnos cursaron un plan de estudios diseñado especialmente para la población indígena que contemplaba la enseñanza de conocimientos elementales del castellano, aritmética, civismo, historia, geografía, higiene, música y educación física. En cambio, a partir de la reincorporación de los Centros de Capacitación Económica a la estructura de la SEP en 1947, los jóvenes indígenas cursaron las mismas materias académicas que el resto de la población mexicana. El objetivo de esta decisión era lograr la unidad nacional. En este sentido desde principios de la década de los cuarenta el Secretario de Educación Pública, Octavio Véjar Vázquez, afirmó:

La igualdad de enseñanza, producirá necesariamente una constitución espiritual homogénea [...] la nueva escuela se encuentra inseparablemente ligada a la idea de nacionalidad, y como la cohesión de la patria sólo puede surgir de una idéntica formación espiritual, resulta indispensable que la escuela sea la misma para todos los mexicanos independientemente del bando en que militen y la religión que profesen, al margen del prejuicio de raza y clase, en tal virtud debe homogeneizarse el sistema pedagógico de las escuelas de grupo, como las llamadas Hijos del Ejército, Hijos de Trabajadores, Internados Indígenas. Precisa reconocer que la nación se disolverá si no logra vencer los antagonismos de las clases sociales creando una voluntad común por medio de una organización escolar obligatoria para todos.¹⁰⁴

Igualmente, debemos destacar que a partir de la segunda mitad de la década de 1940, las autoridades educativas impulsaron la elaboración de cartillas bilingües con la finalidad de alfabetizar y castellanizar a la población indígena. Al respecto, Jaime Torres Bodet comentó:



¹⁰⁴ Citado en: Aguirre Beltrán Gonzalo. *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, México, INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992, pp. 111-112.

Se trata sí de enseñar al indio el castellano, pero sin exigirle que por eso renuncie totalmente a su lengua nativa. Es decir, que en todas aquellas regiones en que dicha raza conserve su idioma original, se le impartirá la enseñanza del alfabeto por medio de cuartillas bilingües: una en castellano y la otra en el idioma que allí sea usual. De este modo, cuando los indios adultos [profesores bilingües] les muestren a los pequeños relaciones y descripciones, temas y tópicos para ellos interesantes, y de más a más escritos en el idioma de su raza, cobrarán cariño al estudio, se aficionarán a él y no verán ya con desconfianza el intento educativo. Dejarán por ese solo hecho de considerarlo como un posible ataque a sus viejas y buenas tradiciones y a su especial manera de comprender la vida. Se convencerán entonces de que el gobierno, en vez de pretender suprimir su cultura, la considera válida en ciertos aspectos.¹⁰⁵

El objetivo era facilitar la castellanización de los indígenas impartiendo los conocimientos en su lengua nativa y, de esta forma, lograr su integración a la comunidad nacional. Michoacán se destacó por ser uno de los estados pioneros en la elaboración de la cartilla tarasco-español y en el proyecto participaron destacados lingüistas como Máximo Lathrop, Elizabeth de Lathrop, y Adrián León, además de varios profesores bilingües de la región, entre ellos, Eliseo Solís, originario de la comunidad de Paracho y egresado de la desaparecida Casa del Estudiante Indígena.¹⁰⁶ El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües se mostró muy satisfecho con los logros obtenidos por la cartilla tarasco-español, pues se utilizaba en varias escuelas rurales de la Meseta.¹⁰⁷ Sin embargo, de acuerdo con los testimonios de los estudiantes del



¹⁰⁵ Díaz Soto y Gama, Antonio. “No deformemos al indio”, *El Universal*, México, D. F., 15 de agosto de 1945, p. 7.

¹⁰⁶ Cfr. SEP. *Cartilla tarasco-español para los monolingües de la zona tarasca*, México, Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, 1946.

¹⁰⁷ En este sentido, el Instituto reportó hacia el año de 1950 que “la [cartilla] tarasca ha sido la más valiosa, pues los trabajos ya superaron la etapa de convencimiento y experimentación; es la primera no sólo en su realización entre las mismas comunidades, sino entre los propios maestros, que eran los más obstina-

Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”, este recurso nunca fue implementado.¹⁰⁸ De hecho, como la mayoría de los profesores del plantel —tanto de materias académicas como de taller— eran mestizos, no hablaban ninguna lengua indígena, situación que obstaculizaba la utilización de la cartilla bilingüe.

A partir de la década de los cuarenta, las autoridades educativas designaron tres profesores para impartir las materias académicas. Básicamente, estas enseñanzas continuaron impartándose con los mismos objetivos que en el periodo en que el Internado Indígena de Paracho se denominó Centro de Educación Indígena. En otras palabras, estuvieron dirigidas a la socialización de los grupos indígenas. Primero se les enseñaba a hablar y entender el español; se les inculcaban los conocimientos aritméticos indispensables para atender sus necesidades y para realizar las transacciones comerciales más comunes; el estudio de las ciencias naturales sirvió para explicarles, desde el punto de vista de la ciencia, los fenómenos que se presentaban en la vida diaria y en sus talleres de oficios. El cambio de orientación más importante se presentó en lo que respecta a la enseñanza de las ciencias sociales —particularmente historia y civismo. A diferencia del cardenismo, los contenidos de la historia y el civismo no tenían la finalidad de concientizar a los alumnos de la lucha de clases para que buscaran su emancipación, por el contrario, enarbolaban la importancia de la unidad, de la paz, la fraternidad, la tolerancia y, sobre todo, el patriotismo.¹⁰⁹ La formación brin-



dos en no aceptar el método, por considerar un rodeo inútil la utilización de la lengua materna en la alfabetización para lograr la castellanización; pero después de tres años de trabajo han comprobado que es la forma más correcta de llegar a los Indígenas y de afirmarlos en la escuela.” Castro, Angélica. “El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XI, No. 1, marzo de 1951, p. 68.

¹⁰⁸ El profesor Antonio Torres Salvador nos comentó: “a nosotros siempre nos enseñaron todo en español”. Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán; y entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

¹⁰⁹ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948, p. 313.

dada en los Internados Indígenas estaba dirigida a “que los indígenas adquirieran en forma gradual, los conocimientos y las enseñanzas indispensables a todo ser civilizado, procurando formarles conceptos claros, ideas sanas e ideales nobles y elevados [...] pretendemos impartirles una educación integral, con propósitos de crear hombres útiles a la sociedad, con clara conciencia de su calidad de mexicanos.”¹¹⁰

Asimismo, en el año de 1949, la DGAI convocó a los directores de los Internados, con el propósito de dar a conocer los ideales y principios de las Naciones Unidas y sentar las bases de una educación para la paz. Como resultado de esta reunión, los Centros de Capacitación Económica se adhirieron al *Programa de acción educativa y cultural pro paz y fraternidad internacionales, que se desarrolla en las instituciones indígenas del país de acuerdo con los postulados de la ONU*, bajo las siguientes bases:

- a) Todos los hombres, sin distinción de razas, credos, color o posición social, deben unificarse en la conciencia y el ideal común de la fraternidad universal, como fundamento de la convivencia humana, sobre el más preciso concepto de la mutua comprensión y de la paz.
- b) La formación de esa conciencia colectiva e individual, sólo será posible mediante una labor permanente y sistemática de educación, cultura y conocimiento recíproco, nacional e internacionalmente hablando.
- c) Las familias aborígenes de la República Mexicana, que son carne y espíritu de la nacionalidad, no pueden ni deben quedar al margen de la obra general pro paz y fraternidad, y, en consecuencia, serán objeto y sujeto de un programa especial de actividades que, aunado al general que se desarrolla con la finalidad de eliminar las diferencias culturales y económicas que las connotan, respecto al grueso de la población mexicana, determine el encauzamiento de su mentalidad, hacia la meta propuesta.¹¹¹



¹¹⁰ “Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El Nacional*, México, 15 de marzo de 1943, p. 8.

¹¹¹ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1948-1949*, México, SEP, 1949, p. 199.

Para llevar a cabo este programa, los directores de los Internados Indígenas y las autoridades educativas diseñaron un “Plan de Acción” que estaba dirigido a divulgar y consolidar la unidad nacional e internacional preconizada por el gobierno mexicano y la ONU. Dentro de las actividades se contempló la organización de seminarios y conferencias en los que se discutiera y explicara a los jóvenes indígenas la importancia de la paz, la fraternidad, la tolerancia y el patriotismo. Asimismo, se conformó una selección de bibliografía especializada en temas de ciencias sociales —geografía, civismo, historia nacional y universal—, que fue remitida a la biblioteca de cada uno de los Centros de Capacitación Económica, con la finalidad de que sus estudiantes tuvieran a su alcance “información básica de lo propio y de lo ajeno; [y pudieran] identificar en lo esencial los anhelos nacionales y humanos.”¹¹²

La enseñanza de las materias académicas cursadas en el Centro de Capacitación Económica michoacano, sufrió cambios importantes al iniciar la década de 1960. Como parte del “Plan de Once Años” diseñado por Jaime Torres Bodet —quien durante el gobierno de Adolfo López Mateos volvió a ocupar la dirigencia de la SEP—, el Internado empezó a utilizar los libros de texto gratuitos editados por la SEP, destinados a la enseñanza primaria de todas las escuelas del país. Igualmente, las asignaturas cursadas se reestructuraron en seis “áreas o capítulos”: I) La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; II) La investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales; III) La comprensión y el mejoramiento de la vida social; IV) Actividades creadoras; V) Actividades prácticas; y VI) Adquisición de los elementos de la cultura.¹¹³



¹¹² *Ibid.*, p. 200.

¹¹³ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, pp. 16-17. El llamado “Plan de Once Años” estuvo encaminado a resolver la crisis que atravesaba el sistema educativo mexicano hacia finales de la década de los cincuenta. Sus finalidades eran actualizar los contenidos y fines de la educación, erradicar la deserción escolar, fundar nuevas escuelas, mejorar la capacitación de los pro-

De acuerdo con la experiencia del profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, quien se encargó de la instrucción de los estudiantes de sexto grado del Internado Indígena de Paracho, en el área dedicada a la protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, se trató que los estudiantes aprendieran todo lo necesario para preservar su salud y la de su comunidad: “al principio de las clases he realizado los trabajos previos: revisión del aseo personal de los alumnos, para después pasar al aula y allí empezar las explicaciones relativas a la salud [...] dirigí la enseñanza a que los alumnos adquirieran los conocimientos, hábitos, habilidades capacidades y aptitudes que les permitieran resolver los problemas de saneamiento de la comunidad, individual y colectivamente”.¹¹⁴

Por su parte, en el área de investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales, se concentró en fomentar el hábito de la investigación del medio que los rodeaba para que “conocieran los elementos naturales, físicos y químicos que les ayuden a obtener mayor provecho en la agricultura, los animales, las materias primas y su transformación para el beneficio humano”.¹¹⁵

En la asignatura denominada comprensión y el mejoramiento de la vida social, el profesor Santiago Pahua se dedicó al estudio de la historia y el civismo: “empecé por dar una explicación sobre las formas de vida de las generaciones pasadas: sus costumbres, sus formas de trabajo, sus herramientas, primitivas y haciendo una comparación con las actuales; les hice comprender que con nuestra participación se establecen los lazos de comprensión, cooperación y ayuda mutua, bases tan esenciales en la vida de los hombres y de los pueblos.”¹¹⁶



fesores, entre otros. Para ahondar en el tema, cfr. Espinosa Carbajal, María Eugenia. “La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, (18-02-08).

¹¹⁴ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, pp. 18-19 y 23.

¹¹⁵ *Ibid.*, pp. 19 y 23-24.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 19 y 24-25.

Con las actividades creadoras, el profesor tuvo la encomienda de fomentar la enseñanza artística de sus estudiantes, centrándose en difundir las manifestaciones de la cultura moderna y rescatar la cultura autóctona: “realicé actividades de recreación, bailables, canto, coros, himnos, prácticas de memorización de composiciones, declamaciones de versos, lecturas, cuentos, leyendas y cuantos trabajos se podían efectuar en festivales, actos cívicos, que se realizaban periódicamente [...] y en todas aquellas manifestaciones artísticas con las que se tenían la oportunidad de estimular sus sentimientos espirituales, sus creaciones artísticas.”¹¹⁷

En cuanto a las actividades prácticas, la enseñanza se concentró en los distintos talleres del Internado, donde los estudiantes debían poner a prueba lo mostrado en las materias académicas: “mi participación fue sólo para vigilar que los alumnos de mi grupo, asistieran con toda regularidad a los trabajos, controlar sus calificaciones, dar las orientaciones sobre los beneficios que les reportan a ellos cada una de las actividades o trabajos en su propia economía.”¹¹⁸

Finalmente, en el área de adquisición de los elementos de la cultura, el profesor desarrolló la enseñanza del castellano y de matemáticas (aritmética y geometría): “como la mayoría de los jóvenes son indígenas tuve que continuar la enseñanza y perfeccionamiento del lenguaje, lectura, escritura, lectura de comprensión, ortografía, análisis gramatical y la correcta pronunciación de las palabras para modificar la expresión defectuosa de su lengua materna [...] En matemáticas les enseñé las cantidades, medidas, numeración, formas, figuras, longitudes, trazos, pesas, medidas y distancias.”¹¹⁹

Un aspecto interesante fue la metodología de trabajo empleada para la enseñanza de las materias académicas en el Internado durante este periodo. De acuerdo con



¹¹⁷ *Ibid.*, pp. 20 y 25.

