



UNIVERSIDAD MICHUACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO



FACULTAD DE HISTORIA



*El Proyecto Tarasco: Alfabetización Indígena y
Política del Lenguaje en la Meseta Purhépecha,
1939- 1960*

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN HISTORIA QUE

P R E S E N T A:

Tania Avalos Placencia

A S E S O R D E T E S I S:

Dr. Carlos S. Paredes Martínez



MOREIA, MICHUACÁN, MÉXICO.
MAYO 2006

Al través de los ojos turhisi, valga una muestra de profunda admiración a las otras maneras de concebir, a las tantas y tan válidas formas de nombrar al mundo.

Al pueblo p'urhépecha en abierto manifiesto por la conservación y la defensa de su lengua, de su cultura y de su esencia.

AGRADECIMIENTOS

En orden de aparición seguramente habría que agradecer al destino incierto que me trajo de aquí para allá sin saber yo mucho pero dejándome llevar, he aquí el resultado entonces del imponderable esfuerzo de mis padres Jesús Avalos y Ventura Placencia que han posibilitado desde el propio nacimiento hasta la vida misma de esta tesis que pretende ser un homenaje mínimo pero respetuoso de todas y cada una de sus enseñanzas, de las tempranas clases de economía marxista en mi corta infancia nicolaita, hasta mis primeros contactos con el lago de Pátzcuaro, o la amable gente de Napízaro que quizá no podré en ningún momento de mi existencia borrar de esta insaciable memoria. Para mi hermana Jimena por mostrarme que la diferencia es importante y escucharme de vez en cuando.

En segunda instancia a la guía impecable y de suma fortaleza académica que con agrado ha brindado para la realización del trabajo el Dr. Carlos S. Paredes Martínez, cuya dirección ha sido una completa experiencia profesional puesto que siempre tuvo el comentario, libro, artículo, referencia, investigador, teléfono, domicilio y por supuesto interés afín y apasionamiento por la vida purhépecha que en gran medida permitió este resultado, esperando cumplir con sus altas y siempre congruentes expectativas.

Así también, a los alfabetizadores, profesores, antropólogos, sociólogos, etnólogos, y sobradamente humanos personajes que recuperaron junto a mí, la memoria de aciagos años en su andar profesional; agradezco inmensamente la colaboración y las múltiples enseñanzas de vida al Profesor Natividad Ramírez González, al Profesor Onofre Alonso Álvarez, al Profesor Alberto Medina Pérez y al Antropólogo Gildardo González Ramos, esperando haber abierto apenas algunas de las tantas páginas que habrán de llenar con su experiencia en la historia de su pueblo, al que con su acción contribuyeron en todo lo posible.

Ahora sí la lista es larga e implícita, empezando justo ahí a donde me llevó el destino para encontrar lo que tengo y siempre he querido; no hay palabra entonces que pueda emular agradecimiento cuando en realidad todo le pertenece a la circunstancia.

Al Liceo Michoacano y por supuesto a los liceístas —maestros y alumnos— por moldear mi espíritu y abrirme las puertas una y otra vez, por ser mi cuna académica y quizá una de las más excelentes experiencias de vida.

A las Campañas de Alfabetización que me permitieron aprender y confrontarme con otros mundos. A los hombres y mujeres que han sembrado en mi una nueva mirada, a las comunidades “La Sierpe”, del Municipio Emiliano Zapata en Tlaxcala, “La Mesa”, Ixtacamaxtitlan de Puebla, así como a la “Mohonera”, Nahuatzen y “El Cuatro” de Villa Jiménez en Michoacán.

A los amigos pendientes de toda la chamba, a los que comparten conmigo las acciones y palabras, a los que han estado siempre codo a codo en espera de este resultado, sin necesidad de cubrir más páginas saben que estas palabras son de ustedes que espero sean los primeros jueces y críticos del trabajo.

SIGLAS EMPLEADAS

DAAI	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
SEP	Secretaría de Educación Pública
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en la República Mexicana
IPN	Instituto Politécnico Nacional
CNCA	Campaña Nacional Contra el Analfabetismo
IALI	Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas
IAIM	Instituto para la Alfabetización de Indígenas Monolingües
DGAI	Dirección General de Asuntos Indígenas
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
SIL	Summer Institute of Linguistics
WBT	Wycliffe Bible Translators
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INI	Instituto Nacional Indigenista
III	Instituto Indigenista Interamericano

ARCHIVOS CONSULTADOS

AGN	Archivo General de la Nación
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
APBPG	Archivo Personal del Lingüista Mtro. Benjamín Pérez González
IIA-UNAM	Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Nacional Autónoma de México
IIH-UMSNH	Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
BJR-CDI	Biblioteca Juan Rulfo-Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
AHPEM	Archivo Histórico del Poder Ejecutivo en Michoacán

ÍNDICE



AGRADECIMIENTOS

-2-

SIGLAS

-3-

ARCHIVO

-4-

ÍNDICE

-5-

INTRODUCCIÓN

-8-

I

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN
EL MÉXICO REVOLUCIONARIO Y POSREVOLUCIONARIO
(1911-1930)



LA ESCUELA PARA EL PUEBLO,
LA CASTELLANIZACIÓN PARA EL INDIO.....19

INDIGENISMOS: CASTELLANIZACIÓN O
CONSERVACIÓN DE LA LENGUA.....40

CARDENISMO E INDIGENISMO: ¿MEXICANIZAR
AL INDIO O INDIANIZAR A MÉXICO?.....55

II

EL PROYECTO TARASCO, PRIMERA FASE.
EXPERIMENTACIÓN INDIGENISTA EN MICHOACÁN



EL PROYECTO TARASCO, EDUCACIÓN INDÍGENA
Y POLÍTICA DEL LENGUAJE EN MICHOACÁN.....61

LA ESTACIÓN, EL EXPERIMENTO Y LA UTOPIA DE MOISÉS SÁENZ EN LA CAÑADA.....	63
--	----

EL OCASO DE LA ESTACIÓN Y EL SURGIMIENTO DEL DEPARTAMENTO AUTÓNOMO DE ASUNTOS INDÍGENAS.....	80
---	----

III

ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA: PROYECTO TARASCO, SEGUNDA FASE. EDUCACIÓN INDIGENISTA EN MICHOACÁN (1939-1941)



CARDENISMO, ALFABETIZACIÓN BILINGÜE Y LA PRIMERA ASAMBLEA DE FILÓLOGOS Y LINGÜISTAS EN MÉXICO.....	100
---	-----

EL LINGÜISTA DE AVANZADA Y EL ANTROPÓLOGO INTERCULTURAL: MAURICIO SWADESH Y PABLO VELÁSQUEZ GALLARDO.....	114
--	-----

EL PROYECTO TARASCO Y LA ALFABETIZACIÓN PURHÉPECHA EN MICHOACÁN, 1939-1941.....	134
--	-----

EL SEGUNDO PROYECTO TARASCO, APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA EN MICHOACÁN.....	165
---	-----

IV

UNIDAD NACIONAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA: PROYECTO TARASCO, TERCERA FASE. ALFABETIZACIÓN EN LA MESETA PURHÉPECHA (1945-1960)



EL TIEMPO DE LA UNIDAD NACIONAL: LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO Y EL PROYECTO TARASCO.....	170
--	-----

EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO EN MÉXICO, ALFABETIZACIÓN INDÍGENA Y EVANGELIZACIÓN PROTESTANTE.....	190
---	-----

CONCLUSIÓN DEL PROYECTO TARASCO, EL INI Y LA ALFABETIZACIÓN PURHÉPECHA EN MICHOACÁN, 1965-1970.....	204
---	-----

CONCLUSIONES

-212-



ANEXOS

DOCUMENTO: PLAN DEL PROYECTO TARASCO.....	228
DOCUMENTO: EL ALFABETO TARASCO DE LA PRENSA TARASCA DE 1940.....	233
HISTORIA DEL ALFABETO PURHÉPECHA.....	237
TÍTULOS IMPRESOS POR LA PRENSA TARASCA, ROBERT H. BARLOW.....	240
MAPA LINGÜÍSTICO DE MICHOACÁN DAAI (1944).....	243



BIBLIOGRAFÍA

-245-

INTRODUCCIÓN

El fin de la Revolución Mexicana trajo consigo la emergencia de un Estado-Nación mediante el reacomodo de las diferentes fuerzas políticas del país; la lucha que surgió con el fin primero de eliminar la Dictadura Porfirista, enarbolando banderas de carácter político se enfrentó a una realidad compleja en la que las demandas sociales despertaron con un fuerte ímpetu alzando la voz de los sectores soslayados y marginados. El proceso posrevolucionario tuvo que atender la cuestión política, pero a su vez se vio en la necesidad de satisfacer los anhelos sociales que el porfirismo había ignorado.

El nuevo Estado se construyó en un ambiente de conflictos estructurales que se presentaban como los retos del México post-porfirista, la Revolución haría justicia en la medida en que asumiera como suyas las proclamas de la tierra, el trabajo digno, la educación democrática, y la más eficiente distribución del ingreso. La misma Constitución de 1917 elaborada durante el gobierno carrancista, que enfrentaba a las fracciones populares más radicales, se redactó en medio de las pugnas entre las diferentes fuerzas nacionales, retomando los asuntos sociales como objetivos de primer orden en un régimen que deseaba legitimarse para asegurar su estabilidad y concretar su establecimiento.

Dentro de las demandas sociales la democratización de la cultura y la expansión del sistema educativo se tornaron en una necesidad de primer orden sobre todo en el México rural, por lo que el Estado debió asumir una alta responsabilidad en la formación de un sistema educativo con medios formales y no formales que pudiera responder a las graves carencias que el país presentaba, como el hecho de iniciar el siglo XX con un alto índice de 80% de analfabetismo nacional.

La lecto-escritura, ha representado un signo de unidad cultural y nacional; un vínculo clave de identidad, de civilización, asimismo de progreso y desarrollo. La capacitación, instrucción, y educación de sectores populares a partir del periodo posrevolucionario, se convirtió en un constante pendiente a resolver, por los gobiernos y la sociedad, en conjunto o por sus propios medios.