¹¹⁸ *Idem.*

¹¹⁹ *Ibid.*, pp. 20 y 28.

el profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, tanto él como los otros dos profesores de materias académicas, siguieron el método de “sistematización” para la enseñanza de sus estudiantes. Este método consistía en abordar un tema en particular desde todos los puntos de vista posibles y recurría a la memorización con el fin de “fijar los conocimientos”. Así, por ejemplo, el maestro Santiago abordó el tema del maíz, empezando por explicar su origen en América; las antiguas formas de cultivo — herramientas, métodos agrícolas y tipo de semilla cultivada— y los productos del maíz que las sociedades pasadas obtenían, comparándolas con las técnicas agrícolas y la explotación contemporáneas de la planta; los estudiantes memorizaban esta información así como los nombres de las diversas clases de maíz, para posteriormente, elaborar dibujos, escribir poemas, frases y oraciones que versaban sobre las características e importancia de la planta.¹²⁰ Asimismo, para estimular el aprendizaje de los estudiantes, los profesores —tanto de materias académicas como de taller— solían fomentar la competencia entre los jóvenes:

Formé equipos de trabajo, de investigación, de estudio en forma de competencias para apreciar el grado de interés que tomaban para el estudio. Estos equipos eran solamente de cinco alumnos como máximo, pero todos con un anhelo de superación constante. *Dieron resultados positivos, porque entre ellos mismos se estableció la lucha por ser los primeros, los mejores, los sobresalientes, y los que querían predominar sobre los demás.*¹²¹

Como podemos apreciar en la cita anterior, en el Internado se animó la competencia entre los estudiantes, que si bien no se tradujo necesariamente en rivalidad, sí buscaba que se esforzaran para prevalecer sobre el resto de sus compañeros. De esta



¹²⁰ *Ibid.*, pp. 26 y 28. Como veremos más adelante, la importancia que los profesores le dieron a la memorización produjo graves deficiencias en la formación de los estudiantes.

¹²¹ *Ibid.*, p. 29. [Las cursivas son mías].

forma, el Centro de Capacitación Económica michoacano dejó completamente atrás la búsqueda del bienestar común que predominó durante la escuela de influencia socialista, para obtener beneficios y reconocimientos individuales.

Para garantizar el cumplimiento del programa de trabajo, tanto de los conocimientos académicos como de las áreas técnicas, y lograr los objetivos planteados, a partir de 1941 se dispuso que el régimen de disciplina fuera “semi-militar”, pues sólo de esta manera “formaremos hábitos que al fijarse de manera definitiva no sólo permitan que su conducta responda a las necesidades de la vida en común, sino que se asegure la prolongación de estas mismas formas de conducta al abandonar el internado.”¹²² De acuerdo con los testimonios que hemos recogido, este régimen disciplinario sólo fue adoptado para la organización de los estudiantes y no incluyó instrucción militar. “Así hacíamos todo bien ordenaditos”.¹²³ El objetivo era moldear la personalidad de los jóvenes de manera que aprendieran a desarrollar sus actividades con orden y rigurosidad, que aprendieran a “presentar sus actitudes y su forma de ser en las aulas, talleres y juegos” de acuerdo con los ordenamientos de la sociedad moderna.¹²⁴ En una valoración de la conducta que el profesor Santiago Pahua realizó de sus estudiantes en el año de 1972, podemos observar que el proceso de enseñanza-aprendizaje obtuvo algunos adelantos en este sentido, así como los factores que colaboraron en la formación de los nuevos hábitos de los estudiantes:

La disciplina que se observa en todos [los estudiantes del Internado] es de las mejores en comparación con los lugares circunvecinos, saben respetar,



¹²² “Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El nacional*, México, 15 de marzo de 1943, p. 8.

¹²³ Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

¹²⁴ Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social...*, p. 7.

considerar, ayudar, colaborar, tienen ideas modernas y aprecian el progreso. Además tuvieron la oportunidad de visitar a otros centros de población donde son superiores las actividades de tipo cultural, comercial y educativo, esto favoreció las costumbres de los estudiantes.¹²⁵

Asimismo, para cumplir con los objetivos de formación, los estudiantes desarrollaban un riguroso programa de actividades. Sus labores iniciaban a las seis de la mañana, empezando por el arreglo de su cama y su aseo personal; posteriormente, organizados en pelotones se distribuían para recibir una hora y media de educación física y educación musical. A las ocho de la mañana pasaban al comedor para desayunar y a las nueve se dividían para tomar tres horas de clases, unos en las aulas y otros en sus talleres (quienes asistían a clases de taller por la mañana, en la tarde cursaban su educación primaria y viceversa); posteriormente tomaban sus alimentos y descansaban hasta las tres de la tarde, cuando nuevamente se incorporaban a las aulas y a los talleres. Después de terminar esta actividad, se destinaba una hora “de biblioteca” para realizar sus tareas de las materias académicas. Posteriormente pasaban al comedor a tomar su cena. Las actividades de los estudiantes se concluían a las nueve de la noche con un toque de silencio. Los fines de semana eran destinados para realizar las actividades complementarias como visitas a las comunidades circunvecinas, excursiones, organización de festivales culturales y actividades de recreación.¹²⁶ Para vigilar que los estudiantes cumplieran cabal y puntualmente con todas sus actividades, desde el año de 1940 las autoridades educativas federales dispusieron que los miembros del personal del Internado que lo desearan, podían vivir en las instalaciones del plan-



¹²⁵ *Ibid.*, pp. 39-40.

¹²⁶ “Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El Nacional*, México, 16 de marzo de 1943, p. 8; y APWH. Solís, Eliseo. “Realidad educacional de la Villa de Paracho, Michoacán”, 1950-1951, f. 15.

tel. Igualmente, se elegía a un profesor de la institución para que se encargara de la “guardia” de los alumnos durante una semana.¹²⁷

A pesar de todas las previsiones que se tomaron y la rigurosidad del programa de trabajo, en el proceso de enseñanza–aprendizaje se presentaron varias dificultades. La primera de ellas tuvo que ver con el idioma. El hecho de que los profesores no utilizaran la lengua nativa para brindar educación complicaba el entendimiento y la asimilación de sus enseñanzas. De acuerdo con las experiencias de nuestros informantes, algunos de los alumnos habían tenido muy poco contacto con el idioma español y se les dificultaba entender “hasta las indicaciones de los maestros”, otros que sí medio hablaban el español, desconocían muchos de los términos que se empleaban en las lecciones.¹²⁸ De esta suerte, los jóvenes repetían los conocimientos que les impartían pero sólo reproducían frases sin entender su significado y sin saber utilizar los nuevos términos aprendidos, además pronto olvidaban lo enseñado.¹²⁹ Asimismo, el método de enseñanza resultaba inapropiado pues muchos de ellos ya eran adolescentes y los profesores utilizaban métodos diseñados para la educación de niños, por lo que los contenidos y procedimientos no correspondían a sus necesidades e intereses. Al respecto, Camilo Nava observaba en 1953:

Los métodos de enseñanza deben precisarse y dirigirse hacia una educación de adultos, más que de niños y más que académica debe ser una educación para una nueva vida, que en muchos aspectos es desconocida,



¹²⁷ Entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

¹²⁸ *Idem.*; y entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán.

¹²⁹ Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994, p. 177.

pues en la práctica campea el afán de considerar a los estudiantes como si se tratara de niños, cosa que no puede ser porque de acuerdo con la tabla evolutiva de su cultura los jóvenes que llegan al internado son hombrecitos, que han sufrido ya todo el proceso de la educación informal y a éstos deben proporcionárseles conocimientos útiles, tratando de despertar en ellos sentimientos nobles e inculcándoles la idea de que son un valor positivo en nuestra nación a la cual pertenecen y en la cual tienen los mismos derechos y deberes.¹³⁰

Los problemas eran aún más graves al momento de que los estudiantes egresaban de la institución. En primer término, durante la década de los cuarenta, los propios exalumnos manifestaron a la Confederación de Jóvenes Mexicanos, que después de haber permanecido en el plantel durante varios años, no recibían “ningún comprobante de estos estudios que sea válido para ingresar, como gran número lo desea, a una escuela secundaria o prevocacional, por lo que se ha tomado a dichos internados como un engaño”.¹³¹ Esta situación se solucionó hasta la década de 1950, cuando las autoridades educativas resolvieron que con el afán de “brindar oportunidades para la enseñanza académica avanzada, tendiente particularmente a la preparación de profesionistas o para el entrenamiento de dirigentes y promotores indígenas que trabajen en favor de sus hermanos”, los egresados de los Centros contarían con un “certificado de educación primaria superior” que les abriría las puertas a las instituciones de segunda enseñanza y educación superior.¹³² Otro de los inconvenientes que se presentaron a los egresados del Centro fue que tras su estancia en el plantel, desarrollaron nuevas aspiraciones y aprendieron formas de vida diametralmente dis-



¹³⁰ Nava Barajas, Camilo. *La educación fundamental en los Internados...*, p. 30.

¹³¹ AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 522, Exp. 485.1/1, f. 1.

¹³² SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de 1950 a 1951*, México, SEP, 1951, p. 337.

tintas a las de sus comunidades, situaciones que complicaban su reincorporación a estas últimas, y la institución ya no les brindaba ayuda para superar esta última fase del proceso formativo:

Al egresar el alumno queda al amparo de sus propias fuerzas, la institución no prolonga por algún tiempo su acción orientadora, hasta lograr que el alumno consiga su readaptación con las nuevas actitudes que le han sido creadas o a veces esta preparación lo ha obligado a individualizar tanto su acción que rompe con las formas de vida de las gentes [de sus pueblos] que realizan su vida bajo normas comunales.¹³³

Desde nuestro punto de vista, esta fue una de las deficiencias más graves de la enseñanza brindada en el Centro de Capacitación Indígena michoacano y, desafortunadamente, nunca se tomaron las previsiones necesarias para resolverlo. La institución consideró que su compromiso y responsabilidad con los estudiantes indígenas terminaba cuando estos últimos concluían sus estudios, lo que resultara después, ya sólo era de incumbencia para los alumnos.

Por otra parte, durante este periodo los jóvenes del Centro de Capacitación michoacano desarrollaron varias actividades que complementaban su formación. Como hemos mencionado con anterioridad, el programa de trabajo del plantel también contemplaba la impartición de educación física y musical. Sin embargo, el Centro no contó con un profesor que se dedicara a la instrucción física. De acuerdo con nuestras fuentes orales, este tipo de capacitación estuvo a cargo de un profesor que radicaba en la ciudad de Uruapan y que asistía al Internado sólo una vez por semana para enseñarles algunos ejercicios e instruirlos en los princi-



¹³³ Nava Barajas, Camilo. *La educación fundamental en los Internados...*, pp. 33-34.

pales deportes.¹³⁴ En cambio, la educación musical sí tuvo un carácter más formal. Desde mediados de la década de 1940 el Centro contrató a un músico del poblado de Paracho que se encargó de enseñar a los alumnos a tocar varios instrumentos. Los objetivos de esta enseñanza eran proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios para tener otra opción laboral más, y para rescatar y difundir la tradición musical de la zona de influencia del Internado.

La instrucción musical era obligatoria para todos los alumnos y con aquellos que mostraron aptitudes e interés, se conformó una banda de música de viento, un conjunto de música purhépecha y una banda de guerra. Asimismo, debemos destacar que hacia el año de 1948 el profesor de música participó en la recopilación de varias piezas musicales purhépechas que se incluyeron en el “Segundo Álbum de Música Aborígen” editado por la DGAI.¹³⁵ De acuerdo con el profesor Joaquín Sosa López, quien se encargó de la enseñanza musical en el plantel a partir de 1954, “había muchos jóvenes que tenían habilidades para la música e incluso algunos ya sabían tocar algún instrumento cuando entraban al Internado, en estos casos yo ya nada más me encargaba de perfeccionarlos.”¹³⁶ Debido a la tradición musical de la región, varios de los egresados del Centro tuvieron la posibilidad de ganarse la vida como músicos cuando regresaron a sus lugares de origen.

Además de las visitas periódicas de los alumnos y profesores del Internado a las comunidades vecinas, como actividades complementarias a la formación de los estu-



¹³⁴ Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán; y entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahua, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

¹³⁵ SEP. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1948-1949*, México, SEP, 1949, pp. 204-205.

¹³⁶ Entrevista al señor Joaquín Sosa López, profesor de música del Internado Indígena de Paracho, realizada el 7 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

diantes se contempló su participación en distintas exposiciones de artículos artesanales, tanto dentro de la localidad como en la ciudad de México, donde también podían mostrar sus adelantos registrados. Asimismo, periódicamente se organizaban excursiones a diversos lugares del país con la finalidad de que “los jóvenes salieran a conocer otras formas de vivir o para reforzar las enseñanzas de los talleres y de las clases académicas.”¹³⁷ Igualmente, a partir de 1958 la DGAI organizó las Jornadas Deportivas y Culturales de los Centros de Capacitación para Indígenas, con el objetivo de:

Estimular las aficiones, destrezas deportivas y artísticas de los educandos, mediante una competencia de carácter nacional, desarrollada en un ambiente de diversión, que permita demostrar la capacidad física y el sentido estético de los jóvenes indígenas y fomentar asimismo, las relaciones sociales entre ellos; dando al mismo tiempo, la oportunidad de acrecentar el acervo cultural de cada individuo, mediante la ocasión de viajar.¹³⁸

Estas Jornadas se realizaron anualmente en las ciudades capitales de los estados en los que existían Internados Indígenas y comprendían competencias deportivas (atletismo, básquetbol y voleibol), concursos culturales (danza indígena, declamación u oratoria, conjuntos corales, marimbas) y audiciones libres de bandas de música y orquestas típicas.¹³⁹ El Internado Indígena de Paracho participó en estos eventos y en el año de 1963, Morelia fue designada como la sede de la VII Jornada Deportiva y Cultural.¹⁴⁰ Desafortunadamente no pudimos localizar detalles sobre esta VII Jor-



¹³⁷ Entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahuá, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

¹³⁸ “Reseña de la VI Jornada Deportiva y Cultural”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 9, octubre de 1962, p. 43.