Dentro de dicho panorama se inserta la problemática de la educación indígena, combinando la premura de la unidad nacional a través de la castellanización, y las demandas sociales de los grupos marginados, estableciendo la educación popular como la posibilidad para el progreso de los sectores indígenas. Los gobiernos posrevolucionarios plantearon el sector educativo como uno de los vínculos más claros entre el Estado y la población; mediante el cual lograban legitimar el régimen y cumplir con el ideario político social.

Así las necesidades de los sectores indígenas que representaban en gran medida muchos de los preceptos revolucionarios, eran parte de las tareas más urgentes, lo cual se refleja a través de las políticas educativas oficiales, debido a que “desde los años treinta y cuarenta, las políticas educativas desplegadas por los Estados naciones latinoamericanos frente a sus poblaciones autóctonas se suelen concebir como parte del marco ideológico y programático del indigenismo, de un conjunto de medidas destinadas a integrar a aquellas poblaciones en el proyecto de nación”.¹

El problema central era entonces el **monolingüismo** y por ende el **analfabetismo** de las comunidades indígenas, lo cual impedía su integración en detrimento del progreso nacional. Desde la época colonial la población indígena de México ha sido sometida a procesos de aculturación y educación con fines diversos.

Comenzando por la evangelización: “[la cual] fue la más acabada de las educaciones de adultos en cualquier época de la historia, pues se transmitió toda una tecnología que cambiaría la vida material al tiempo que la religión transformaba lo espiritual”.² Hasta las diversas acciones y proyectos instrumentados a lo largo del siglo XX, los cuales configuran como un objetivo claro la castellanización,³ en algunos casos directa y en otros a través de la

¹ DIETZ, Gunther, “Indigenismo y Educación Diferencial en México: balance de medio Siglo de Políticas educativas en la región Purhépecha”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No. 3, CREFAL, México, 1999, p.35

² VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, INEA/SEP/COLMEX, México, , 1994, p.XXIII

³ Debe aclararse que no siempre fue la castellanización directa el objetivo primordial de la educación indígena, puesto que aparentemente las políticas indigenistas abren la posibilidad de establecer sistemas y métodos bilingües, pero baste mencionar la etapa Colonial cuando “la educación que se dio al indígena no significó necesariamente su castellanización, a pesar de múltiples disposiciones reales que pretendían la extensión de la lengua castellana como medio para favorecer la unificación del imperio desde los puntos de vista político, económico y religioso”. GONZALBO, Pilar, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, El Colegio de México/UNED, México, 1999, p.12

educación bilingüe, para erradicar aquella barbarie –en la vista colonial– e ignorancia –en la perspectiva posrevolucionaria–, de los pobladores indígenas.

De entre las políticas educativas dirigidas en específico a los sectores indígenas podemos mencionar el esquema de las *Casas del Pueblo*, convertidas en las *Escuelas Rurales* y más tarde el surgimiento de *La Casa del Estudiante Indígena*, medios que pretendían alcanzar a las poblaciones aisladas con fines de aculturación, incluso retomando el ideal liberal decimonónico buscaban la eliminación de la diversidad lingüística para establecer un idioma único en México.

En contraposición encontramos una tendencia ligada al indigenismo que preocupada por la situación educativa indígena plantea una dinámica de integración en un marco de conservación y revalorización de las etnias en parte de su conformación cultural, esta visión es la que impulsa en un principio el estado Cardenista. A través de esta perspectiva se pretendía recuperar y conservar, manifestando un desacuerdo con la incorporación o aculturación de años anteriores, sustentando la necesidad de la educación popular y la alfabetización pero a la par el rescate de la lengua indígena, estableciendo como propuesta la educación bilingüe.

Para fincar los antecedentes de esta problemática, nuestro primer capítulo aborda una discusión primordial para entender la historia de la educación en México durante el siglo XX, las políticas dirigidas a los indígenas y la necesaria carga ideológica que estas contenían. Lo cual nos permite plantear el conflicto que representaba el analfabetismo y monolingüismo, así como los diversos medios que en respuesta se implementaron a partir de 1911 a través de la *Escuela Rudimentaria* hasta la creación de la *Casa del Estudiante Indígena* en 1926.

Dentro de esta problemática, resaltamos la condición del sector poblacional indígena, cuyas carencias educativas se acrecientan por diferentes condicionantes —políticas, económicas, culturales e incluso geográficas— en donde el analfabetismo se localiza como una constante general, y la respuesta de las políticas oficiales se incrementa. Así mismo hemos analizado las diferentes posturas ideológicas respecto al problema indígena en México, de intelectuales y científicos que intervinieron en la conformación del sistema educativo: José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Manuel Gamio.

A su vez introducimos de manera general al estudio del factor político que representó el Cardenismo a nivel estatal y nacional, comenzando a formar una nueva línea político-ideológica denominada indigenismo; con el fin de atender y resolver la cuestión del indio por diversos medios que más tarde serían aplicados por el ejercicio educativo del Proyecto Tarasco.

A partir de esta visión general en un balance histórico-historiográfico de la educación indígena, podemos concebir al Proyecto Tarasco como el eje guía de la investigación; aclarando que hemos considerado no un solo programa o plan de actividad educativa-indigenista, sino el conjunto de las medidas aplicadas en el ámbito de la educación a la población purhépecha de la Meseta Tarasca a partir de 1932 y hasta 1960, observando que dentro de dicho Proyecto existen tres fases que presentan este carácter experimental por medio de actividades que pretendían ser llevadas a cabo en una realidad local como proyectos pilotos para ser reproducidas a nivel nacional si se comprobaba su eficacia.

Por lo tanto el segundo capítulo iniciará con el estudio detallado de la que hemos denominado Primera Fase del Proyecto Tarasco, ya con un enfoque que nos remite al estado de Michoacán: el establecimiento de *La Estación Experimental del Indio* en La Cañada de los Once Pueblos, en la comunidad indígena de Carapan.

Este programa científico, creado y dirigido por el pedagogo-indigenista Moisés Sáenz, tenía como fin observar y probar los procedimientos para la integración del indio, por lo que permite comprender la línea de las políticas en referencia al problema étnico a principios de los años treinta. Aunque La Estación tuvo un corto tiempo de acción, su diseño y planteamiento revelan una postura oficial entorno a la situación indígena, que para entonces aun avalaba y promovía la castellanización directa.

Una de las consecuencias surgidas de dicho proceso se halla en la propuesta realizada por Sáenz para la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, una instancia gubernamental destinada específicamente a lograr la incorporación, o el nuevo concepto que se maneja entonces, la integración del indio.

El tercer capítulo muestra que la creación del DAAI traería consigo una reformulación de la política indigenista, empatándose con el proceso político del régimen Cardenista; por lo que tratamos la evolución de las políticas del lenguaje que a partir de 1939

retoman la discusión de la castellanización y proponen la elaboración de un programa de educación bilingüe. Por ello abordamos la realización de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México que determina la creación de un programa de alfabetización bilingüe piloto en Michoacán denominado Proyecto Tarasco.

Antes de conocer a profundidad la conformación y el desarrollo de dicho Proyecto hemos considerado necesario abordar de manera particular a dos elementos fundamentales para la realización del trabajo educativo, en los que introducimos varios de las características que observarían las labores desempeñadas en la Meseta Purhépecha. Por ello realizamos una breve aproximación al lingüista norteamericano director del programa educativo, Mauricio Swadesh y por otra parte un análisis general de la participación y la importancia de uno de sus cercanos colaboradores de origen purhépecha, alfabetizador y posteriormente antropólogo Pablo Velásquez Gallardo.

De la misma forma en este capítulo realizamos el estudio completo de las actividades educativas, mediante el establecimiento de un Plan de Trabajo que fue llevado a cabo hasta 1941 cuando sus labores fueron interrumpidas. Para ello realizamos un recuento considerable de las distintas acciones que el programa elaboró y las consecuencias que éstas tuvieron, así como su confrontación con el sistema escolarizado estatal y los profesores no indígenas establecidos con plazas federales en la región purhépecha.

Finalmente abrimos un apartado considerando la realización de un Segundo Proyecto Tarasco, este de carácter científico que funcionó de manera alterna y coordinada a las labores de enseñanza de la lecto-escritura en la Meseta Purhépecha, con la intervención de un equipo de investigación que comenzó a elaborar estudios de diverso carácter que marcan una pauta relevante en la historia de la antropología michoacana.

Nuestro cuarto y último capítulo se enfocará a la que hemos denominado Tercera Fase del Proyecto Tarasco; que inicia dentro del sexenio de Manuel Ávila Camacho en el contexto de la unidad nacional. En 1944 el entonces Secretario de Educación Jaime Torres Bodet tiene la iniciativa de concretar las cruzadas educativas vasconcelistas y decide proponer al ejecutivo la creación de la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo.

Alfonso Caso entonces director del Instituto Nacional de Antropología e Historia recomienda para la realización de la Campaña en las zonas indígenas, retomar los principios

de la metodología aplicada en la Segunda Fase del Proyecto Tarasco y con ello se determina nuevamente una política del lenguaje que favorece la enseñanza en lengua materna, a través de la creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas que más tarde se convertiría en el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües.

El Proyecto Tarasco es rescatado y reinicia labores, las cuales hemos pretendido reconstruir considerando los factores que lo diferencian de la etapa anterior; este proceso se extendió por más de una década y creó nuevo material didáctico para la enseñanza en un contexto social y político específico. Así también abordamos la importancia de la actividad del Instituto Lingüístico de Verano, su intervención directa en el programa a través de la colaboración de Maxwell Dwight Latrhop y el posterior desarrollo de las labores de los misioneros protestantes pertenecientes a este organismo norteamericano, establecido desde 1935 con el amparo Cardenista, en México.

Para concluir retomamos un colofón que podría considerarse una breve Cuarta Fase del Proyecto Tarasco con el establecimiento en 1964 del Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarasca, que se encargó de promover las tareas del Instituto Nacional Indigenista en Michoacán y emprendió a través de su sección educativa una nueva campaña de alfabetización bilingüe en la zona purhépecha.