¹³⁹ “Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Asuntos Indígenas. Convocatoria”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 4, julio de 1961, p. 46.

¹⁴⁰ “Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Asuntos Indígenas. Convocatoria”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 12, junio de 1963, pp. 39-45.

nada, sin embargo tenemos algunas noticias de los resultados de la participación del Centro de Capacitación michoacano en años anteriores. Así, por ejemplo, en los siguientes cuadros resumimos los resultados de la V Jornada Deportiva y Cultural de los Centros de Capacitación para Indígenas, celebrada en Tlaxcala, Tlaxcala, durante el mes de septiembre de 1961.

CUADRO 5
RESULTADOS DE LOS CONCURSOS CULTURALES.
“V JORNADA DEPORTIVA Y CULTURAL DE LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA” (1961)

CENTRO DE PROCEDENCIA	ACTIVIDAD Y LUGAR OBTENIDO				PARTICIPANTES	
	COROS	DANZA	ORATORIA	MARIMBA	VARONES	MUJERES
Apetitlán, Tlax.	N. L.	N. L.	1°	---	---	30
Atenango del Río, Gro.	---	---	---	---	---	29
Teziutlán, Pue.	1°	---	3°	N. L.	---	30
Acececa, Ver.	N. L.	---	---	---	29	---
Cataratas, Chis.	1°	---	---	---	23	---
Cd. Las Casas, Chis.	3°	---	---	1°	33	---
Colatlán, Ver.	---	N. L.	---	---	32	---
Guelatao, Oax.	---	2°	---	---	35	---
Jalapa de Méndez, Tab.	---	---	---	---	18	---
La Huerta, Mex.	N. L.	---	2°	---	32	3
La Llave, Qro.	N. L.	---	---	---	35	---
Los Remedios, Hgo.	---	---	---	2°	30	---
Matlapa, S. L. P.	---	---	---	3°	35	---
Paracho, Mich.	---	---	---	N. L.	23	---
Santiago Yosondua, Oax.	---	---	---	---	13	5
Tonachi, Chih.	---	---	---	---	10	---
Zongozotla, Pue.	2°	3°	---	---	30	---
Zoogocho, Oax.			---	N. L.	30	---
NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES					409	97

N. L. = Nota Laudatoria

FUENTE: “Resultado de la V Jornada Deportiva y Cultural de los Centros de Capacitación para Indígenas”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 5, octubre de 1961, p. 27.

CUADRO 5
 RESULTADOS DE LAS COMPETENCIAS DEPORTIVAS.
 “V JORNADA DEPORTIVA Y CULTURAL DE LOS CENTROS DE CAPACITACIÓN ECONÓMICA” (1961)

CENTRO DE PROCEDENCIA	ACTIVIDAD Y LUGAR OBTENIDO								PARTICIPANTES VARONES MUJERES	
	ATLETISMO					DEPORTES				
	100 M.	400 M.	S. ALTURA	S. LONGITUD	L. BALA	BASQUETBOL	VOLEIBOL VARONIL	VOLEIBOL FEMENIL		
Apetitlán, Tlax.	---	---	---	---	---	---	---	1°	---	30
Atenango del Río, Gro.	---	---	---	---	---	---	---	3°	---	29
Teziutlán, Pue.	---	---	---	---	---	---	---	2°	---	30
Acececa, Ver.	---	4°	---	---	---	---	3°	---	29	---
Cataratas, Chis.	---	---	---	---	2°	---	---	---	23	---
Cd. Las Casas, Chis.	---	---	---	---	---	---	6°	---	33	---
Colatlán, Ver.	---	---	---	---	---	---	---	---	32	---
Guelatao, Oax.	---	---	---	---	---	1°	---	---	35	---
Jalapa de Méndez, Tab.	---	---	4°	---	3°	---	1°	---	18	---
La Huerta, Mex.	1°	1°	1°-2°	4°-6°	1°	---	2°	---	32	3
La Llave, Qro.	4°-5°	2°	---	2°	---	3°	4°	---	35	---
Los Remedios, Hgo.	6°	---	---	---	---	6°	---	---	30	---
Matlapa, S. L. P.	---	---	---	---	---	---	---	---	35	---
Paracho, Mich.	2°-3°	6°	3°	1°	4°	2°	5°	---	23	---
Santiago Yosondua, Oax.	---	---	5°	---	---	---	---	---	13	5
Tonachi, Chih.	---	5°	5°	---	---	---	---	---	10	---
Zongozotla, Pue.	---	3°	---	3°-5°	5°-6°	5°	---	---	30	---
Zoogocho, Oax.	---	---	---	---	---	4°	---	---	30	---
NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES									409	97

FUENTE: “Resultado de la V Jornada Deportiva y Cultural de los Centros de Capacitación para Indígenas”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 5, octubre de 1961, p. 27.

Igualmente, al igual que en los años anteriores el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” tuvo la encomienda de extender su labor educativa a los vecinos de la población. Al iniciar la década de los cincuenta, durante la segunda administración del profesor Antonio D. Luna —como recordaremos, en el año de

1943 dejó la institución tras las protestas de los alumnos— el director le encomendó al médico del plantel que organizara un curso de enfermería para que todas las personas interesadas en aprender esta área pudieran asistir a las instalaciones del Internado a recibir instrucción de manera gratuita. El objetivo era colaborar en el mejoramiento de la salud de la región. De esta forma, el Dr. Enrique González Ruiz empezó a trabajar con cuarenta y ocho muchachas de la localidad, quienes durante tres años acudieron cuatro horas diarias para adquirir los conocimientos básicos “para atender partos, poner inyecciones y hacer curaciones en general”.¹⁴¹ Además de la ayuda que el Centro brindaba a la población de Paracho para surtir agua, ésta fue la única iniciativa que se diseñó para beneficiar a los vecinos del plantel, aunque también hubo otros proyectos que no llegaron a materializarse como la fundación de una “casa de maternidad y un jardín de niños.”¹⁴²

Por último, debemos señalar que a lo largo de estos casi cuarenta años de existencia del Internado Indígena de Paracho que hemos estado caracterizando, el plantel estuvo funcionando sin vincularse con otros proyectos o iniciativas de la práctica indigenista que fueron puestos en marcha en la región y, por ende, se mantuvo al margen de las nuevas propuestas que estas agencias realizaron. En este sentido, podemos mencionar la nula relación que existió entre el Internado, el Proyecto Tarasco de la década de 1940 y el Centro Coordinador Indigenista del INI que se estableció en el poblado de Cherán en el año de 1967, además de la omisión de la cartilla bilingüe en la enseñanza de los alumnos del plantel. Mientras que a partir de los años cuarenta el pensamiento indigenista mexicano se convirtió en un arduo defensor e impulsor de la educación bilingüe a cargo de profesores de origen indígena, el Inter-



¹⁴¹ Entrevista a la señora María Teresa de Jesús Torres Ángeles, alumna del curso de enfermería del Internado Indígena de Paracho, realizada el 9 de Junio de 2008, en Paracho, Michoacán.

¹⁴² Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista...*, p. 329.

nado de Paracho continuó utilizando el método de castellanización directa para formar a sus estudiantes y desarrolló un proyecto educativo diametralmente distinto al que proponía el indigenismo desde 1940. Ante los pocos resultados que el Internado Indígena de Paracho obtuvo en cuanto al mejoramiento de la población indígena en su conjunto, las críticas del indigenismo al proyecto educativo de la institución que hemos estado analizando finalmente fueron escuchadas y, a partir del año de 1972, se transformó el método y sistema de enseñanza al ser establecida la educación bilingüe.

CONCLUSIONES



Después de haber desarrollado el devenir histórico del Internado Indígena de Paracho, podemos señalar las conclusiones generales de nuestro trabajo de investigación. Como hemos visto a lo largo de nuestro estudio, el surgimiento y desarrollo de la educación indígena en el siglo XX es un tema en el que confluyen distintas aristas de un mismo objetivo: la transformación de los grupos indígenas en beneficio de la modernización nacional. Esta finalidad fue expresada por diversos grupos, en tonos y momentos históricos distintos, y por lo tanto, obedeció a necesidades también distintas.

En un primer momento, la educación dirigida a los grupos indígenas tuvo como encomienda colaborar en la cohesión y homogeneización del país. Tras el triunfo del proyecto político de los sonorenses y la relativa pacificación del territorio mexicano, la conformación de un Estado nacional se presentó como la labor fundamental de los primeros gobiernos posrevolucionarios. El mayor desafío para lograr este propósito era eliminar las marcadas diferencias culturales de los distintos sectores de la población y erigir una identidad homogénea que caracterizara y diferenciara al país heredero de la Revolución. Se trataba de construir una personalidad que fuera representativa de lo mexicano hacia el exterior, pero fundamentalmente, que fuera aceptada y ejercida por el grueso de la población.

Luego de discutir desde distintas tribunas los rasgos que conformarían el prototipo de la mexicanidad, se llegó a la conclusión de que —debido a la heterogeneidad cultural de los pobladores— lo más viable era apelar a las características de la población más numerosa del país, los mestizos, pues los grupos indígenas —quienes también representaban una buena parte de la población— presentaban rasgos culturales

incompatibles con la modernidad. Esta resolución se apoyó en los estudios de la herencia que decían haber encontrado en la combinación de los grupos humanos, la vía más adecuada para el perfeccionamiento de la raza, pues en los individuos que eran producto de la mezcla racial sólo pervivían las fortalezas de sus padres, mientras que las debilidades o defectos de estos últimos tendían a desaparecer.

Las premisas biológicas que respaldaron la supremacía del sector mestizo como el más idóneo para representar a la mexicanidad también estuvieron acompañadas de fundamentos políticos. En este sentido, el mestizaje ofrecía la ventaja de ser una ideología racial incluyente, que permitiría la desaparición de los antagonismos culturales y sociales, y en la que todos los sectores de la población se verían representados. Los argumentos no podían ser más contundentes. Ante los ojos de los gobiernos posrevolucionarios quedó claro que para lograr la construcción de la identidad nacional, la diferencia no tenía cabida y que resultaba imprescindible eliminar las particularidades culturales de los grupos indígenas, puesto que resultaban incompatibles con la “época actual”. El mestizo se convirtió en el verdadero depositario de la identidad mexicana y, a partir de ese momento, el mestizaje se instauró como una política de Estado en búsqueda de la tan anhelada unidad nacional. En cambio, a la situación social y la heterogeneidad cultural que enmarcaban a los pueblos indígenas se les empezó a considerar como el *problema indígena* que se convirtió en un obstáculo para la integración nacional.

Estas posiciones tuvieron inevitables consecuencias para la población indígena. En primer término debían convertirse en mexicanos, pues no bastaba con haber nacido dentro del territorio nacional sino que, para verdaderamente formar parte de la comunidad nacional, tenían que adoptar los rasgos de la cultura mestiza. Asimismo, al considerarse que los mestizos resultaban ser los individuos más capaces en términos biológicos y culturales, sobre este grupo recayó la responsabilidad de diseñar los mecanismos que harían partícipes a los indígenas en la modernización y desarrollo del país.

Para lograr las metas trazadas, los gobiernos posrevolucionarios implementaron la llamada *política de incorporación*. Desde este punto de vista, si a la población indígena se le proporcionaban los instrumentos adecuados, se podría lograr su incorporación a la “vida civilizada”. La solución era poner en práctica un programa de educación formal e institucionalizado dirigido a cambiar sus condiciones de vida y lograr su desarrollo económico. No se trataba de impartir conocimientos académicos sino de desarrollar un proceso de socialización que formara el espíritu de los indígenas que requería el país. Con la fundación del Departamento de Educación y Cultura Indígenas dentro de la estructura de la SEP, y la creación de la educación rural —conformada por las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales—, se sentaron las bases de la acción educativa de la tesis de incorporación. Sin embargo, estos proyectos no rindieron los frutos esperados, pues los grupos indígenas aún mantenían sus “retrógradas” formas de vida y de cultura. El camino seguido había sido el equivocado. Ante estas circunstancias, la capacidad de los indígenas para insertarse en la civilización fue puesta en duda y los partidarios del determinismo biológico encontraron argumentos para sostener que la transformación de los indígenas mediante la educación era inalcanzable.