Por todo lo anterior es preciso señalar que el Proyecto Tarasco puede insertarse dentro de un esquema de educación no formal, con carácter de educación popular dirigido específicamente a la alfabetización y la integración de la población indígena a través de una política educativa gubernamental, e indudablemente representa un parteaguas al respecto de la pedagogía empleada a partir de su aplicación, para la educación de los sectores étnicos, así como una postura contundente en cuanto a la política lingüística y cultural del Estado mexicano durante gran parte del siglo XX.

Con el esquema descrito hemos pretendido contestar de forma concreta y desarrollada las siguientes interrogantes respecto a la cuestión: en principio nos interesa conocer, cuál es el trasfondo ideológico-cultural y la política lingüística de las acciones oficiales en referencia a la educación indígena, emprendidas por el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río y las subsecuentes administraciones, a través del Proyecto Tarasco de 1939 a 1960; en este mismo entendido pretendimos estudiar cuáles fueron los medios empleados

durante la aplicación del Proyecto Tarasco, incluyendo cartillas, periódicos, boletines, y demás herramientas que posibilitaron la enseñanza en la zona purhépecha, con una visión cultural definida

A su vez consideramos un tercer elemento que ha quedado resuelto sólo de manera general y refiere al análisis de la participación del Instituto Lingüístico de Verano durante la etapa cardenista, primero como una instancia meramente científica que posibilitaba a través de su metodología y desarrollo de conocimientos lingüísticos el alfabetizar a los pueblos indígenas, después como una agrupación de carácter religioso que promovía el protestantismo, en el marco del contexto histórico nacional.

Finalmente una de las cuestiones de mayor relevancia a la que destinamos nuestro estudio es el hecho de definir qué trascendencia tiene el Proyecto Tarasco aplicado en la Meseta Purépecha de 1939 a 1960, para la historia de la educación, la acción indigenista y la determinación de la política del lenguaje en México durante el siglo XX, así como sus proyecciones en el presente.

Estos cuestionamientos se dirigieron a construir el planteamiento de cuatro objetivos en concreto; el primero de ellos se enfoca a definir y analizar la política oficial dirigida a la población indígena en el ámbito educativo del Estado mexicano durante el periodo de 1939 a 1960, en la que se identifica una postura respecto a las cuestiones de la diferencia lingüística en la nación y su relación con el sector étnico del país.

En segunda instancia el estudio pretendió emprender una investigación detallada de los medios empleados para la educación de Adultos en el Proyecto Tarasco, como el método de alfabetización, las cartillas creadas con el mismo fin y una serie de elementos que coadyuvaron al proceso de aprendizaje, para entender la concepción cultural que estos encerraban.

De manera alterna se consideró relevante el estudiar la relación entre el Instituto Lingüístico de Verano y el Cardenismo, respecto a los apoyos, planes y proyectos que se diseñaron de forma conjunta. Para localizar los aportes así como el impacto del trabajo realizado por los misioneros extranjeros y así mismo definir la participación del ILV en el Proyecto Tarasco y en México a partir de 1935, año de su establecimiento.

El objetivo central se enfocó a establecer la trascendencia y el impacto frontal en diversas áreas que tiene el Proyecto Tarasco, en principio como un caso que permite comprender en diversos sentidos la política educativa oficial dirigida a los indígenas mexicanos. En un segundo momento como un programa coyuntural que contribuye al planteamiento y aplicación de la educación bilingüe, en contraposición a la castellanización directa, en tercera instancia como eje de la formulación de la política indigenista y lingüística en México y Michoacán en la etapa posrevolucionaria.

Dichos objetivos permitieron la formulación de una hipótesis que en su plano general fue corroborada mediante la investigación; aunque los resultados presentados en el desarrollo del estudio han rebasado esta primera expectativa que resultó sencilla y abrió en el transcurso del proceso de trabajo una serie de líneas de interés y de temas importantes que invitan al análisis histórico, antropológico y pedagógico posterior.

En principio se determinó que el estudio de caso del Proyecto Tarasco implementado en la zona de la Meseta purhépecha de 1939 a 1960, representa un claro ejemplo del diseño y aplicación de las políticas estatales en el rubro educativo enfocadas a la población indígena de México. Michoacán durante la época del Cardenismo y en años posteriores fue terreno de experimentación para estructurar la base de la educación indígena que impartía el Estado mexicano posrevolucionario por lo que el Proyecto Tarasco a pesar de su dimensión local brinda elementos de análisis que permiten comprender la ideología, visión cultural y diversas posturas que existían respecto al analfabetismo, la alfabetización y la problemática lingüística nacional.

El empleo de métodos de alfabetización diseñados por lingüistas extranjeros refleja la preocupación del sector oficial en la búsqueda de nuevas alternativas para enfrentar a la visión tradicional de la aculturación e incorporación del indio. El rescate de la lengua materna como eje del Proyecto Tarasco permite comprender el establecimiento de una postura relacionada con la conservación y el respeto a la diferencia cultural que en épocas anteriores no existía.

A su vez la intervención de una agrupación como el Instituto Lingüístico de Verano nos traslada a un plano de crítica respecto a la postura de los gobiernos posrevolucionarios, que inmiscuidos en conflictos de carácter religioso decidieron apoyar e incluso financiar la

participación de misioneros protestantes norteamericanos, que aunque manifiesta un interés primordial por el estudio de las lenguas indígenas y la conservación de las mismas; a su vez tenían un claro objetivo en el terreno de la evangelización.

Así mismo podemos comprender los diversos elementos que implicó dicho Proyecto, mediante el análisis de los métodos y herramientas didácticas empleadas para lograr alfabetizar a la población indígena, como uno de los primeros intentos por establecer una nueva política educativa y como una ideología cultural de la diversidad, lo cual puede detectarse en la línea pedagógica y lingüística del programa de enseñanza.

Con el fin de consolidar el proceso de investigación estructuramos una metodología de en la que se conjugaron se conjugan los objetivos, líneas de investigación, interrogantes e hipótesis a las que hicimos referencia. Al plantear un estudio de caso, reconocemos que la delimitación espacio-temporal queda reducida a un ámbito local, en apariencia, puesto que el conocimiento histórico que se construye conforme al objeto de estudio se limita en un primer momento a la recopilación de información específica y de fuentes particulares.

Lo cual no implica que la investigación no sea capaz de superar ese plano de corta duración y espacio delimitado; por el contrario partimos de la propuesta establecida a partir de diversas corrientes y metodologías historiográficas que avalan el estudio de caso, siempre y cuando se pueda realizar una interconexión con amplios panoramas.

El enfoque de caso, permitió un amplio conocimiento del proceso histórico lo cual dio pauta a una serie de reflexiones e interpretaciones con el ámbito, nacional e incluso regional. Al referirnos a lo nacional insertamos el estudio de una política de estado, que implementada en una zona específica refleja una concepción e ideología cultural que más tarde se expande al país entero, considerando según la temática, la política educativa, lingüística y cultural, relacionada directamente con el *problema indígena*, en el México posrevolucionario.

Estos distintos enfoques planteados, permitieron el análisis de líneas de investigación como la historia política, la historia social y la historia de la educación, posibilitando que para el caso del Proyecto Tarasco cuya delimitación es clara, se ampliará la perspectiva de análisis, pasando a un segundo plano de inferencias que construyó los postulados esenciales de la investigación a partir del caso, pero a su vez más allá de la descripción del caso en sí.

El proceso heurístico para iniciar la investigación tuvo etapas diversificadas, considerando que por las características y la temporalidad del Proyecto Tarasco no pudo localizarse un archivo exclusivo en un acervo específico, sino que a través de las fuentes bibliográficas, así como varias entrevistas con especialistas en el tema, se procedió a localizar piezas que permitieran armar un rompecabezas histórico en distintos acervos.

Para el proceso archivístico se consultaron el AHSEP, la Sección Subsecretaría y un apartado perteneciente a la Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y los Territorios así como la *Memorias* presentadas por los Secretarios de Educación Pública, basta aclarar que el trabajo de catalogación en dicho archivo está aun en proceso por lo que se desconoce mucho del material con el que se cuenta, lo cual dificulta un fácil acceso a la información. Así mismo se realizó la consulta del Fondo Presidentes en la sección correspondiente a Lázaro Cárdenas del Río en el AGN.

Por otra parte se trabajaron los fondos documental y hemerográfico de la Biblioteca “Juan Rulfo” de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, antes el Instituto Nacional Indigenista de México, en donde se alberga material de la política indigenista de la etapa del México posrevolucionario. Así también se recurrió a la Biblioteca “Juan Comas” del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM que cuenta con el Fondo Secretaría de Educación Pública, el cual alberga documentos referentes a la cuestión educativa de 1904 a 1977.

Un elemento fundamental fue el de la el acercamiento con el Maestro Benjamín Pérez González, lingüista del INAH, quien proporcionó algunos documentos nodales para la historia del Proyecto Tarasco, de su propia colección personal. En el ámbito local se consultó el APEJM, en el Fondo Secretaría de Gobierno en la Sección de Instrucción y la Serie Alfabetización; así como el Periódico Oficial del Estado de Michoacán de Ocampo.

Por otra parte una fuente que constituyó en gran medida la construcción del proceso de investigación fue la realización de entrevistas con varios actores de la época, alfabetizadores y profesionistas que participaron activamente en las tareas del Proyecto Tarasco, quienes además de contribuir con datos o descripciones, a su vez realizaron invaluable reflexiones de dicho proceso histórico.

Esperando contribuir en alguna medida a la historiografía purhépecha, michoacana y mexicana, se abre nuestra propuesta de investigación que a pesar de haberse concluido en esta etapa, consideramos será perfectible y seguramente motivo de nuevos y más extensos análisis y reflexiones de los conflictos culturales, políticos, económicos y educativos que ha vivido y aun vive la población indígena de nuestro país.

I

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MÉXICO REVOLUCIONARIO Y POSREVOLUCIONARIO (1911-1930)



1.1 LA ESCUELA PARA EL PUEBLO, LA CASTELLANIZACIÓN PARA EL INDIO

Treinta años atrás la Dictadura Porfirista iniciaba en México una época que marcaría tajantemente los destinos nacionales, el panorama de finales del siglo XIX contrastaba un considerable crecimiento económico basado en la inversión extranjera, con una realidad social desoladora. Los costos que los sectores vulnerables habían pagado a cambio del *orden y progreso* porfiristas, arrojaban como saldo un país depauperado en todo sentido. El descontento con el régimen se generalizó en diversos sectores socio-económicos; la clase media cansada de la captación y monopolio del poder ansiaba el establecimiento de un cambio político que le garantizara el acceso a las cúpulas de gobierno; mientras que los sectores populares reiteraban las demandas básicas desatendidas y soslayadas históricamente por el Estado.

El movimiento revolucionario nació con la crítica hacia un sistema envilecido y sempiterno, del cual no podía esperarse transformación alguna. Por ello en un principio la oposición se consolidó a través de bloques de participación política que por la vía pacífica pretendían arrebatar el poderío del Porfiriato para trasladarlo a nuevos sectores. El caso más evidente fue el de las clases medias nortteñas, que arropadas en las banderas liberales que promulgaban la construcción de una democracia política, perseguían con afán el derrocamiento de la dictadura.

Este primer movimiento podría sintetizarse en el Maderismo que inicia su efímero auge en 1910 y cuya ideología se resume en el Plan de San Luis y el lema del *sufragio efectivo no reelección*. La eliminación del régimen político se convirtió en el objetivo primero de la oposición surgida a principios del siglo XX, Madero intentó su conquista a través del medio electoral, pero las condiciones del régimen lo orillaron a buscar vías alternas y contundentes. Al trasladar la lucha al terreno armado, el Maderismo se vio en la imperante necesidad de integrar –para asegurar el triunfo– a los grupos populares que le darian fortaleza y complejidad a la Revolución Mexicana.

Sin los caudillos populares Madero no hubiese alcanzado un triunfo definitivo, la Toma de Ciudad Juárez a cargo de Francisco Villa y Pascual Orozco evidenciaba la necesidad de una revolución integral y finiquitaba los largos años de la dictadura porfirista. Aunque este episodio constituía a penas el inicio formal de la Revolución, significó a su vez el primer indicio de una ola de transformaciones que experimentaría el nuevo México.

El triunfo armado del Maderismo, y su constitución en un cambio político representan el punto de arranque, que nos introduce a la temática específica. A partir de la rotunda incorporación de las masas, las facciones populares ansiaban que el movimiento armado trajera consigo la concreción del reparto agrario, la reivindicación de las demandadas obreras, la dignificación de la vida en general y con ello su integración como sectores estratégicos a los nuevos proyectos de Nación.

La educación popular y democrática se convirtió entonces en una exigencia de primer orden, puesto que la marginalidad de algunos grupos sociales no sólo obedecía a una condición económica, sino que a su vez estaba constituida por la negación de una serie de elementos que impedían su desarrollo y progreso, entre ellos la instrucción básica y la educación en todos los niveles.⁴ En las cuestiones que respectan a un sistema educativo nacional, el Porfiriato había logrado una serie de aportes relevantes con su impulso a las

⁴ Una idea expresada con sentir: “vence el pueblo con la Revolución Mexicana. El triunfo hace posible plantear la solución de problemas trascendentales. ¡Tierra y Libertad! ¡Tierra y Escuela!, es clamor unánime de la masa campesina cuando al término de la fecunda sacudida entrevé caminos de esperanza.” AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Obra Antropológica X, Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/INI/FCE, México, 1992, p.59

instituciones de nivel superior, sustentadas en la ideología positivista, la dictadura había fortalecido el desempeño de la Escuela Nacional Preparatoria, continuaba su atención a las Escuelas Técnicas y privilegiaba el acceso de elite a las mismas.

Antes de la revolución mexicana la educación estaba al alcance exclusivamente de la clase media urbana y de los ricos, el analfabetismo en 1910 excedía de 80%, motivo por el cual una de las principales demandas de la Revolución, después de la tierra para los campesinos y de la libertad política, era la educación.⁵

Ahora bien, la desatención a la educación básica, el predominio de la sociedad rural y las condiciones de vida de la misma, entre otros factores arrojaron una cifra que muestra la situación de la mayor parte de la población en lo tocante a la cuestión educativa, señalamos una estadística más que alarmante, la que asentaba que aproximadamente 80 de cada 100 mexicanos eran analfabetas a principios de siglo, fuentes del periodo refieren “...con absoluta unanimidad [...] el espantoso analfabetismo que imperaba en México y que [se] consideraba un enorme obstáculo para el desarrollo económico, social y cultural del país”.⁶

A la problemática contundente del analfabetismo que el Porfiriato heredaba a los gobiernos revolucionarios habría que sumar un elemento más que se erige como la piedra de toque de los conflictos específicos en la educación indígena, nos referimos sin vacilación al monolingüismo; si bien era cierto que la gran mayoría de la población mexicana no sabía leer ni escribir, era de igual forma apabullante revelar que un sector amplio de población ni siquiera hablaba, usaba y mucho menos comprendía el español.

Descrita así la precaria situación educativa en México, los gobiernos que iniciaran una labor en cuanto al terreno de la escolarización y la democratización de la educación como

⁵ GUEVARA GONZÁLEZ, Iris, *La educación en México Siglo XX*, Textos Breves de Economía, Universidad Autónoma Nacional, Instituto de Investigaciones Económicas, México, 2002, p.9

⁶ FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1989, p.23. Así mismo encontramos otras referencias a esta situación educativa precaria en México, LOYO, Engracia, *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, México, 2003, p. 124, apunta “...el alarmante índice de analfabetismo (80% de la población), reclamaba una atención inmediata...” por otra parte, GUERRA MANZO, Enrique, “Los límites del proyecto educativo posrevolucionario: el caso de los pueblos tarascos (1930-1935)”, en *Relaciones*, Núm. 78, Vol. XX, El Colegio de Michoacán, Zamora, Primavera 1999, p.252, apunta una idea precisa en lo cuantitativo “en 1910 de los 15 160 369 habitantes del país eran analfabetos 11 888 693, lo que representaba 78.40% del total de la población”. Cifra que se reduciría a lo largo del siglo y no se volvería a manifestar.

una de las demandadas contundentes de las masas, se enfrentarían a una realidad compleja, debían asegurar el desarrollo del país; educar al pueblo representaba para muchas perspectivas, la senda ideal rumbo al progreso.

Ahora bien, este pueblo iletrado además era en extremo heterogéneo por motivos económicos, geográficos, culturales y por evidentes cuestiones raciales. La sociedad mexicana era predominantemente rural, en ese marco existía un considerable sector indígena que parecía no compartir los elementos básicos de la nacionalidad comenzando por la lengua.

Los pueblos indígenas de México ascendían para principios del siglo XX en censos aproximados a una población un tanto superior a los 4,000 000 millones de habitantes, la gran mayoría de estos era monolingües y según algunas perspectivas políticas e ideológicas este hecho constituía un obstáculo contundente en todo sentido para la integración y el desarrollo, permanecían vivas aquellas visiones decimonónicas que preferían pensar en la eliminación, la occidentalización y la castellanización como los remedios del mal que implicaba la existencia de una nación multilingüe y diversa.

De tal forma que una vez firmados los convenientes Tratados de Ciudad Juárez se instituía aparentemente un nuevo gobierno que entre otros grandes pendientes asumiría la cuestión educativa e iniciaría algunos cambios relativos, que más bien parecían la continuidad del régimen en decadencia. Francisco León de la Barra –ex ministro de Relaciones Exteriores en el Porfiriato– fue nombrado presidente interino, con lo que las aguas violentas desatadas por el Maderismo y los caudillos del norte, que se habían suscitado después del contundente fraude electoral y la séptima reelección del dictador, se tranquilizaban y dejaban paso al cambio pacífico y organizado.

El interinato fue breve y permitió la relativa armonización de los destinos nacionales, al convocar a las elecciones democráticas que le otorgaron el triunfo a Francisco I. Madero como presidente, y a José María Pino Suárez como vicepresidente, el tiempo de la transformación parecía inaugurarse de tajo. Antes, León de la Barra preveía cuestiones básicas que concretaron algunos pendientes de la dictadura; durante su corta estancia en el poder, fue promulgado un decreto de gran relevancia para la historia de la educación nacional.

La creación de la Escuela Rudimentaria, que resultaba más un plan inconcluso de la política porfirista,⁷ se proponía como la estrategia para ampliar y responder a las demandas de una educación popular y extensiva. El 1° de junio de 1911 se aceptaba la ley que facultaba al Ejecutivo Federal para la creación de instituciones escolares a lo largo y ancho del territorio nacional, cuyo deber consistía en brindar la educación más elemental a la población rural.⁸

Las principales labores de dichas escuelas pueden resumirse en dos ámbitos, el manejo de la lengua nacional y la adquisición de nociones básicas de la aritmética, en este tenor su acción educativa se dirigía con firmeza a la población indígena, ya que por medio de la enseñanza del habla y la lecto-escritura del castellano se pretendía sobre todo, incorporar a la masa marginada que constituían estas poblaciones rurales de carácter étnico:

Se señalaba como objetivo principal el de impartir y difundir conocimientos de “el habla castellana, la lectura, la escritura y las operaciones más usuales de aritmética”. Se mencionaba también que ayudarían a romper el aislamiento en el que estaban sumidos los

⁷ Es preciso hacer alusión a dos antecedentes que durante la época final del Porfiriato impulsaron la creación de la ley de Escuelas Rudimentarias. El primero fue el Congreso Nacional de Instrucción Pública realizado en el año de 1889 con la asistencia de prominentes pedagogos, en esta reunión se discute la unificación lingüística de la enseñanza, en donde reasaltamos la participación de Genaro Raigosa representante de Michoacán, que menciona que en su estado “predomina la lengua purépecha en las regiones del lago de Pátzcuaro, los pantanos de Zacapu y la Meseta Tarasca [a lo que señala que] un lenguaje oficial único, un lenguaje patrio –alega recordando a Spencer– sólo es posible en aquellos países donde la selección lleva mil años de actuar: no es aplicable a países como México que cuentan con tan gran número de razas diferentes.” AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de la Casa Chata 20, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1983, p.122. Así también encontramos que en octubre de 1910 se llevó a cabo el 1er Congreso Indianista, convocado por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística que concluyó con la fundación de la Sociedad Indianista que tenía como propósito “procurar por todos los medios [...] a su alcance extender entre la raza indígena el uso del idioma castellano”. AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas... Op.cit.*, p.169