De esta suerte, en el seno del pensamiento indigenista —con Manuel Gamio y Moisés Sáenz a la cabeza— se ideó un nuevo proyecto de educativo que pretendía enderezar el rumbo de la política de incorporación: La Casa del Estudiante Indígena. El objetivo continuó siendo desarrollar un proceso formativo que llevara a la transformación de las características culturales y económicas de los grupos indígenas y que los hiciera partícipes de la nueva “civilización mexicana”, es decir, la mestiza. Asimismo, la Casa del Estudiante Indígena se concibió como un *experimento colectivo con indios*, que serviría para demostrar, desde el punto de vista científico, que las lamentables situaciones en las que se encontraba este sector de la población no eran producto de la herencia —y por lo tanto inamovibles— sino del medio en el que se

habían desenvuelto. Con estos objetivos en mente, el nuevo proyecto de educación indígena realizó algunos ajustes en la política de incorporación. Para comprobar que el medio tenía una influencia determinante en los rasgos de las etnias indígenas, se decidió colocarlas en igualdad de condiciones con la población mestiza y blanca. Así, la Casa fue establecida en la Ciudad de México —representante indudable de la nueva civilización mexicana— y funcionó como residencia de jóvenes indígenas quienes recibieron instrucción académica y técnica en instituciones educativas diseñadas para el medio urbano. Tras concluir su proceso de formación, los jóvenes indígenas debían regresar a sus lugares de origen para transmitir a sus coterráneos los conocimientos y las nuevas formas de vida que habían adquirido, por lo que los estudiantes debían conservar su lengua materna.

Los resultados de este proyecto manifestaron las ambivalencias de la política de incorporación. Por un lado, sirvieron para demostrar la veracidad de los argumentos más importantes de esta política. Después de efectuar varias evaluaciones sobre el desempeño de los internos de la Casa, se concluyó —tomando en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos mediante la aplicación de test de inteligencia— que si a los indígenas se les colocaba en un medio distinto al de sus comunidades que les ofreciera “mayores posibilidades de mejoramiento”, mostraban las mismas capacidades que el resto de la población y podían participar activamente en el desarrollo y modernización nacionales. Desde nuestro punto de vista, la aportación más importante de la Casa fue, precisamente, demostrar con la práctica que los grupos indígenas no tenían aptitudes genéticas inferiores. No obstante, la Casa del Estudiante Indígena también sirvió para evidenciar las debilidades de la metodología seguida por la política de incorporación. En su afán por separar de su medio a los jóvenes que formaron parte del plantel para desarrollar adecuadamente su proceso educativo, terminaron por formar indígenas perfectamente adaptados al medio citadino que se negaron a regresar a sus lugares de origen. En otras palabras, la política de incorpo-

ración demostró que podía actuar efectivamente sobre individuos indígenas, pero no así sobre comunidades enteras.

Ante estas circunstancias, los indigenistas comenzaron a considerar a la incorporación como inadecuada para lograr la construcción nacional. A partir de ese momento, Moisés Sáenz propuso la implementación de la *política de integración*, pues desde su punto de vista, la de incorporación se había alejado en la práctica de sus objetivos primordiales. Dentro de las críticas más interesantes que Sáenz realizó a la incorporación podemos destacar su observación referente al empeño de la Casa del Estudiante Indígena por convertir a sus internos en indígenas con características culturales mestizas que asimilaran las formas de vida occidentales. Para la política de integración propuesta por Sáenz, debía optarse por construir una identidad sincrética que rescatara los rasgos positivos de la cultura indígena y que los fusionara con las virtudes de la cultura occidental. Asimismo, el proyecto integracionista consideró que para evitar que los indígenas que desarrollaran un proceso educativo se desvincularan de sus lugares de origen, en lugar de separarlos de su medio para trasladarlos a otro con mejores condiciones, las instituciones debían ser establecidas en las propias comunidades indígenas y el gobierno mexicano tenía que acompañar los proyectos educativos con mejoras materiales en las comunidades indígenas.

Tras las críticas que se realizaron a la Casa del Estudiante Indígena, la institución fue clausurada y en su lugar se fundaron los Internados Indígenas que abanderarían la política de integración. Estas instituciones empezaron a funcionar a partir del año de 1931 y proliferaron por todo el territorio nacional durante el periodo cardenista. El objetivo era rebasar las debilidades de la política de incorporación y las irregularidades de la Casa del Estudiante Indígena. Así pues, estos nuevos planteles se establecieron en las propias comunidades indígenas para no desvincular a sus estudiantes de su medio ni de las necesidades de su pueblo, implementaron nuevos métodos educativos en los cuales la formación no sería de tipo académico, sino que estaría dirigida

a la socialización de sus estudiantes y el aprendizaje se basaría en actividades productivas. Igualmente, los indigenistas consideraron conveniente implementar un programa pedagógico que respetara las particularidades de cada grupo indígena, para lo cual cada plantel implementaría planes educativos específicos que tomaran en cuenta las características y necesidades de cada una de las regiones donde los Internados fueron fundados. Para desarrollar efectivamente esta función, las autoridades mexicanas auspiciaron varias investigaciones que sirvieron de base para esclarecer el camino a seguir por cada Internado Indígena.

Como vemos, la política de integración se asumió como un proyecto diametralmente distinto al de la incorporación. Sin embargo, al analizar y contrastar los objetivos de los Internados Indígenas y los programas de trabajo implementados a partir de 1933 y hasta 1972 —que decían seguir la práctica integracionista— con los de la Casa del Estudiante Indígena, las similitudes son bastante significativas, mientras que las diferencias se reducen al mínimo. En este sentido, podemos argumentar que la política de integración no fue precisamente opuesta a la política de incorporación —como sostuvieron sus ideólogos—, puesto que, en el fondo, nunca se abandonó la idea de introducir formas culturales extrañas a la población indígena para asimilarla a la vida nacional. En cambio, consideramos que las modificaciones realizadas en los programas de trabajo de los internados indígenas se enmarcaron en la esfera de los métodos implementados con el fin de perfeccionar y agilizar la occidentalización de la cultura indígena, sin que se abandonara el objetivo primordial de la política de incorporación.

Comencemos a profundizar en las diferencias. Mientras que la Casa del Estudiante Indígena se estableció en la Ciudad de México y priorizó la convivencia de los internos con los habitantes “civilizados” de la capital, los Internados se fundaron en poblaciones rodeadas de asentamientos indígenas, pero pobladas en su mayoría por mestizos. Si bien es cierto que los planes de trabajo marcaban que se debía procurar

que los estudiantes de los Internados se mantuvieran lo más vinculados posible con sus familiares, el acercamiento con los individuos que tuvieran una cantidad importante de rasgos culturales occidentales, continuó siendo fundamental. Así pues, la creación de los Internados sólo buscó que la acción educativa transformadora se efectuara en comunidades enteras y no sólo en individuos, para difundir más ampliamente las “verdaderas” características de la identidad mexicana (mestizas-occidentalizadas).

Igualmente, los intelectuales observaron que los indígenas no podían asistir a las mismas instituciones que los demás habitantes del territorio —como lo había procurado la Casa del Estudiante Indígena— pues, por las características propias de su cultura, tenían necesidades educativas distintas. Es más, se percataron de que entre los mismos grupos indígenas se presentaban rasgos culturales distintos y que esto influía en su proceso de transformación. Mientras que ciertas etnias indígenas se mostraban accesibles a incorporar nuevas formas de vida, otras se manifestaban más hostiles. Tomando en cuenta estas observaciones, los pedagogos mexicanos consideraron que era necesario “respetar las particularidades” de cada grupo indígena y decidieron abandonar la práctica de implementar un programa educativo único, como se hizo en la Casa del Estudiante Indígena. Por el contrario, se diseñaron planes educativos específicos que intentaban vincularse con las características y necesidades particulares de cada una de las regiones donde los Internados fueron fundados. Como podemos ver, el “respeto a las particularidades indias” sólo se tomó en cuenta para implementar programas educativos que hicieran más eficiente y duradera la occidentalización de las comunidades. A estas observaciones debemos sumar el hecho de que a partir de 1947, los Internados Indígenas desarrollaron el mismo programa educativo que los demás habitantes del territorio.

Por su parte, tomando como referente el funcionamiento del Internado Indígena de Paracho, podemos argumentar que los elementos de la Casa del Estudiante Indígena que se mantuvieron en los Internados Indígenas, fueron varios. Así, por

ejemplo, los maestros continuaron siendo individuos de filiación mestiza o, en el mejor de los casos, “indios occidentalizados”; las distintas materias —tanto de educación primaria como de instrucción técnica— continuaron impartándose en español, aunque no se les prohibió a los estudiantes utilizar su lengua materna para que lograran transmitir sus conocimientos al resto de la comunidad; el Internado de Paracho continuó imbuyendo en sus estudiantes modales y costumbres de la cultura occidental, como el idioma castellano, el uso de overoles y zapatos en lugar de calzón de manta y huaraches, aprendieron a utilizar los cubiertos y buenos modales en la mesa, se acostumbraron a usar el pelo corto y a desarrollar hábitos de higiene, a dormir en camas y no en petates, etcétera. Igualmente, la enseñanza de nuevas técnicas agrícolas y la instrucción en oficios que se brindó en la Casa del Estudiante Indígena y en el Internado, buscaba perfeccionar los procesos productivos de las comunidades indígenas y formar individuos que participaran activamente en el desarrollo económico nacional.

Finalmente, ni la política de incorporación ni la de integración fueron capaces de construir una cultura nacional sincrética puesto que los encargados de diseñar y llevar a la práctica ambas iniciativas indigenistas, continuaron considerando a las formas de vida indígenas como “primitivas” e incompatibles con la modernidad. A pesar de que en el discurso —tanto de los gobiernos mexicanos como de las autoridades educativas— se argumentó recurrentemente que se retomarían los rasgos positivos de la cultura indígena para fusionarlos con las virtudes de la cultura occidental, ¿qué se habría de rescatar de culturas que presentaban rasgos, creencias, manifestaciones y prácticas que siempre fueron consideramos como obsoletos?

Por otra parte, como hemos visto a lo largo de nuestro estudio, para cumplir cabalmente con los objetivos que el indigenismo asignó a los Internados Indígenas, el plantel michoacano experimentó varios cambios: estuvo a cargo de distintas dependencias gubernamentales (DGEPRU, DAI y DGAI), modificó el tipo de instruc-

ción que brindaba y, con ello, también transformó su denominación, Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” y Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga”. Asimismo, modificó el perfil de los estudiantes aceptados y el sistema pedagógico implementado. En términos generales, estas transformaciones estuvieron vinculadas con la caracterización del llamado “problema indígena” y con las vías recomendadas por la antropología para su solución.

En este sentido, en el seno de la antropología se presentaron dos vertientes, la culturalista que afirmaba que el atraso de los indígenas tenía un componente cultural, y la marxista, que partía del supuesto de que las lamentables condiciones de la población indígena dependían de sus condiciones materiales y económicas. En función de las recomendaciones realizadas por los antropólogos, de 1935 a 1940 el Internado Indígena de Paracho priorizó la socialización de sus estudiantes. En cambio, a partir de 1941, se concentró en transformar los aspectos materiales de la población indígena privilegiando la capacitación técnica de sus estudiantes para proporcionarles los instrumentos que cambiarían su condición social de explotación, o que les permitieran participar en el desarrollo económico de la nación.

A pesar de que entre las corrientes culturalistas —entre las que situamos al funcionalismo y el neoevolucionismo— y la marxista se mostraron divergencias en cuanto a la concepción del indígena y a la manera de interpelar su problemática, no ocurrió así en lo tocante a los procedimientos implementados para lograr su transformación e integración a la sociedad nacional. Ambas posiciones caracterizaron a la realidad indígena —en términos culturales o económicos— como atrasada y adoptaron una posición intervencionista frente a ella, pues consideraban que, para modificarla, se requería la influencia de un factor externo que orientara su mejoramiento. En el caso que nos ocupa, el Centro de Educación Indígena, posteriormente denominado Centro de Capacitación Económica, asumió el papel de instructor y guía del desarrollo indígena de la región. Aunque estos planteles partían del supuesto de que los indígenas

egresados de ambos proyectos educativos continuarían la función del Internado en su comunidad —y por lo tanto, los propios indios llevarían a cabo su mejoramiento—, para hacerlo fue necesario que atravesaran por un proceso de preparación en el que se les indicó, a partir de la visión del Estado, cómo y hacia dónde debía dirigirse el desarrollo y la modernización de su grupo. Así, la metodología implementada en el Internado Indígena de Paracho suponía que sus egresados hicieran las veces de “infiltrados” que conducirían la asimilación e integración de sus comunidades —multiétnicas y multiculturales— a la concepción unilateral de unidad nacional, para que se lograra la uniformidad cultural y se homogenizara el sistema capitalista en toda la población. De ahí la importancia de que conocieran y mantuvieran el dominio de su lengua natal y el vínculo con sus comunidades de origen.

De esta forma, la antropología de la época influyó en el diseño de programas educativos encaminados a *modernizar* a la población indígena, tanto en términos culturales como en la composición y funcionamiento de la vida económica y política. Así pues, en el programa de trabajo del Internado Indígena de Paracho podemos observar que el Estado mexicano se empeñó en transformar las características tradicionales de los grupos indígenas, por una serie de valores y actitudes “modernos” y “racionales” que se suponían más en consonancia con las características culturales del mundo occidental y con las necesidades de una sociedad urbana e industrial. Asimismo, el plan educativo buscaba transformar el papel político y económico que desempeñaban estos grupos dentro de la sociedad, intentando que participaran activamente en los programas de desarrollo nacionales promovidos por el gobierno mexicano. Como podemos ver, el “respeto a las particularidades indias”, que preconizaba la política de integración, sólo se tomó en cuenta para implementar proyectos educativos que hicieran más eficiente la occidentalización de las comunidades, pero los programas educativos siguieron siendo trazados a partir del punto de vista de individuos “extraños” que no comprendían la cultura indígena.