⁸ La iniciativa de ley se presenta con antelación al triunfo del Maderismo en marzo de 1911, la Cámara de Diputados le aprueba en mayo y es promulgada por el Ejecutivo el 1° de junio del mismo año. No hay una precisión, ni homogeneidad en diversas obras respecto a quien ocupaba el cargo del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se indica que el titular que promovió la creación de las Escuelas Rudimentarias fue Jorge Vera Estañol quien en marzo de 1911 cedió el cargo a Francisco Vázquez Gómez, aunque el primero volvió a su cargo en 1913 para hacer frente a las fuertes críticas de Alberto J. Pani en contra de la Escuela Rudimentaria. Cfr. SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México, 1981, pp.127-130 y 587; LARROYO, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1973, p.401; CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo 3, UPN/SEP/EDISSA, México, 2000, p.55; RAMOS ESCANDÓN, Carmen, “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución 1910-1920”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, pp. 295-296

analfabetas del país, especialmente los indígenas, cuyo “atraso” intelectual se consideró un problema nacional, en particular por el desconocimiento del castellano que los ‘condena a un confinamiento social y un ostracismo político’.⁹

Así pues se inicio un plan que priorizaba el crecimiento de los establecimientos escolares en los poblados más alejados, una vez iniciada la presidencia maderista este ámbito de la cuestión educativa fue apreciado con valía, puesto que se le imprimió el sello característico de la ideología liberal. Aunque la instrucción rudimentaria podría ser catalogada como el antecedente inmediato de la Escuela Rural Revolucionaria, las diferencias son claras; por ejemplo en el decreto que ponía en marcha estos espacios educativos se incitaba a los responsables para atraer la atención de la población por medio de la distribución de ropa y alimentos, con lo que se aseguraba la asistencia regular del alumnado.¹⁰

Ahora bien la preocupación fundamental, del que podríamos catalogar con reserva, como el primer gobierno revolucionario, era el asumir el mandato en un país mayoritariamente analfabeto. Quizá la idea de la escuela rudimentaria trataba de abatir con premura esa situación, por lo que algunas cuestiones técnicas y otras de fondo se descuidaron en el proceso de su establecimiento. Lo cual inmediatamente después fue criticado con amplitud por Alberto J. Pani subsecretario de Instrucción Pública nombrado por Madero en 1912, quien realizó una *Encuesta sobre Educación Popular*, que es punto fundamental de partida, puesto que aquí encontramos el inicio del debate y las diversas acciones entorno a la educación indígena en el siglo XX.

Según Pani, la Escuela Rudimentaria tenía graves deficiencias, aunque nos gustaría en primera instancia anotar algunas cuestiones que resultan rescatables de esta experiencia. En principio nos parece un intento aunque incompleto de comenzar una federalización y

⁹ RAMOS ESCANDÓN, *Op.cit.*, p.296, aunque es necesario apuntar que no son escuelas específicamente para la población indígena, en la ley se indica con claridad que cualquier individuo puede acceder a la educación que estas brindan.

¹⁰ Esta práctica emana de aquellas nociones filantrópicas de las clases medias, cuyo máximo representante encontramos en el mismo Madero, el hacendado que ayudaba a sus peones, acercándoles los bienes básicos en una forma dadivosa. La Escuela Rudimentaria regala víveres y brinda vestimenta al marginal, pero no existe una idea del trabajo colectivo, de la integración de una Comunidad que se educa convencida del poder transformador del conocimiento; por el contrario la población tendría la obligación de ir a la escuela por recibir algunos beneficios mínimos.

nacionalización del sistema educativo. Por otra parte es menester aclarar que no son escuelas sólo para población indígena, la instrucción de este tipo no hace ninguna distinción, incluye alumnos adultos, mujeres, y niños de cualquier raza, lo cual es retomado pocos años después por las Casas del Pueblo. Así también este proyecto, denota la alta prioridad en la que se convirtió el combate del analfabetismo como una forma directa de alcanzar la democracia.

Vale la pena recalcar esta última idea, que nos lleva a la ejemplificación de la ideología maderista vertida en la escuela rudimentaria, para Madero la prioridad es el régimen libre y democrático con la participación activa de la sociedad conciente. Esta participación política abierta no era posible si se consideraba que el individuo tenía una carencia fundamental para ello, Pani señala en su *Encuesta*: “es indispensable procurar la redención del mayor número posible [de ciudadanos] para ponerlos en aptitud de dar en los comicios un voto concienzudo e ilustrado”.¹¹

Los obstáculos para que estas escuelas constituyeran un completo sistema nacional educativo, se mostraban en cuestiones técnicas como la falta de presupuesto, la carencia de maestros preparados y el uso de profesores improvisados, así como la aplicación de una pedagogía deficiente puesto que los conocimientos básicos otorgados se convertían en saberes aislados o abstractos, sin aplicación a las realidades sociales:

Estas escuelas, [...] dirigidas a imponer la castellanización directa y una matemática elemental a sujetos que carecen del hábito de la escolarización y que poco o ningún caso pueden hacer de los conocimientos que se les pretende impartir, están desde su planeación condenadas al fracaso. Sin orientación, ni contenido social, el vulgo les pone un mote que ilustra la opinión que de ellas tiene, las llamó *escuelas de peor es nada*.¹²

La principal dificultad que enfrentó la visión del Subsecretario Pani con las ideas de Gregorio Torres Quintero –pedagogo imbuido en las cuestiones de instrucción desde la

¹¹ LARROYO, *Op. cit.*, p.402; la educación de adultos cobra un mayor impulso puesto que se confía a la actividad de la instrucción la posibilidad de ejercer la transformación por medio de la integración de un ciudadano que había permanecido ajeno a la vida política. Esta educación podría traer como resultado la actividad en las urnas de un nuevo mexicano, conciente, interesado y comprometido con su país. La nación experimentaría un progreso en todo sentido, empezando por la cuestión económica y finalmente llegando a constituir el orden democrático que tanto se esperaba. Aunque esta es la perspectiva de las elites en el poder, al común le interesaba acceder a la educación por otras razones que no justamente son exclusivas a la cuestión política. Cfr. RAMOS ESCANDÓN, *Ibid*, p.295

¹² AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y práctica de la educación... Op.cit.*, p.60

época del Porfiriato-, era la acción educativa imposibilitada ante la inminente problemática de la diversidad étnica y lingüística del país. En este debate comenzaron a participar diversas personalidades relevantes, uno de los principales opositores a la conservación en la enseñanza de la lengua materna, en el estado de Michoacán fue el Profesor Nicolás León que frente a lo señalado por Pani hacía las siguientes observaciones:

La falta de homogeneidad étnica es más fantástica que real. Se ha exagerado la pluralidad de idiomas y dialectos y éste solo dato étnico se ha querido convertir en racial [...] León continúa su larga exposición haciendo saber cómo en Michoacán, su tierra natal, mediante el uso de la coerción, los pueblos tarascos del Lago 'se abrieron a la civilización y casi han olvidado la lengua tarasca y todos hablan la castellana'.¹³

En síntesis la Escuela Rudimentaria pretendía resolver la problemática del analfabetismo y el monolingüismo a través de la castellanización directa que traería como resultado la integración de la unidad nacional, esta tónica fue continuada en las subsiguientes acciones educativas que el Estado mexicano emprendió en los albores del Siglo XX, aun así la crítica de Pani abrió la puerta a la discusión profunda que contrastaba una serie de ideologías y perspectivas nacionalistas en torno a la cuestión de la lengua.

Mientras tanto los ánimos políticos se exaltaban, en 1912 Zapata y Orozco se habían levantado en armas contra Madero por el incumplimiento de las demandas sociales; el ejército porfirista que se resistía a su desaparición comenzaba a manifestar brotes de inconformidad. Félix Díaz y Bernardo Reyes coludidos con el entonces embajador norteamericano Lane Wilson fraguaron en 1913 la caída del régimen maderista: La Decena Trágica que culminaría con la traición de Victoriano Huerta provocando los asesinatos de Madero y Pino Suárez; se cerraba entonces el primer capítulo convulso del México revolucionario.

Tras la toma de poder de Huerta y el regreso inminente del porfirismo, las facciones revolucionarias se reagruparon, de nuevo la fuerza del norte se hizo presente cuando Venustiano Carranza decidió lanzar el Plan de Guadalupe para conformar su Ejército Constitucionalista, que concentraba a los principales caudillos de la región: Pablo González,

¹³ PANI, Alberto J., *Una encuesta sobre educación popular*, Dirección de Talleres Gráficos, México, 1918, en AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas...Ibid.*, p.173

Álvaro Obregón y Francisco Villa. El levantamiento contra Huerta resultó efectivo pues derrocó a la breve dictadura a finales de 1914; sin embargo, este hecho era el preámbulo de las encarnizadas luchas internas por el poder. Desde la Convención de Aguascalientes hasta el Gobierno Constitucionalista el panorama fue inestable, caracterizado por el belicismo. Al enfrentamiento de los ejércitos campesinos de Villa y Zapata, con los ejércitos constitucionalistas de Carranza y Obregón, sobrevino el triunfo de la clase media.

El gobierno Carrancista que arrancó a partir de 1916, intentó un año después restablecer acorde a su ideología la Constitución de 1857 convocando a un Congreso, cuyos diputados debían aprobar sin reparo la propuesta del presidente que no rebasaba a la copia textual de la Carta Magna anterior, con una modificación que reparaba los errores políticos del siglo XIX, otorgaba mayor poder y autoridad al Ejecutivo.

A pesar de que los diputados eran firmantes del Plan de Guadalupe, estos no respondieron de forma mayoritaria a los designios Carrancistas, el grupo de diputados progresistas decidió en medio de históricos y complejos debates establecer un nuevo orden jurídico incluyente y comprometido con la realidad social. La mayoría de estos legisladores habían participado en las batallas revolucionarias, conocían al pueblo e innumerables ocasiones notaban que las demandas populares podrían constituir el único sostén de la legitimidad para el Estado. Por lo anterior concentraron estas ideas en tres artículos fundamentales; el problema de la tierra, motor primero de la Revolución, y el campesinado anhelante de poseerla encontrarían respuesta en el artículo 27, el incipiente movimiento obrero que había contribuido notablemente a la caída del régimen se reivindicaba con los derechos laborales más elementales a través del artículo 123. Así mismo fue de gran relevancia la discusión entorno al establecimiento del artículo 3º, el referente a la educación, en esta ocasión conceptuada como un deber del Estado para con los ciudadanos, por lo que se estableció como un ejercicio obligatorio y gratuito; además se pudo leer la inclinación de corte liberal, con la separación tajante de la cuestión religiosa en una debatida laicidad. De gran envergadura será la construcción del artículo tercero como un vínculo directo entre el gobierno y los gobernados.

A pesar de la contundente importancia que la Constitución de 1917 tuvo al convertirse en una legislación social progresista, avanzada a nivel internacional para su época;

es claro que la política carrancista poco o nada estaba interesada en la aplicación del orden jurídico que los diputados habían otorgado al Estado. En vistas de la ideología y los planes de Carranza la nueva ley se soslayó, cuestión evidente en el rubro educativo. El Gobierno Federal que tenía la obligación de impartir la enseñanza era el mismo que decidía, argumentando una defensa pura del federalismo, la supresión del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, dejando en manos de las entidades y sus respectivos gobernantes la carga administrativa de los planteles educativos.

La supresión de la Secretaría fue, aparentemente, una acción democrática, toda vez que se encargaría a cada municipio de dotar a su población de la educación básica, según postulaba el Artículo 3º Lo precario de los presupuestos de muchos ayuntamientos, por no decir la totalidad, hizo que se avanzara muy poco en tres años del gobierno constitucional de Carranza.¹⁴

Por otra parte la enseñanza se enfocó en estos años a una capacitación de corte técnico e industrial, que pretendía modernizar al obrero mexicano, con miras a los desarrollos capitalistas de la economía nacional, por lo que no tuvo mayor interés en aquellas primeras visiones y acciones de la educación popular que la Escuela Rudimentaria pretendía implementar.

El país volvía a sacudirse como años atrás, con la disputa por la sucesión presidencial; al dejar Carranza el cargo optaba por un hombre de su total confianza que representaba los intereses políticos de su administración, Ignacio Bonillas se convirtió así en el candidato oficial. Mientras tanto los sonorenses, apoyaban la candidatura de Álvaro Obregón en oposición al carrancismo, esa fuerza protagónica de los últimos acontecimientos revolucionarios ahora volvía al terreno bélico con un afán por conquistar los espacios que tanto se le habían negado. Así la última de las rebeliones triunfantes de la Revolución acontece en 1920, *Agua Prieta*, significa una coyuntura de transición fundamental para entender las estructuras que cimentaron la construcción de la Nueva Nación. El levantamiento armado encabezado por Plutarco E. Calles, Adolfo de la Huerta y el candidato a presidente, volvía a desatar desde el norte los vientos de beligerancia que conmovían al país.

¹⁴ MATUTE, Álvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", en SOLANA, *Op. cit.*, p.172; la supresión del Ministerio resultó en detrimento del desarrollo de un sistema educativo nacional, puesto que las autoridades locales carecían de presupuesto, pero también de iniciativa o capacidad para contribuir al mismo.

Tras la victoria sonorenses y la eliminación de Carranza del panorama político, el Estado Posrevolucionario entraría en una fase de reestructuración que marcaría al México moderno y contemporáneo en muchos sentidos.

La cuestión educativa adquiere entonces un rumbo distinto y contundente, el Ministerio de Instrucción antiguamente relegado, renace en uno de los espíritus intelectuales más notables de la época. Después de un breve mandato presidencial de la Huerta convoca a elecciones en las que Obregón asume la titularidad del Ejecutivo, y nombra a José Vasconcelos, pluma y pensamiento revolucionario, como rector de la Universidad Nacional. Desde esta institución que le adjudicaba la máxima autoridad en la cuestión educativa Vasconcelos emprende una cruzada misionera para luchar contra el auténtico enemigo de las masas: la ignorancia.

La Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, es una de las primeras acciones que responde al panorama casi desértico de la escolaridad y la educación en el país; en un convencimiento evangélico y misionero, se decide llevar la lecto-escritura a cada rincón de México. El rector de la Universidad convoca por medio de sus conocidas *Circulares*¹⁵, publicadas en los diarios de circulación nacional, a participar en tan ilustre empresa, los profesores honorarios serán todos aquellos ciudadanos que sepan leer y escribir, no se requiere más allá del tercer grado de primaria cursada. Ante la carencia de métodos, capacitación y materiales, la Campaña se basa en la voluntad y el entusiasmo de una vocación improvisada.

En los documentos publicados por el entonces rector de la Universidad percibimos con claridad la valoración y concepción del analfabetismo; en Vasconcelos éste se describe como un lastre social y moral, una pesada carga que impide a la nación encontrar el camino hacia el progreso puesto que lo opacan las tinieblas de la ignorancia:

...es necesario, es indispensable, que nos esforcemos todavía más; es necesario que meditemos en el espectáculo de nuestro México reducido a la pobreza y la Ignorancia y teniendo que vivir en competencia diaria con países ricos e ilustrados. Un peligro inmenso amenaza a nuestra patria mientras no redimamos la miseria del pueblo, mientras no ilustremos las mentes de todos nuestros

¹⁵ Para el caso de Michoacán las Circulares fueron publicadas en el *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, en 1920, Tomo XXIX, Núm. 50, Número 59, Número 60, Morelia, Michoacán. Pueden consultarse en el Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán (AHPEM)

compatriotas [...] Los pueblos son ricos y fuertes cuando la masa de la población goza de bienestar y es ilustrada [...] La ignorancia de un ciudadano debilita a la nación entera y nos debilita a nosotros mismos.¹⁶

Aunque los esfuerzos de la Campaña se emprendieron con gran entusiasmo es pertinente señalar que no hubo mayor organización en el trabajo. Los profesores honorarios eran contratados por la Universidad con tan solo enviar una solicitud, algunos de ellos recibían un sueldo bastante reducido, pero la mayoría no percibía ingreso alguno. Los libros, pizarrones y demás materiales eran distribuidos por la máxima casa de estudios, pero sin mucho éxito ya que el presupuesto para ellos era escaso. Los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura no se establecieron de forma general, las mismas Circulares recomendaban utilizar cualquier tipo de texto y buscar la posibilidad de crear algún sistema educativo a libertad de los profesores honorarios.

Así también la cuestión de la lengua en ninguna medida se define, puesto que no interesa para esta acción la atención específica a la población indígena, interviene aquí la filosofía e ideología que pretenden la unificación de la raza por medio del mestizaje, Vasconcelos mismo afirma:

... los profesores honorarios que enseñen a leer y escribir el idioma castellano, [harán] notar que es la lengua de una de las razas más ilustres del mundo, que cuenta con noventa o cien millones de habitantes, repartidos en la zona de más provenir en toda la tierra, y que, por lo mismo, esta raza está llamada a grandes destinos que acaso ninguna otra podrá igualar. Se les hará notar [a los alumnos] que el conocimiento de la lengua castellana hace ingresar al que lo tiene a los dominios materiales y morales de esta nueva raza joven y llena de promesas.¹⁷

¹⁶ MATUTE, Álvaro (compilador), *José Vasconcelos y la Universidad*, Textos de Humanidades, 36, Difusión Cultural, UNAM, México, 1983, pp.63-64. El documento citado es un discurso pronunciado por Vasconcelos en la Universidad Nacional, en el año de 1920. En las cinco *Circulares* publicadas con motivo de la Iniciativa para emprender la Campaña contra el Analfabetismo encontramos esta misma perspectiva, por ejemplo en la Circular Número 2 se afirma que no hay manera de ocultar el *estado social espantoso* en el que vive el país. Es claro que estas ideas devienen de los planteamientos filosóficos de Vasconcelos concentrados en los postulados referentes a la raza cósmica.

¹⁷ AHPEM, *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, Tomo XXIX, Núm. 59, agosto 5 de 1920, Morelia, Michoacán, p.5

Resulta particularmente claro que este último señalamiento va dirigido a conceptualizar la castellanización como la única posibilidad de desarrollo para la nación; la Campaña Contra el Analfabetismo, tuvo desde un principio las ideas que Vasconcelos trataría de llevar a la Secretaría de Educación Pública con respecto a la atención educativa para los indígenas. Finalmente podríamos acotar que aunque no fue una labor organizada y concretada al máximo, cierto es que al menos contribuyó en un sentido primero al poner en evidencia la necesidad de una instancia federal que manejará la educación en el país. Pero así también pudo comenzar a resolver los graves indicadores del analfabetismo en México, aunque falta aun un largo recorrido por el siglo XX para comprender que estas acciones espontáneas y efímeras no lograron por diversas razones abatir del todo la problemática.

Los datos generales apuntaron que la Campaña Vasconcelista pudo alfabetizar a 6, 973, 855 mexicanos¹⁸, lo cual implicaría una reducción considerable después de dicho proceso, quizá para 1922-1923, deberían existir según estas cifras solamente 4, 914, 838 mexicanos analfabetas, en otras palabras del 78.40% de principios de siglo, el analfabetismo nacional se disminuía al 32.41%. Ahora bien, sería pertinente contrastar estos datos, que parecen no ser del todo certeros si analizamos los espacios regionales. Por ejemplo Claude Fell, señala que en un estado como Michoacán para finales de 1923 existían únicamente 208 profesores inscritos, de los que se encontraban en funciones 17 que atendían a 248 alumnos¹⁹, con estos datos en los que se detecta una atención mínima a la población de toda una entidad, sería difícil aseverar que la Campaña tuvo una eficiencia alta en el combate del analfabetismo.