Por su parte, los cambios en la pedagogía implementada en los planes de trabajo del plantel educativo nos han permitido observar qué tipo de individuos se pretendía formar en el mismo. Al respecto, por un lado podemos ubicar distintas variantes de la corriente educativa conocida como pragmatismo y, por el otro, la pedagogía socialista. Pese a que la escuela de la acción y la escuela para el desarrollismo pertenecieron a la misma tradición pedagógica, es decir al pragmatismo, se situaron en momentos históricos distintos y, por ende, buscaron objetivos disímiles. Estas circunstancias estuvieron vinculadas con el carácter de la política educativa mexicana y con el papel asignado a la educación de la población durante el cardenismo. En los años que van de 1934 a 1940, prevaleció el objetivo de alcanzar la “justicia social” mediante la educación. De esta suerte, la escuela de la acción coincide en más aspectos con la escuela de influencia socialista que con la del desarrollismo.

La escuela de la acción se nutrió de la corriente filosófica del pragmatismo; buscaba formar individuos laboriosos que logran su “redención” mediante el trabajo productivo y la enseñanza estuvo dirigida a mejorar las condiciones de vida de la población indígena. Desde este punto de vista, el proceso educativo debía estar encaminado a desarrollar las capacidades de los estudiantes para que cumplieran con las exigencias de la sociedad a la que pertenecían y, de esta forma, modernizar el perfil de los jóvenes indígenas que atravesaban por la educación institucional. Siguiendo la didáctica sugerida por la escuela de la acción, los Internados Indígenas intentaron reproducir las actividades y circunstancias que se presentaban en la vida cotidiana de las comunidades indígenas. Como parte del indigenismo integracionista, la intención era poner en práctica un modelo pedagógico que permitiera ubicar las potencialidades de los grupos indígenas en provecho de las propias comunidades, pero fundamentalmente, en beneficio de la construcción de la unidad nacional.

Por su parte, la escuela de influencia socialista —que como hemos visto, estuvo influenciada por varias doctrinas pedagógicas como el racionalismo, la escuela de la

acción, el jacobinismo y el socialismo— se implementó en los Internados Indígenas a partir de su incorporación al DAI en 1937. Esta propuesta pedagógica compartió algunos elementos con la escuela de la acción, sobre todo en lo que se refería a la importancia del trabajo productivo como eje de la enseñanza. Sin embargo, también incorporó objetivos nuevos a la educación brindada por los Internados Indígenas. Más allá de formar trabajadores eficientes que cumplieran con los objetivos que la sociedad les imponía, buscaba proporcionar a los estudiantes indígenas todos los elementos necesarios para que fueran capaces de guiar su propio mejoramiento, que se convirtieran en individuos que comprendieran el valor de su trabajo para el beneficio colectivo y que se liberaran de las ataduras de las supersticiones. El objetivo primordial era la concientización política y económica de los jóvenes indígenas para que se transformaran en líderes sociales capaces de promover la emancipación de sus comunidades y erradicar las injusticias de las que eran objeto. Desde nuestro punto de vista, la educación de influencia socialista intentó trastocar el simple carácter utilitario de la educación brindada a los indígenas en los Internados, para convertir a sus estudiantes en agentes constructores y transformadores de su entorno. Desafortunadamente, esta perspectiva de la educación indígena sólo fue un pequeño paréntesis, mientras el desarrollismo se robustecía.

En cambio, con la llegada y consolidación de la escuela para el desarrollismo los objetivos de “redención” —de la escuela de la acción— y de “emancipación” —de la escuela de influencia socialista— fueron eliminados en aras de la unidad y el desarrollo económico de la nación. De tal forma, a partir de 1941 los Internados Indígenas se ocuparon de capacitar a indígenas productivos —desvinculándose de la formación de trabajadores “radicalizados”— siempre prestos al mandato, capaces de manejar diversas técnicas productivas bajo las exigencias de la sociedad industrial, y sobre todo, dispuestos a anteponer el desarrollo económico y la unidad nacional sobre cualquier diferencia étnica. Aunque este modelo pedagógico se fundó en la escuela

de la acción, a diferencia de esta última, no tomaba en cuenta las particularidades ni los intereses de los estudiantes para sacar mayor provecho de sus capacidades, sino que se ocupó de enseñar a todos los estudiantes por igual —así se trataran de indígenas, mestizos o blancos—, lo que el Estado mexicano consideró necesario que conocieran. Por ello homogeneizó los programas de trabajo de la educación primaria y diseñó libros de texto que fueron enviados a todas las escuelas del país.

Ahora bien, como hemos observado a lo largo de nuestra investigación, el gobierno mexicano se esforzó por fundamentar y estructurar el proyecto educativo de los Internados Indígenas con todos los elementos que estuvieron a su alcance para garantizar que los objetivos de estas instituciones se cumplieran lo más cabalmente posible. En el caso del Internado michoacano, desde 1931 se eligió a la población de Paracho como la sede más idónea del plantel, pues la ubicación y características del lugar presentaban varias ventajas para el proyecto educativo. Paracho se caracterizaba por ser un pueblo mestizo, pero por ser la cabecera de uno de los municipios indígenas más densamente poblados, se encontraba rodeado de varias comunidades indígenas que presentaban un “retraso cultural muy evidente” y donde el monolingüismo dominaba. Asimismo, se encontraba en pleno centro de la Meseta Tarasca y contaba con “ciertos agentes civilizadores” como carreteras y otras vías de comunicación que facilitaban el acceso al poblado. Además, Paracho se había convertido —desde la época colonial— en el núcleo de un mercado regional que aglutinaba a numerosos comerciantes de distintos puntos del estado de Michoacán que lo frecuentaban para intercambiar productos de diversa índole. Este último punto resultó decisivo para establecer el Internado en Paracho, pues las autoridades estatales y educativas consideraron que el contacto y la convivencia de habitantes de diferentes pueblos favorecerían el proceso de aculturación y facilitarían la introducción de cambios culturales en un radio más amplio, incluso rebasando los límites del municipio parachense. Por último, Paracho se caracterizaba por ser un poblado que se había

especializado en la elaboración de distintos productos manufactureros y contaba con varios artesanos que podían colaborar con el proyecto educativo.

Tras resolver la ubicación del plantel michoacano, se desarrollaron varias investigaciones que sirvieron para esclarecer los aspectos problemáticos de la cultura purhépecha y especificar las metas que el Internado debía cumplir. De esta suerte, los objetivos del Internado Indígena de Paracho fueron delineados en función de las observaciones que distintos investigadores —antropólogos, médicos, pedagogos, entre otros— realizaron respecto de la población purhépecha. Después de algunos meses de trabajo, los diversos estudios coincidieron en señalar la necesidad de modificar varios aspectos de la vida de los indígenas michoacanos —lengua, cosmovisión, alimentación y salubridad—, sin embargo, también consideraron que la integración de la población indígena michoacana al desarrollo nacional tenía posibilidades prometedoras, puesto que la mayoría no ofrecía mayores resistencias para asimilarse a nuevas formas de vida. El mayor reto era modernizar sus actividades productivas.

Como hemos visto, la noticia de la creación del Internado fue recibida con beneplácito por los habitantes de la región y las autoridades locales brindaron todas las facilidades que estuvieron a su alcance para que el proyecto se echara a andar y se consolidara. Asimismo, varias familias de las comunidades indígenas aceptaron con gusto que sus hijos se incorporaran al plantel educativo, por lo que la demanda para ingresar al Internado Indígena de Paracho fue bastante significativa. En términos generales, estas circunstancias nos indican que entre la población indígena michoacana —particularmente la de la Meseta Tarasca— había una gran confianza en que la educación promovida por el Estado mexicano les brindaría grandes ventajas, pues serviría para mejorar sus condiciones vida y los ayudaría a “progresar”. Cabe destacar que la mayoría de los jóvenes que conformaron la población estudiantil eran de extracción indígena provenientes de varias poblaciones aledañas a Paracho. Mientras tanto, nunca hubo muchos estudiantes parachenses, pues

en esta población había otras escuelas primarias que atendían las necesidades educativas de sus habitantes.

De acuerdo con las disposiciones oficiales dirigidas a los Internados Indígenas, a lo largo de los casi cuarenta años que comprende nuestro periodo de estudio, la institución tuvo dos denominaciones y sus programas tuvieron perspectivas distintas. Desde el año de su creación en 1935 y hasta 1941, el Internado fue reconocido con el nombre de Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”. Como recordaremos, durante este periodo la antropología culturalista consideró que el llamado “problema indígena” radicaba en el “atraso cultural” de este sector de la población y resolvió que el programa de trabajo de los Centros de Educación se dirigiera, como primera instancia, a modificar los modos de vida y costumbres de los estudiantes, para posteriormente, mejorar sus condiciones económicas y proporcionarles los conocimientos académicos básicos.

De esta manera, la transformación de los jóvenes que asistieron al plantel michoacano se fundó en el aprendizaje del castellano, en la asimilación de nuevos hábitos, prácticas y representaciones más “acordes con la cultura occidental moderna”, y en la modernización de sus actividades económicas. También recibieron clases de tipo académico que estuvieran en consonancia con las necesidades de sus comunidades. Puesto que el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” estuvo en condiciones de normalizar sus actividades educativas hasta el año de 1937 —aunque empezó a funcionar desde 1935, pero sin contar con instalaciones apropiadas ni con el personal suficiente—, el modelo pedagógico que se implementó correspondió al diseñado por el DAI durante el cardenismo. Es decir, se siguieron las recomendaciones didácticas y los objetivos de la escuela de influencia socialista. De ahí que el eje de la enseñanza hayan sido las actividades productivas y que se haya intentado seguir un proceso de concientización y emancipación de sus estudiantes, para convertirlos en líderes sociales.

Sin embargo, no podríamos decir que el proyecto propuesto por los culturalistas y la educación de influencia socialista haya rendido grandes frutos, pues de acuerdo con la dinámica específica que siguió el Centro de Educación michoacano, ambos modelos tuvieron una vigencia muy corta y no lograron arraigarse en la práctica educativa. No debemos perder de vista que el plantel inició sus actividades de manera regular hasta 1937 y la perspectiva culturalista del “problema indígena” dejó de ser aceptada por el indigenismo apenas tres años después. Lo mismo ocurrió con los principios y prácticas de la escuela de influencia socialista, pues desapareció *de facto* de la educación indígena en 1941 —aunque el artículo tercero constitucional se modificó hasta 1946.

A estas observaciones debemos sumar la deserción de varios de los jóvenes indígenas que ingresaban al plantel y que no lograron concluir su proceso formativo, por la dificultad que para ellos representaba acostumbrarse a la vida del plantel, a usar una lengua y una indumentaria distintas a las suyas, a la lejanía de sus familias y a la dinámica propia de la labor académica. Asimismo, durante este periodo el Centro de Educación michoacano sólo contó con un profesor que tenía que impartir las materias académicas, la educación física y musical a todos los estudiantes inscritos. Por su parte, la instrucción en agricultura y cría de animales domésticos no pudieron desarrollarse tal como el programa marcaba por las características edafológicas y climatológicas de la región, además de no contar con el personal adecuado para estas funciones. En contraparte, las actividades que sí lograron despuntar fueron los quehaceres manufactureros —carpintería, tornería, guitarrería, tallado de lacas y corte. Por supuesto, esta situación estuvo ligada a que éstos correspondían a la tradición ocupacional de la región.

La segunda fase del Internado Indígena de Paracho estuvo determinada en función de los cambios que operaron en la antropología respecto de la concepción del “problema indígena”. A partir de la década de los cuarenta, empezó a cobrar fuerza

la perspectiva marxista que sostenía que las “atrasadas manifestaciones culturales de los indios” eran producto de las malas condiciones materiales y de su situación económica de explotación. Lo que había que cambiar entonces, no era la cultura de los grupos indígenas —como sostenían los culturalistas— sino la dinámica económica de los mismos. Igualmente, el gobierno mexicano puso en marcha un nuevo proyecto de desarrollo económico e industrial que requería la participación de todos los habitantes del territorio. Por estas razones, en el año de 1941 el antiguo Centro de Educación se transformó en el Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” y sus objetivos principales fueron modernizar y diversificar las prácticas productivas de la región.

De esta suerte, las actividades productivas se convirtieron en las labores más importantes del plantel. De acuerdo con el nuevo plan de trabajo del Centro, la base de la instrucción sería la enseñanza agrícola, la cría de animales y las actividades productivas relacionadas con los oficios y la industria, en segundo lugar se marcó como objetivo la enseñanza del idioma castellano y, por último, las materias académicas —aritmética, higiene, civismo, historia, geografía y ciencias naturales— y los cursos complementarios —instrucción musical y educación física— que perfeccionaran su formación. Como hemos mencionado, a partir de la década de los cuarenta se implementó el modelo pedagógico de la escuela para el desarrollismo y con esta disposición los objetivos de la institución y el perfil de los egresados se dirigieron a incentivar el desarrollo económico y la modernización de las actividades productivas de la región.