Lo cierto es que la Campaña implementada desde la Universidad permitió en primer momento asumir que el analfabetismo imperante en la nación era una problemática que el Estado no podría enfrentar y abatir sólo, requería de un apoyo significativo sobre todo de la

¹⁸ LOYO, *Op.cit.*, p.126

¹⁹ *Secretaría de Educación Pública, Dirección de la Campaña contra el Analfabetismo. Mesa de Profesores Honorarios*, México, D.F., 31 de octubre de 1923. La directora de la Campaña contra el Analfabetismo, Eulalia Guzmán. En FELL, *Op. cit.*, p. 48 Las cifras y datos manejados con respecto a la Campaña de Alfabetización, incluyen el periodo en el que Vasconcelos emprendió la cruzada educativa como Rector de la Universidad Nacional, pero así mismo la etapa en la que dicho proceso se institucionalizó y formó parte prioritaria de las actividades de la restaurada Secretaría de Educación Pública a partir de 1921 a través del Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo, cuyo proceder se basó en las primeras acciones pero se convirtió en una actividad organizada en el esquema burocrático.

sociedad para implementar programas encaminados a solventar la situación. Por otro lado este panorama fue el marco en el que Vasconcelos preparó con bastante justificación una propuesta de ley para crear el sistema educativo nacional, que requería de una institución que asumiera desde el terreno federal la planeación y ejecución de todas las cuestiones de la enseñanza en el país.

En 1921 Obregón dio cause a la propuesta del rector, la ley que daría vida a la Secretaría de Educación Pública fue turnada al Congreso con miras a su aprobación y ese mismo año los diputados aceptaban que dicha institución fuera construida como parte de la estructura política de organización del Estado posrevolucionario. La propuesta inicial de Vasconcelos se reducía a la creación de tres departamentos: El Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes; pero los asambleístas propusieron dos departamentos más: uno fue el de Alfabetización y otro el de Educación y Cultura Indígena con el que Vasconcelos no concordaba del todo, pues lo consideraba innecesario.

[El nuevo secretario] acepta esta medida sin gran entusiasmo, ya que piensa que rompe la armonía de su sistema educativo y puede retardar la integración del indio [...] Para Vasconcelos, esta afirmación aparente de la autonomía de la cultura indígena es francamente intempestiva. La única etnicidad posible en este terreno es una cultura nacional, idéntica para todos y accesible a todos.²⁰

Así comenzó a funcionar nuevamente aquel Ministerio que ahora como Secretaría encarnaba los afanes ideológicos de la Revolución y se sometía a la complicada tarea de generar un programa efectivo que permitiera el nacimiento de una cultura nacional, la cual debía hacerse llegar a todos los ciudadanos en un esfuerzo por democratizar la educación haciéndola de corte popular, pero así mismo en un intento por construir una identidad homogénea impuesta por y desde el Estado. Es de nuestro primordial interés el desarrollo de las actividades educativas a partir del año de la creación de dicha institución, pues durante este primer periodo se instauraron formalmente dos instancias que impactaron el trato, métodos y fines perseguidos por la educación indígena: nos referimos a las Misiones

²⁰ FELL, Claude, “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación Rural e Indígena en Iberoamerica*, COLMEX/UNED, México, 1999, p.116. Nos detendremos con detalle en este asunto al referirnos en específico a la política del lenguaje y la visión indígena desde la figura de Vasconcelos en el apartado siguiente. Por ahora asentamos únicamente su desacuerdo con la creación del Departamento ya señalado.

Culturales y a las Casas del Pueblo. Ambas agencias tenían una función dirigidas a la acción educativa en las zonas rurales y retomaron con fuerza la idea de la alfabetización aunque en el marco de la castellanización:

...se llevaba a cabo una intensa labor de alfabetización y de enseñanza rudimentaria [...] El programa [...] era el mismo para niños y adultos, y si los alumnos sólo hablaban su idioma nativo, la lectura y la escritura era precedida por una etapa de enseñanza de la lengua nacional. Se consideraba el español una lengua extranjera y se le enseñaba al alumno directamente, es decir, sin traducción, pues las más de las veces el maestro desconocía el idioma indígena de sus alumnos.²¹

Así también se incorporaron una serie de elementos que claramente diferenciaban la acción educativa, de la Escuela Rudimentaria; Enrique Corona Morfín, entonces jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena, estableció una serie de normas que incluían entre las labores de las nuevas escuelas implicaciones de carácter social, económico, moral, intelectual, físico y estético²², se asumía que la lecto-escritura de forma aislada poco o nada contribuía a la mejora y el progreso de la población, por lo tanto los nuevos programas incluían capacitaciones técnicas o de carácter práctico que acercaban al alumno a su realidad y le brindaban herramientas para trasformarla.

Tanto las Misiones como las Casas del Pueblo se constituían como centros educativos de la Comunidad, ya que pretendían arraigarse en las localidades para responder a los intereses y necesidades colectivos. Su tarea era la búsqueda del desarrollo en ámbitos diversos, como la mejoría en la calidad de vida; incluso tenían propósitos morales tendientes a crear en los individuos una nueva concepción de la libertad, del trabajo y de la patria, para generar una iniciativa en los pueblos que permitiera la subsistencia por medios propios.

La planeación era ambiciosa y superaba en mucho a los programas educativos anteriores, pero se suscitó un conflicto que dificultaba el alcance cabal de los objetivos, Aguirre Beltrán se refiere a éste como una limitación clave para la efectividad de los proyectos de la Secretaría de Educación –que incluso podría hacerse extensiva a muchos programas

²¹ LOYO, Engracia, “Educación de la Comunidad, tarea prioritaria 1920-1934”, en VÁZQUEZ, Op.Cit, p. 366

²² Los programas educativos incorporan a la lecto-escritura y la aritmética básica una serie de conocimientos que refuerzan y se convierten en el centro del posible desarrollo comunitario, se enseñan artes y oficios, técnicas agrícolas, cuestiones de higiene y civismo. Así también se impulsa la creación a partir de las *Casas del Pueblo* y las *Misiones Culturales* de obras que propicien la mejoría de las localidades.

gubernamentales de la época- ésta obedecía a una confusión simplista que reducía todas las cuestiones rurales a la problemática indígena, es decir, se consideraba que el país estaba poblado por campesinos y no existía distinción alguna entre estos, “a tal punto que población indígena y población rural vienen a significar la misma cosa”. Así el panorama, era de esperarse que aunque las Casas de Pueblo comenzaran a convertirse en agentes de cambio en las comunidades no indígenas, en las comunidades de factor étnico predominante no tuvieran mayor impacto, empezando por su imposibilidad de comunicación ante la insistencia en la política castellanizadora:

...sólo por excepción prosperan [las casas del pueblo] en las comunidades monolingües que, como regla general, levantan barreras insuperables ante la castellanización directa y aíslan y repudian a la escuela hasta convertirla en una institución inútil.²³

Finalmente, a pesar del enfoque tergiversado de la realidad social en el país, lo cierto es que ésta nueva modalidad de acción educativa en el campo, dirigida en gran medida a la población indígena, adquiere un significado mayor cuando tiende a la mejoría y la dignificación de la vida en las comunidades; hay una integración del maestro como el motor del cambio, una incorporación de actividades escolares y extraescolares, sobre todo una intención por comenzar a conocer a profundidad las graves problemáticas del México aislado, marginado. Este planteamiento supera -al menos en intención- la visión de la actividad educativa como la única forma de alcanzar el desarrollo, por lo que recurre a instancias más complejas, dando a la escuela un papel de mayor impacto en la vida rural.

Por otra parte el desempeño de las Misiones Culturales era diverso y aun más extenso que el de las Casas del Pueblo, puesto que los misioneros debían realizar un trabajo de investigación intensivo, conocer las comunidades, entender sus circunstancias e inmediatamente implementar programas, crear proyectos para mejorar las condiciones o resolver los conflictos de toda índole. Esta dinámica de investigación-acción, antes había sido planteada como estrategia a seguir en los planes de gobierno por Manuel Gamio, desde la Dirección de Antropología una dependencia de la Secretaría de Agricultura en 1917, aunque el mismo Gamio consideraría el trabajo de las Misiones como sin fundamento científico y de

²³ AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Op. cit., p.72

corte improvisado, haciendo una profunda crítica a este.²⁴El propósito de los misioneros que se guiaba por el espíritu redentor, iniciaba con una exploración profunda de las localidades, específicamente se les asignó la tarea de conocer y comunicarse a profundidad con los poblados indígenas, aunque en ningún reglamento o recomendación se aclaró la conservación o preservación de la cultura propia de dichas poblaciones.

Los misioneros se enfrentaron a un contundente rechazo, y muchas veces su trabajo se limitó a una evaluación minuciosa en bastos informes que no coadyuvaban en mucho a la mejora de la vida en las comunidades, aunque dejaron un amplio registro de sus condiciones. Las Misiones tuvieron que replantear varias veces sus alcances y objetivos respecto a la educación del indio, las primeras noticias dejaban entrever las complicaciones tan agudas de dicha labor:

...muchos misioneros señalan en sus informes que un violento antagonismo racial –de origen económico– separa a los indios de los blancos y los mestizos, lo que a menudo les plantea graves problemas. El misionero debe enfrentarse a la desconfianza o incluso simplemente a la incomprensión del Indio, que no entiende claramente el propósito de los enviados de la SEP y que está al margen de toda comunicación con el exterior, no sólo por razón de su aislamiento y su dispersión geográfica, sino también por estas tres ‘llagas’ que tan frecuentemente mencionan y denuncia los misioneros: ‘embriaguez, fanatismo e ignorancia’.²⁵

Está claro que con el tiempo las Misiones Culturales aportaron en demasía a la democratización de la cultura en México, estas instancias no solamente fueron de corte educativo, sino que desde el medio no formal realizaron la enseñanza de oficios, técnicas y habilidades en el trabajo del campo, cuestiones de higiene, de administración del hogar y otros. Las Misiones que iniciaron en la década de los veinte fueron transformadas y utilizadas

²⁴ Para Gamio, “si los maestros misioneros desean promover con eficacia y sensatez el mejoramiento de las condiciones de vida de los indios, deben acatar un imperativo doble: por una parte, despojarse de todo prejuicio, ‘indianizarse’, identificar sus emociones, sus sentimientos y sus ideales con los de la comunidad en la que viven; por otra parte [...] deben disponer de un método ‘científico’ que les permita estudiar y comprender los ‘fenómenos que presiden el desarrollo de las poblaciones de filiación indígena’. Por tanto, según el director del Servicio de Antropología, sería un ‘error funesto’ enviar a los misioneros a los confines del territorio nacional sin darles antes algunos conocimientos de antropología, de etnografía y de etnología, de geografía humana, de sociología, etcétera”, en FELL, “La creación del Departamento de Cultura Indígena...”, *Op. cit.*, p. 233

²⁵ FELL, *Op.cit.*, p.119

por la Secretaría en nutridas ocasiones, incluso su vigencia es tal, que aun en la actualidad la SEP posee un departamento que coordina dicha actividad.