Pese a la rigurosidad observada en el diseño del proyecto educativo del Instituto Indígena de Paracho y las grandes expectativas que se depositaron en él, en la práctica se presentaron una serie de problemáticas que rebasaron las previsiones de las autoridades educativas y malograron algunos de los objetivos medulares del proyecto. Como hemos visto, existió una distancia importante entre los modelos teóri-

cos —tanto antropológicos como pedagógicos— y la práctica educativa del plantel que hemos analizado. Así, por ejemplo, mientras que los ideólogos del proyecto propusieron que la agricultura sería la actividad productiva prioritaria del plantel, las características climatológicas y la naturaleza del suelo de la región, no permitieron que la labor agrícola se consolidara, además de que el Internado no contó con un ingeniero agrónomo o al menos un técnico agrícola que supervisara la enseñanza de los estudiantes, como lo establecían los lineamientos oficiales del plantel. En este mismo sentido, la mayoría del personal del Internado carecía de la formación necesaria para poner en práctica los nuevos postulados pedagógicos y, por lo tanto, utilizaron sus propios recursos para la enseñanza.

Asimismo, durante nuestro periodo de estudio el Internado Indígena de Paracho estuvo funcionando sin vincularse con otros proyectos o iniciativas de la práctica indigenista que fueron puestos en marcha en la región y, por ende, se mantuvo al margen de las nuevas propuestas que estas agencias realizaron. En este sentido, podemos mencionar la nula relación que existió entre el Internado, el Proyecto Tarasco de la década de 1940 y el Centro Coordinador Indigenista del INI que se estableció en el poblado de Cherán en el año de 1967, además de la omisión de la cartilla bilingüe en la enseñanza de los alumnos del plantel. Mientras que a partir de los años cuarenta el pensamiento indigenista mexicano se convirtió en un arduo defensor e impulsor de la educación bilingüe a cargo de profesores de origen indígena, el Internado de Paracho continuó utilizando el método de castellanización directa para formar a sus estudiantes y desarrolló un proyecto educativo diametralmente distinto al que proponía el indigenismo desde 1940.

La discrepancia entre la teoría y la práctica educativa se hizo más evidente en los resultados obtenidos por el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho. Si bien es cierto que un número importante de jóvenes se sumaron al plantel y egresaron convertidos en “ciudadanos” mexicanos, también es verdad que pocos de

ellos se reincorporaron a sus comunidades para transmitir los conocimientos técnicos y los hábitos de vida que adquirieron. Quienes regresaron a sus lugares de origen se toparon con que sus nuevas costumbres, habilidades y competencias no tenían operatividad en el medio indígena. Ante estas circunstancias, algunos de ellos terminaron por volver a asimilarse a la dinámica de las comunidades indígenas, otros tuvieron que emigrar a otras regiones que les ofrecían mayores posibilidades de poner en práctica los conocimientos que habían adquirido, y otros más continuaron con su preparación académica para convertirse en profesionistas.

La razón fundamental de esta problemática fue que el gobierno mexicano no acompañó a la acción educativa con programas eficientes dirigidos a generar fuentes de empleo para los egresados de los Centros o para incentivar la demanda de los productos que habían aprendido a elaborar. Poco provecho tenía haber aprendido, por ejemplo, tornería o tejidos de lana con maquinaria moderna y nuevas técnicas si los egresados no contaban con recursos económicos que les permitieran establecer sus propios talleres y si además, debido a la modernización promovida por el gobierno mexicano, la población tenía necesidades de consumo cada vez más alejadas de los productos o servicios tradicionales y cada vez más cercanos a la vida urbana.

Asimismo, algunos de los jóvenes que se incorporaron al plantel nunca pensaron en ejercer el oficio que habían aprendido. Por el contrario, consideraron que su progreso dependía de continuar con su preparación académica y optaron por cursar carreras universitarias o la Normal Rural, pues estas profesiones gozaban de mayor prestigio social que ser artesano o agricultor. De esta forma, podemos afirmar que los sujetos a los cuales se dirigió el programa educativo imprimieron sus propios objetivos al Internado Indígena de Paracho. Lejos de concebir su estancia en el plantel como un recurso para obtener los conocimientos necesarios que les permitieran alcanzar el mejoramiento de sus comunidades, consideraron que su permanencia en la institución les serviría para vincularse con otras realidades distintas a las del

mundo indígena y terminaron por emigrar a otras regiones del país para asimilarse a formas de vida más urbanas. Esto no quiere decir que las comunidades indígenas se hayan mantenido estáticas, por el contrario, se pueden observar numerosas transformaciones en sus modos de vida, así como un aumento notable en el uso del idioma castellano entre los indígenas michoacanos —mientras que en 1940 el 52.3% de la población total de Michoacán hablaba una lengua indígena, hacia 1970 el porcentaje se redujo al 25.8— pero no podemos decir que la acción educativa del Internado Indígena de Paracho haya tenido un papel determinante en los cambios registrados, pues los medios de comunicación y, principalmente, los movimientos migratorios a los Estados Unidos, intervinieron de forma decisiva.

Como vemos, varias de las circunstancias que se presentaron en la Casa del Estudiante Indígena de la década de 1920 y que llevaron a su clausura, se repitieron en el caso del Internado Indígena de Paracho, a pesar de que se suponía que este último estuvo diseñado para rebasar las limitaciones de la antigua Casa. Ninguno de los dos proyectos consiguió extender eficientemente su acción educativa hacia una esfera más amplia que a la de los estudiantes que formaron parte de ellos.

Ante estas circunstancias, en el año de 1972 el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho fue replanteado y se decidió orientar la formación de estudiantes indígenas bajo la educación bilingüe. La labor educativa desarrollada desde 1935 hasta 1972 en el Internado Indígena de Paracho por profesores mestizos y en castellano, no dio los frutos esperados y quedó atrás para dar paso a la participación de profesores indígenas, tal como lo proponía el indigenismo desde la década de 1940.

ANEXOS



ANEXO I

PRUEBAS COLECTIVAS APLICADAS A LOS ALUMNOS DEL TERCER AÑO "CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA"

NOMBRE	EDAD	ORIGEN	RAZA	FAY		EBBI	DESC		PROMEDIO
				1926	1927	1927	1926	1927	
Eleuterio Pérez	14	Morelos	Nahoa	---	2½	1	---	12	CUARTILLA INFERIOR
Patricio Jaris	15	Chihuahua	Tarahumara	2¼	2½	1	9	12	
Antonio Quintana	16	Chihuahua	Tarahumara	2¾	2½	3	24	31	
Quirino Salvador	16	Chihuahua	Tarahumara	3¼	2½	2	25	36	
Lucas González	15	San Luis Potosí	Nahoa	3¾	3.0	8	24	37	
Gregorio del Rosario	16	Puebla	Nahoa	3.0	3.0	6	29	36	
Lázaro González	18	Chihuahua	Tarahumara	2¼	3½	7	18	28	
Santos Hernández	16	Veracruz	Huasteca	---	4.0	1	---	29	
Francisco Domínguez	14	Sonora	Pápago	3¼	2¼	9	34	33	
Román Martel	16	San Luis Potosí	Huasteca	3½	1.0	13	29	32	
Sebastián Sánchez	16	Tabasco	Chontal	3.0	1½	11	32	43	CUARTILLA MEDIA INFERIOR
Eulogio Flores	16	Puebla	Nahoa	½	2.0	10	15	38	
Zeferino Hernández	17	Veracruz	Huasteca	3¼	3.0	11	29	38	
Epifanio Estrada	13	Puebla	Popoloca	---	4.0	10	---	36	
Guadalupe Sánchez	16	Guerrero	Tlapaneca	---	4.0	5	15	29	
Bonifacio Vargas	15	Puebla	Nahoa	1¾	4.0	10	15	30	
Luis Abarca	15	Michoacán	Tarasco	3¼	2½	11	27	41	
Narciso Ramírez	16	Guanajuato	Pame	2¾	2¼	13	24	37	
Julián Conde	15	Puebla	Nahoa	1¾	3¼	12	29	31	
Jesús Rubio	15	Michoacán	Tarasco	---	3¼	12	17	17	
Rafael Zambrano	13	Puebla	Nahoa	---	2½	17	---	34	
José C. López	16	Guanajuato	Pame	2¾	2¼	2¼	15	26	
Epitafio Rodríguez	16	Hidalgo	Nahoa	3½	3.0	14	27	41	CUARTILLA MEDIA SUPERIOR
Julián Etzana	14	México	Otomí	2½	3.0	15	31	42	
Juan del Ángel	16	Veracruz	Huasteca	1¾	3¼	18	18	34	
Gabriel Amaro	15	Veracruz	Huasteca	1¾	3½	15	39	38	
Adrián M. Marín	17	Puebla	Nahoa	2¾	3½	15	39	39	
Eladio Marino	19	Guerrero	Nahoa	2¾	3¾	4	39	49	
Francisco Trinidad	16	Tabasco	Chontal	4¼	3¾	12	42	41	
Felipe Vargas	16	Puebla	Nahoa	2¼	3¾	13	34	40	
Víctor Jiménez	17	Oaxaca	Zapoteca	2½	4.0	7	18	43	

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

CONTINUACIÓN DEL ANEXO I
PRUEBAS COLECTIVAS APLICADAS A LOS ALUMNOS DEL TERCER AÑO
“CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA”

NOMBRE	EDAD	ORIGEN	RAZA	FAY		EBBI	DESC		PROMEDIO
				1926	1927	1927	1926	1927	
Fermín Gómez	18	Tabasco	Chontal	2¾	4½	15	23	36	CUARTILLA MEDIA SUPERIOR
Mucio Medina	18	Veracruz	Huasteca	4¾	4.0	12	39	45	
Alejandro Santiago	16	Veracruz	Huasteca	3¾	4.0	17	27	35	
Guadalupe Díaz	14	Jalisco	Nahoa	1¼	3¾	17	22	40	
Pinito Méndez	17	Guerrero	Mixteca	3.0	4.0	15	42	43	
Santiago Méndez	15	México	Nahoa	3.0	4½	13	31	43	
Valentí Laureano	18	Sinaloa	Mayo	---	4½	14	---	41	
Dámaso Flores	16	Sinaloa	Mayo	3¾	4.0	14	36	42	
Jorge Cruz	17	Sonora	Opata	3¾	4.0	18	36	51	
Cándido Fis	15	Morelos	Nahoa	3¾	4.0	13	41	47	
Pedro Briseño	17	Puebla	Nahoa	---	4½	16	---	34	
Eliseo Solís	17	Michoacán	Tarasco	3½	4½	16	35	43	
Carlos Gaspar	16	Puebla	Popoloca	---	4½	18	---	43	
Atanacio del Ángel	18	Veracruz	Huasteca	4½	4½	16	26	39	
Francisco de Asís M.	16	Puebla	Nahoa	3½	4½	13	28	46	
Ambrosio Sánchez	16	Oaxaca	Mixteca	3¾	3½	16	22	40	

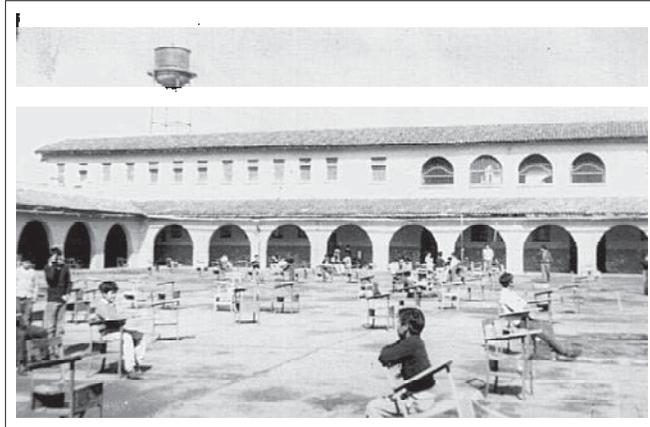
FAY: Resultados de la prueba *Fay*.

EBBI: Resultados de la prueba *Ebbinghaus*.

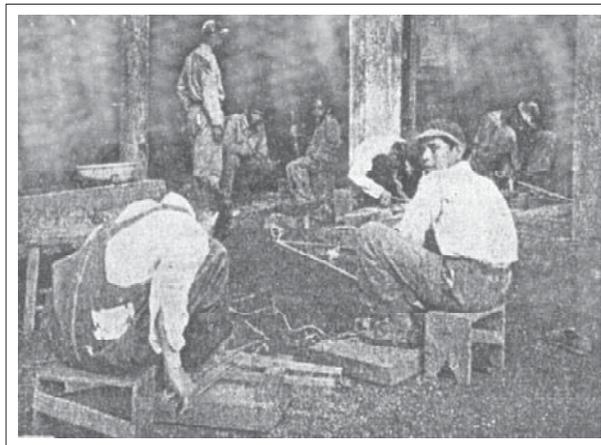
DESC: Resultados de la prueba *Descouendres*.

Fuente: SEP, *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, Publicaciones de la SEP, Tomo XV, Número 14, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1927, pp. 112-113.

ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ALUMNOS EN EL PATIO PRINCIPAL DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO

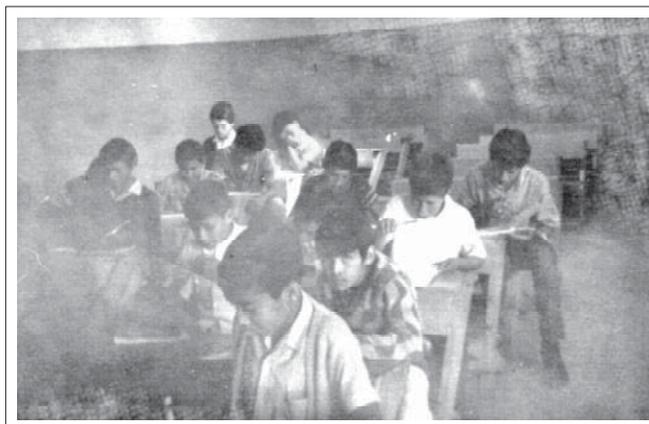


ALUMNOS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO USANDO EL TORNO DE ARCO

CONTINUACIÓN DEL ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ALUMNO DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO EN ACTO CÍVICO



ALUMNOS DE SEXTO AÑO DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO

CONTINUACIÓN DEL ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ALUMNOS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO EN PRÁCTICAS AGRÍCOLAS



EXCURSIÓN A COLIMA DE LOS ALUMNOS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO

CONTINUACIÓN DEL ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ESCOLTA DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ALUMNOS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO DESFILANDO

CONTINUACIÓN DEL ANEXO 3
FOTOGRAFÍAS DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



ALUMNAS DEL CURSO DE ENFERMERÍA DEL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO



PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN EL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO

FUENTES CONSULTADAS



FUENTES DE ARCHIVO

AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal, Subserie Internados, Caja 32, Año 1930, Exp. 19, f. 11.

AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie: Casa del Estudiante Indígena, Caja 1927, Años 1928-1932, Exp. 1-2.

AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie Casa del Estudiante Indígena, Caja 1927, Años 1928-1932, Exp. 449.

AHSEP, Secc. Departamento de Escuelas Rurales, Serie Casa del Estudiante Indígena, Caja 3, Años 1930, Exp. 33.

AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 674, Exp. 531.2/244.

AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 684, Exp. 533.4/1.

AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/35.

AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/43.

AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 892, Exp. 545.3/147.

AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 198, Exp. 136.3/246.

AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 521, Exp. 482.1/18, s/f.

AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 522, Exp. 485.1/1.

AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 653, Exp. 534.6/225.

AGN, Fondo Manuel Ávila Camacho, Vol. 995, Exp. 606.3/44.

AGN, Fondo Adolfo Ruiz Cortines, Vol. 731, Exp. 534/188, s/f.

APWH, Eliseo Solís, "Realidad educacional de la Villa de Paracho, Michoacán", Morelia, Michoacán, 1950-1951.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, Nicola. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1979.

Acosta, Etelvina y Laura Alva. *Clasificación y selección de los escolares*, México, SEP / Talleres Gráficos de la Nación, 1932.

Aguilar Padilla, Héctor. *La educación rural en México*, México, SEP, 1988.

Aguirre Beltrán, Gonzalo y Pozas Arciniega, Ricardo. *La política indigenista en México. Métodos y resultados*, México, CONACULTA/INI, 1973, Tomo II.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.

_____. *Memoria del Instituto Nacional Indigenista. Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, México, INI, 1952, Vol. III.

_____. *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*, Veracruz, INI/FCE/UV/Gobierno del estado de Veracruz, 1992.

_____. *Regiones de refugio*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1967.

Alcides Reissner, Raúl. *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo*, México, INI, 1983.

Almeida V., José [coord.]. *El racismo en las Américas y el Caribe*, Quito, Ediciones ABYA-YALA, 1999.

Avalos Placencia, Tania. *El proyecto tarasco: alfabetización indígena y política del lenguaje en la meseta purhépecha (1939-1960)*, Tesis de licenciatura en historia, Morelia, Facultad de Historia/UMSNH, junio de 2006.

Barragán, René y Luis Arturo González Bonilla. "Vida actual de los Tarascos", en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 128-177.

Basauri, Carlos. *La población indígena de México*, México, SEP, 1940, Tomo I.

_____. *La población indígena de México*, México, SEP, 1940, Tomo III.

Basave Benítez, Agustín. *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, México, FCE, 2002.

Bonfil Batalla, Guillermo. “El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial”, en *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, México, INI/INAH/CONACULTA/Secretaría de la Reforma Agraria, 1995.

Borquez, Djed. *Lázaro Cárdenas. Líneas biográficas*, México, Imprenta Mundial, 1933.

Bremauntz, Alberto. “Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa”, en *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP, 1985, pp. 17-47.

Calderón Mólgora, Marco Antonio. *Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purbépecha*, México, COLMICH, 2004.

Calderón Mólgora, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria. “Indigenismo populista en México: del maestro misionero al Centro Coordinador Indigenista”, ponencia presentada en el *XVII Coloquio de Antropología e Historia Regionales: Caras y máscaras del México étnico*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, 26/10/2005-28/10/2005.

Cárdenas del Río, Lázaro. *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones y otros documentos*, México, Siglo XXI, Vol. I, 1978.

Carrasco, Pedro. *El catolicismo popular de los tarascos*, México, SEP, 1976.

Casaús Arzú, Martha. *Guatemala. Linaje y racismo*, San José, FLACSO-Guatemala, 1992.

Caso, Alfonso. “Cultura y aculturación”, en *Indigenismo*, México, INI, 1958, pp. 31-37.

_____ “Definición del indio y lo indio”, en *Indigenismo*, México, INI, 1958, pp. 7-17.

_____ *Indigenismo*, México, INI, 1958.

Castile, George P. *Cherán: la adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*, México, INI, 1974.

Castillo Janacua, J. Cruz. *Paracho. Estudio monográfico*, Morelia, Morevallado Editores, 2001.

Castellanos Guerrero, Alicia y Sandoval Palacios, Juan Manuel [coord.]. *Nación, racismo e identidad*, México, Nuestro Tiempo, 1998.

Castillo, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, Tomo 3.

_____ *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, Tomo 4.

Château, Jean. *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2001.

Comas, Juan. *Ensayos sobre indigenismo*, México, INI, 1953.

_____ *Razas y racismo. Trayectoria y antología*, México, SEP-SETENTAS, 1972.

Córdova, Arnaldo. *La política de masas del cardenismo*, México, Era, 1986.

Cortés Zavala, María Teresa. *Lázaro Cárdenas y su proyecto cultural en Michoacán. 1930-1950*, Morelia, UMSNH, 1995.

Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. *Cuestionario para fijar la cultura de las razas indígenas de México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1936.

_____ *Ideario del maestro indoamericano*, México, DAPP, 1938.

Creel, Enrique C. *Agricultura y agrarismo*, México, Tip. El Progreso, 1929.

De la Fuente, Julio. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México, INI, 1996.

_____ *Relaciones interétnicas*, México, INI, 1965.

De la Peña, Guillermo. “Los estudios regionales y la antropología social en México”, en *Región e historia en México (1700-1850). Métodos de análisis regional*, México, Instituto Mora/UAM, 1991, pp. 123-162.

_____ “Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana”, en *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, UIA/Plaza y Valdés/INI, México, 1996.

Dewey, John. *Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1961.

_____ *La educación de hoy*, Buenos Aires, Losada, 1951.

Díaz-Polanco, Héctor [et. al.]. *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*, México, CIIS, 1981.

Diccionario de mejicanismos, México, Porrúa, 1959.

Diccionario general de americanismos, México, ed. Pedro Robredo, 1942.

Diccionario Porrúa. Historia, biografía y geografía de México, México, Porrúa, 1995.

Dietz, Gunther. *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1999.

Dinerman, Ina R. *Los tarascos: campesinos y artesanos de Michoacán*, México, SEP, 1974.

Fell, Claude. *José Vasconcelos: Los años del Águila [1920-1925]. Educación, cultura e iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.

_____ “La creación del departamento de cultura indígena a raíz de la Revolución Mexicana”, en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX, 1999.

Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 1998.

Gall, Olivia. “Racismo y modernidad en la historia de Chiapas”, en *El racismo en las Américas y el Caribe*, Quito, Ediciones ABYA-YALA, 1999.

Galván, Luz Elena, Mireya Almoneda, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (coord.). *Memorias del primer simposio de educación*, México, CIESAS, 1994.

Gamio, Manuel. *Consideraciones sobre el problema indígena*, México, Instituto Indigenista Iberoamericano, 1966.

_____ *Forjando Patria*, México, Porrúa, 1960.

_____ *La población del Valle de Teotihuacan*, 2 tomos, México, INI, 1972.

Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, México, Patria/CONACULTA/Alianza Editorial, 1991.

Gómez Izquierdo, José Jorge. “Racismo y nacionalismo en el discurso de las elites mexicanas: Historia Patria y Antropología Indigenista”, en *Los caminos del racismo en México*, México, BUAP/Plaza y Valdés, 2005.

_____ (coord.). *Los caminos del racismo en México*, México, BUAP/Plaza y Valdés, 2005.

Gómez Robleda, José. “Ensayo biotipológico sobre los indios tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 117-126.

_____ (et. al.) *Pescadores y campesinos tarascos*, México, SEP, 1943.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX/UNED, 1999.

Gutiérrez Chong, Natividad. *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*, México, CONACULTA/UNAM/Plaza y Valdés, 2001.

Gutiérrez y Oliveros, Antonio. *Valores espirituales de la raza indígena*, México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

Hastings, Montana Lucia. *Clasificación y estudio estadístico de 3,719 alumnos, la mayoría de primer año de enseñanza secundaria de la ciudad de México por medio del examen Beta y la prueba Otis*, México, SEP, 1929.

Herencia, medio y educación, Barcelona, Salvat, 1973.

Hernández López, Ramón. *La acción educativa en las áreas indígenas*, México, SEP/DGEEMI, 1976.

_____ *La educación indígena en la educación nacional*, México, SEP/INI, 1982.

Instituto Nacional de Psicopedagogía, *Pruebas pedagógicas objetivas. Técnica para su elaboración, aplicación y calificación*, México, DAPP, 1938.

Iturriaga, José E. “La creación de la Secretaría de Educación Pública”, en *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.

James, William. *Pragmatismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1973.

Kay Vaughan, Mary. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940”, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 76-108.

_____ *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, México, 1967.

Lazarín Miranda, Federico. *La política para el desarrollo: las escuelas técnicas industriales y comerciales en la ciudad de México, 1920-1932*, México, UAM-I, 1996.

Leco Tomás, Casimiro. *La educación socialista en la Meseta Purhépecha. 1928-1940*, México, El valor de leer, 2000.

León, Nicolás. *Los tarascos*, México, Innovación, 1979.

Lewontin, R. C; Steven Rose y Leon J. Kamin. *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, México, CONACULTA / Grijalbo, 1991.

López Martínez, Patrocinio. *El problema indígena de México y la educación fundamental*, Pátzcuaro, CREFAL, 1958.

Loyo Bravo, Engracia. “Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940)”, en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, COLMEX, 1999, pp. 139-159.

_____ “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en *La educación en la historia de México*, México, COLMEX, 1999, pp. 243-285.

Lombardo Toledano, Vicente. “Discurso pronunciado por Vicente

Lombardo Toledano, Delegado de México, respecto al problema fundamental del indio (1940)", en *El problema del indio*, México, SEP, 1973, pp. 127-135.

_____ "Incorporar los indígenas al progreso de la Nación", en *El problema del indio*, México, SEP, 1973, pp. 156-158.

Lumholtz, Carl. *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la sierra madre occidental; en la Tierra Caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1904, Tomo II.

Machuca Ramírez, Jesús Antonio. "Nación, mestizaje y racismo", en *Nación, racismo e identidad*, México, Editorial Nuestro Tiempo, S. A., 1998.

Makarenko, Antón. *Banderas en las torres*, Barcelona, Planeta, 1977.

_____ *Conferencias sobre educación infantil*, México, Mexicanos Unidos, 1983.

_____ *Poema pedagógico*, México, Planeta, 1988.

_____ "La educación laboral. Las relaciones, el estilo, y el tono en la colectividad", en *Problemas de la educación escolar*, Moscú, Progreso, 1982, pp. 121-152.

_____ "La pedagogía de la acción individual", en *Problemas de la educación escolar*, Moscú, Progreso, 1982, pp. 83-120.

_____ *Conferencias sobre educación infantil*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1980.

Maturana, Sergio y J. Sánchez Cortés. *Las comunidades de la meseta tarasca. Un estudio socioeconómico*, México, CIA, 1970.

México a través de los informes presidenciales. La educación pública, México, SEP/SP, 1976, Vol. 11.

Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales*, México, Imprenta de A. Carranza e Hijos, 1909.

Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, México, SEP/Cien de México, 1985.

Moone, Janet Ruth. *Desarrollo tarasco: integración nacional en el occidente de México*, México, Instituto Indigenista Interamericano, 1973.

Nahmad Sitton, Salomón (*et. al.*). *7 Ensayos sobre indigenismo*, México, INI, 1977.

Nahmad Sitton, Salomón. “Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México. Indigenismo”, en *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*, México, UAM-I, 1988.

Nava Barajas, Camilo. *La educación fundamental en los Internados Indígenas de México*, Pátzcuaro, CREFAL, 1953.

Noyola Rocha, Jaime. “La visión integral de la sociedad nacional (1920-1934)”, en *La antropología en México*, México, INAH, 1988, Tomo II, pp. 133-221.

Novo, Salvador. *Jalisco-Michoacán. 12 días*, México, Imprenta Mundial, 1937.

Odena Güemes, Lina (comp.). *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, México, INI/INAH/CONACULTA/FFNFE/CIESAS, Tomo 1, 1995.

_____. *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, México, INI/INAH/CONACULTA/FFNFE/CIESAS, Tomo 2, 1995.

_____. *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, México, INI/INAH/CONACULTA/FFNFE/CIESAS, Tomo 4, 1995.

Palavicini, Félix. *Estética de la tragedia mexicana*, México, Imprenta Modelo, 1933.

Parra H., Fernando. “La habitación actual de los tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 178-232.

Pérez Monfort, Ricardo. *Estampas del nacionalismo popular mexicano. Ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS, 1994.

_____. *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos*, México, CIDHEM/CIESAS, 2002.

Pérez Ruiz, Maya Lorena. “El estudio de las relaciones interétnicas en la antropología mexicana”, en *Los estudios culturales en México*, México, FCE, 2003, pp. 116-207.

Pimentel, Francisco. *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y medios para remediarla*, México, 1864.

Puig Casauranc, José Manuel. *La cosecha y la siembra*, s.f., s.p.i.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.

Quintanilla, Susana. “El debate intelectual acerca de la educación socialista”, en *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 47-75.

Rabasa, Emilio. *La evolución histórica de México*, México, Frente Cultural, 1921.

Raby, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974.

Ramírez Castañeda, Elisa. *La educación indígena en México*, México, UNAM, 2006.

Ramírez Rafael. *Cómo dar a todo México un idioma*, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968. (Primera Edición: Ramírez, Rafael. *Cómo dar a todo México un idioma: Resultado de una encuesta*, Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, Vol. IV, México, Publicaciones de la SEP, 1928.)

Resendi, Salvador y Carlos Celis S. “Organización económica de los Tarascos”, en *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México, UNAM, 1940, pp. 233- 271.

Reyes Rocha, José (*et. al.*). *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, Instituto Michoacano de Cultura, 1991.

Rodríguez Díaz, María del Rosario. *El suroeste de Michoacán y el problema educativo. 1917-1940*, Morelia, UMSNH, 1984.

Romero Flores, Jesús. *Historia de la educación en Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1950.

_____ *Diccionario michoacano de historia y geografía*, México, 1972.

Sáenz, Moisés. “El indio y la escuela”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.

_____ “La integración de México por la educación”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.

_____ “México: Juicio y pronóstico”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.

_____ “Política indiana”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Ediciones Oasis, 1970.

_____ *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Lima, 1936.

Sánchez Mendoza, María Socorro. *Política, cultura y educación indígena (1921-1940)*, Tesis de maestría en pedagogía, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, julio de 2000.

Sandoval, Alfonso (*et. al.*). *México. Setenta y cinco años de Revolución. Desarrollo Social*, Tomo I, México, FCE/INEHRM, 1988.

Santiago Pahua, José Juan de Dios. *Memoria de la práctica profesional y servicio social durante el periodo comprendido de 1969-1972, Memoria que presenta en su examen recepcional para obtener el título de profesor de educación primaria*, Morelia/SEP/DGMPPM, agosto de 1972.

Savioz, Raymond. “Georg Kerschensteiner”, en *Los grandes pedagogos*, México, FCE, 2001, pp. 234-249.

SEP. *Cartilla tarasco-español para los monolingües de la zona tarasca*, México, Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, 1946.

_____ *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, Publicaciones de la SEP, México, Talleres Gráficos de la Nación, Tomo XV, No. 14, 1927.

_____ *El esfuerzo educativo*, México, SEP, 1928.

_____ *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

_____ *El sistema de escuelas rurales en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

_____ *Estudio acerca de la educación fundamental en México*, México, SEP, 1947.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1924-1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928. Tomo I.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1931*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931. Tomo I.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1932*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, Tomo I.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, Tomo II.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1934, Tomo I.

_____ *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, Tomo I.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México, DAPP, 1937, Tomo I.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1947-1948*, México, SEP, 1948. Tomo I.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1948-1949*, México, SEP, 1949.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de 1950 a 1951*, México, SEP, 1951.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de 1951 a 1952*, México, SEP, 1952.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública del 1º de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, México, SEP, 1954.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, México, SEP, 1955.

_____ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de 1964 a 1970*, México, SEP, 1970.

Sierra, Justo. *Obras completas*, México, UNAM, 1948, Tomo IX.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez [coord.]. *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.

Sotelo Inclán, Jesús. “La educación socialista”, en *Historia de la educación pública en México*, México, FCE, 1981, pp. 234-326.

Suárez, Laura y López Guazo. *Eugenesia y racismo en México*, México, UNAM, 2005.

“Texto del Artículo Tercero reformado”, en *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP, 1985, pp. 63-64.

Thuiller, Pierre. *Las pasiones del conocimiento. Sobre las dimensiones culturales de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

Torres Bodet, Jaime. “Discurso pronunciado en la apertura del Congreso de Unificación Magisterial, el 24 de diciembre de 1934”, en *Pensamiento educativo de Torres Bodet*, México, SEP, 1985, pp. 15-27.

Urías Horcasitas, Beatriz. *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*, México, Tusquets, 2007.

Valentínez Bernabé, María de la Luz. *La persistencia de la lengua y cultura purhépecha frente a la educación escolar*, México, SEP/INI, 1982.

Valenzuela Arce, José Manuel. *Los estudios culturales en México*, México, FCE, 2003.

Varese, Stefano. *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*, México, SEP/FCE, 1983.

_____ *Indígenas y educación en México*, Oaxaca, Centro de Estudios Educativos, 1983.

Vargas, María Eugenia. *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, CIESAS, 1994.

_____. *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en las comunidades purhépechas*, México, SEP, 1982.

Vasconcelos, José. “Indiología”, en *Obras completas*, México, Limusa, 1958, Tomo II.

_____. “La raza cósmica”, en *Obras completas*, México, Limusa, 1958, Tomo II.

Vázquez León, Luis. *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, México, CONACULTA, 1992.

Vázquez Valle, Irene. *La cultura popular vista por las elites. Antología de artículos publicados entre 1920 y 1952*, México, UNAM, 1989.

Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, COLMEX/El Colegio Nacional/FCE, 1996.

Warman, Arturo. *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, FCE, 2003.

Yaroshevsky, M. G. *La psicología en el siglo XX. El desarrollo de la psicología y sus problemas teóricos*, México, Grijalbo, 1979.

Yurén Camarena, María Teresa. *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas, 2002.

HEMEROGRAFÍA

Brading, David. “Manuel Gamio y el indigenismo oficial en México”, *Revista mexicana de sociología*, Año LI, No. 2, abril-junio, 1989.

Castro, Angélica. “El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XI, No. 1, marzo de 1951, pp. 66-72.

Chávez Orozco, Luis. “La política educativa del Departamento de Asuntos Indígenas”, *Educación y cultura. Revista mensual*, Año 1, No. 3, México, marzo de 1940, pp. 122-129.

Comas, Juan. “Razón de ser del movimiento indigenista”, *América Indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XVII, 1953.

“Congreso Nacional Constitutivo de la Federación de Estudiantes Indígenas”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IX, No. 2, junio de 1949, pp. 180-184.

Corzo Gutiérrez, Ángel Mario. “El problema indígena y la nacionalidad”, *El Universal*, México, D. F., 24 de marzo de 1941, p. 9.

Cosío Tello, Raymundo. “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 1, septiembre de 1960, pp. 13-15.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 2, diciembre de 1960, pp. 23-29.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 3, abril de 1961, pp. 31-34.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 4, julio de 1961, pp. 37-41.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 5, octubre de 1961, pp. 35-40.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 6, enero de 1962, pp. 27-31.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 7, abril de 1962, pp. 31-36.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 8, julio de 1962, pp. 31-37.

_____ “Orientación para una metodología de enseñanza en el taller”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 9, octubre de 1962, pp. 33-40.

“Cronología de la acción oficial indigenista”, *Educación*, Vol. III, No. 39, 1982.

Dewey, John. “Mi credo pedagógico”, en *Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación. Programa y materiales de apoyo para el estudio*, México, SEP, 1999.

Díaz Soto y Gama, Antonio. “No deformemos al indio”, *El Universal*, México, D. F., 15 de agosto de 1945, p. 7.

“Dos mil doscientos aborígenes en Centros de Capacitación”, *Novedades*, 26 de enero de 1944, p. 15.

“El estado de Michoacán y el impulso a las artes plásticas, populares e indígenas”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IX, No. 2, México, junio de 1949, pp.

Gamio, Manuel. “Países subdesarrollados”, *América Indígena*, Vol. XVII, 1957.

_____ “El turismo y la producción artística indígena”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XIII, No. 3, septiembre de 1953, pp. 178-181.

Gamio, Manuel. “Industria Moderna e Industrias populares”, *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XV, No. 4, diciembre de 1955, pp. 294-296.

Godoy, Ricardo. “Franz Boas and his Plans for an International School of American Archeology and Ethnology in Mexico”, *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, Vol. 13, No. 3, 1977.

Hernández Espinosa, Rafael. “Del colonialismo al colaboracionismo dialógico-crítico: una aproximación a la dimensión política y reflexiva de la antropología en México”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, Volumen 2, No. 2, Mayo-Agosto 2007, Madrid, pp. 303-322.

Krotz, Esteban. “¿Naturalismo como respuesta a las angustias de identidad?”, *Estudios Sociológicos*, Vol. XII, No. 34, enero-abril, 1994.

Long, Frank W. "Talento nativo", *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XIV, No. 2, junio de 1954, pp. 124-126.

Loyo Bravo, Engracia. "La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena", *Historia Mexicana*, Vol. XLVI, No. 1, 1996.

"Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas", *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. II, No. 3, septiembre de 1942, pp. 20-22.

Minnaert, Paul. "L'habitation tarasque", *Bulletin de la Societé Americainiste de Belgique*, Vol. XXI, 1938, pp. 39-42.

Nahmad Sitton, Salomón. "La educación bilingüe y bicultural en México", *Educación*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, No. 39, enero-marzo de 1982, pp. 43-58.

"Notas breves", *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 2, diciembre de 1960, pp.

"Noticias de la Dirección General de Asuntos Indígenas", *Boletín Indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XXI, No. 2, junio de 1961, pp. 142-144.

"Nuevo Internado en Paracho, Michoacán", *Excelsior*, 03 de febrero de 1936, p. 10.

"Posibilidades económicas de la educación indígena", *El Economista*, México, D. F., 9 de marzo de 1933, p.

"Proyecto para un Internado Indígena", *El Universal*, 03 de febrero de 1936, p. 9.

Raby, David L. "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México. 1921-1935", *Revista mexicana de sociología*, Año LI, No. 2, abril-junio, 1989.

"Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas", *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. VII, No. 1, marzo de 1947, pp. 40-48.

"Reseña de la VI Jornada Deportiva y Cultural", *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 9, octubre de 1962.

“Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Asuntos Indígenas. Convocatoria”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 4, julio de 1961, pp.

“Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Asuntos Indígenas. Convocatoria”, *Boletín. Órgano de información trimestral*, México, DGAI, No. 12, junio de 1963, pp.

“Segundo Congreso Nacional de Estudiantes Indígenas”, *Boletín indigenista*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. IV, No. 4, diciembre de 1944, pp. 318- 324.

Solano Sáenz, Juan. “El proceso de desarrollo de la antropología en la Sierra Central: Perú”, *Alteridades*, Año 3, No. 6, México, UAM-I, 1993, pp. 73-80.

Strickson, Arnold. “Hacienda and plantation in Yucatan. A historical-ecological consideration of the folk-urban continuum”, *América Indígena*, México, Instituto Indigenista Interamericano, Vol. XXV, No. 1, 1965, pp. 35-63.

“Un Internado Indígena en Paracho, Mich.”, *El Nacional*, 30 de octubre de 1935, p. 8.

“Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El Nacional*, México, 15 de marzo de 1943, p. 8.

“Una circular para los Internados de Primera Enseñanza. Importantes Instrucciones de la Secretaría de Educación Pública a los Directores de esos Planteles”, *El nacional*, México, 16 de marzo de 1943, p. 8.

Urías Horcasitas, Beatriz, “Franz Boas en México, 1911-1919”, *Historia y grafía*, México, Universidad Iberoamericana de México, No. 16, Año 8, 2001, pp. 209-248.

FUENTES ORALES

Entrevista al profesor Antonio Torres Salvador, exalumno, profesor y subdirector del Internado Indígena de Paracho, realizada el 3 de julio de 2007 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al profesor Florencio Sánchez Vega, profesor del taller de textiles en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 26 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al profesor Gabelo Vázquez Farfán, profesor de materias académicas en el Internado Indígena de Huachochi, Chihuahua, realizada el 8 de agosto de 2006 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al señor Joaquín Sosa López, profesor de música del Internado Indígena de Paracho, realizada el 7 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al profesor José Gallegos Cacari, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 8 de marzo de 2008 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al profesor José Juan de Dios Santiago Pahuá, exalumno y profesor del Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

Entrevista a la señora María Barajas Reyes, encargada del servicio de lavandería en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 20 de diciembre de 2007 en Paracho, Michoacán.

Entrevista a la señora María Teresa de Jesús Torres Ángeles, alumna del curso de enfermería del Internado Indígena de Paracho, realizada el 9 de junio de 2008, en Paracho, Michoacán.

Entrevista a la señora Monserrat González Vega, encargada del servicio de cocina en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 26 de abril de 2008 en Paracho, Michoacán.

Entrevista al médico Pedro Vázquez Barajas, hijo del profesor de tornería y aprendiz de este taller en el Internado Indígena de Paracho, realizada el 7 de mayo de 2008 en Paracho, Michoacán.

PÁGINAS WEB

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, (15-12-07).

Espinosa Carbajal, María 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, (02-05-08).