Sin embargo, al centrar nuestro interés en la cuestión que atañe a la educación indígena de la época, resulta relevante el hecho de que los misioneros tuvieran que conocer a profundidad sus espacios culturales de acción y a pesar de ello la política lingüística que exigía del profesor o capacitador una comunicación extensa con la comunidad no acudía en momento alguno al rescate de las lenguas maternas y recalcaba como en todo el programa vasconcelista la trascendencia de la castellanización. El enfrentamiento con el mundo indígena en estos primeros esfuerzos por lograr la redención, tuvo de principio una fe educacionista al intentar imitar como patrón de acción la labor evangelizadora de la época colonial, para la Misión Cultural, la diferencia estaría en sustituir la luz de la religión por la luz de la verdad y el conocimiento.

La intención redentora rescataría al indio de las garras de la ignorancia, le despojaría de los males y le haría renacer como un ciudadano útil a la patria, lo cual implicaba la necesidad de la castellanización como elemento de integración; a pesar de tan loables intenciones, los medios y las formas que las Misiones implementaron recayeron una y otra vez en el rechazo, por lo que incluso llegó a considerarse pertinente el aislamiento del indígena, la teoría de que la segregación podía constituir el primer paso para civilizar e incorporar a tan reacia población comenzó a tomar vigencia entre los funcionarios educativos del país.

Los cambios políticos continuaron y el cuatrienio de Obregón culminó en un esfuerzo de reconstrucción que al menos en el ámbito educativo tiene amplias lecturas; la fuerza sonorenses se reafirmó en el poder y el ascenso de Plutarco Elías Calles, confirmó que México continuaba su camino hacia el progreso, finalmente la principal preocupación del Estado fue la cuestión económica, por lo que el impulso comenzó a darse más en el rubro material enfocando todos los bríos de la patria a las actividades productivas que pudieran darle fortaleza. En este marco la educación de las masas perdió la línea estético-pedagógica que Vasconcelos había marcado a través de la Secretaría; Calles atendió con mayor ahínco las cuestiones relacionadas a una formación pragmática apoyando campañas de higiene y jornadas antialcohólicas.

Aunque la situación del indígena preocupaba, los métodos aun estaban apegados a las prácticas e incluso las perspectivas del siglo XIX; el atraso del país radicaba por mucho en la ignorancia de las masas, algunos sectores de la población se negaban a su incorporación como fuerzas activas, debido a la carencia de civilización.

La educación indígena, afirma Bassols, tiende a realizar una síntesis de dos culturas: conserva los valores positivos de las razas indígenas y toma de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que la industria aporta, todo aquello que fortalece a los indios convirtiéndolos en una raza físicamente vigorosa y mecánicamente apta para producir riquezas en mayor abundancia. No importa que en el proceso se destruyan características que puedan ser consideradas valiosas...²⁶

Si las estrategias probadas habían arrojado escasos resultados, es decir, el llevar la escuela al indio no generaba mayor transformación, entonces las mediadas que se tomarían con miras a la necesaria integración de estos grupos sociales serían aun más rígidas. Desde la Secretaría de Educación Pública cuyo responsable durante los primeros años del callismo era Narciso Bassols, se estructuró un ambicioso proyecto que tendría como fin primero el de la creación de una estancia educativa experimental, la cual concretaría la inclusión total del indio en la familia mexicana. Así surgió en 1926 la Casa del Estudiante Indígena cuyo objetivo general era el de reunir en la Ciudad de México a jóvenes originarios de diversas etnias con el fin de confrontarlos a un nuevo ambiente, someterlos a un proceso de mestizaje cultural y prepararlos en un futuro para que se convirtieran en transmisores de esos conocimientos y formas de vida en sus propias comunidades.

El experimento fracaso por completo, los estudiantes que no pudieron acoplarse a la dinámica del internado regresaron a sus localidades incluso escapando de las autoridades escolares. Mientras que otros que decidieron participar del proceso de incorporación fueron sometidos a una ruptura cultural y social que los alejó de sus comunidades incluso por decisión propia, pocos se interesaron en regresar a su lugar de origen a impartir estas nuevas

²⁶ AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Op. cit., p.93

formas de vida, su integración a la civilización se concretó con el abandono absoluto de sus raíces²⁷.

Aunque vale la pena mencionar que la política del lenguaje dista mucho de las anteriores instancias educativas, puesto que en la medida que los intentos de educación indígena pocas veces cumplieron sus objetivos con el método de la castellanización directa, se hizo cada vez más evidente que la incorporación y los cambios culturales en estos grupos indígenas, tendrían que buscar un punto de apoyo que permitiera una mayor cercanía, y esta herramienta la constituyeron las lenguas maternas.

A diferencia de la política seguida en las instituciones que preceden a la Casa del Estudiante Indígena, en ésta no se pone énfasis en el abandono de la lengua vernácula; aún más, al realizar la selección del alumnado se procura escoger tres o cuatro jóvenes del mismo grupo lingüístico para que siempre exista la posibilidad de hablar y practicar el propio idioma. La finalidad de la Casa no es simplemente la de suministrar los conocimientos y habilidades de la civilización sino, principalmente, hacer retornar a estos jóvenes a sus lugares de origen para que actúen a modo de catalizadores y promuevan en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y el mejoramiento integral.²⁸

Finalmente la práctica educativa que pretendía en cierta medida el sometimiento del indio a las formas civilizadas fincó algunos antecedentes de relativa importancia para las propuestas de educación indígena venideras; en principio esta institución, a pesar de no poder cumplir sus objetivos prioritarios y terminar convertida en una escuela normal que

²⁷ Según Loyo Bravo, los internados indígenas eran instituciones que cooperaban al sometimiento cultural, en cuanto a la Casa del Estudiante Indígena indica que “la evaluación final del proyecto arrojó un saldo negativo: la casa desconectaba al joven indio de su grupo racial y de su medio; traerlo a la capital para ‘incorporarlo a una civilización’ sólo conseguía habituarlo a la vida metropolitana; le ofrecía un ambiente muy distinto al rural, por lo que la preparación que recibía resultaba inadecuada...” LOYO BRAVO, Engracia. “Centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural”, en GONZALBO AIZPURU, *Op.cit.*, p. 143

²⁸ AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, *Op. cit.*, p.98; el modelo de jóvenes o agentes de cambio originarios de las comunidades fue retomado en muchos proyectos más como un elemento de gran relevancia, debido a que las anteriores políticas habían quedado ajenas a la población indígena; el integrar en ellas elementos de sus localidades abría las posibilidades de la cooperación y la incorporación, un ejemplo de esta metodología de trabajo esta en el desempeño de los Centros Regionales del INI y los *culture brokers*.

también tuvo nula efectividad, logró marcar una contundente evidencia respecto a la existencia de una diferencia racial en cuanto a las capacidades de aprendizaje y participación. Según muchas posturas político-ideológicas de la época, el indígena era inferior al mestizo por su condición étnica y por lo tanto no podía ser sometido a los mismos programas o medios pedagógicos. La Casa del Estudiante Indígena al menos pudo mostrar con gran acierto que no existían diferencias entre indio, mestizo y blanco en el caso de las habilidades, aptitudes o capacidades de aprendizaje.

Asimismo este breve programa que fue cancelado en 1931, debido a los escasos resultados, permitió un cambio en las estructuras educativas con el regreso a la intención de llevar la escuela a la comunidad, creando internados distribuidos en distintas zonas del país, conocidos como Centros de Educación Indígena, uno de ellos establecido en Paracho, Michoacán, el internado “Vasco de Quiroga”.²⁹ A su vez fortaleció las teorías respecto a la conservación de los valores positivos del indio e hizo posible mirar nuevamente al rescate y conservación de las lenguas maternas como arma indispensable para alcanzar la incorporación indígena.

Este breve recorrido por algunas de las instituciones y políticas de educación indígena que se implementaron desde 1911 hasta 1932 en el país, quedaría incompleto si no recurriéramos a un análisis de mayor profundidad en cuanto al terreno de las ideas. Por lo tanto esbozaremos un panorama general del indigenismo, el educacionismo y la incorporación en varios intelectuales que se constituyeron como pilares del diseño y aplicación de programas pedagógico-políticos dirigidos a la población indígena a partir de 1920, las perspectivas a las que pretendemos acercarnos parten sobre todo de una concepción lingüística, la pretensión de la castellanización como un eje constructor de la identidad y la unidad nacional; así como las visiones contrapuestas que consideraron la diversidad de lenguas como una oportunidad para acercarse a los sectores indígenas e impulsar nuevos programas de incorporación e integración como prioridades políticas.

²⁹ Cfr. GONZALBO AIZPURU, *Op.cit.*

1.2 INDIGENISMOS: CASTELLANIZACIÓN O CONSERVACIÓN DE LA LENGUA

Las acciones educativas que el Estado mexicano implementó para la población indígena, a lo largo del siglo XX, se relacionan estrechamente con el desarrollo de las ideas políticas, sociales e incluso raciales que formularon múltiples perspectivas respecto a la diferencia cultural en el país. La manera de conceptualizar, asumir y entender al indígena ha tenido un largo transcurso en la historia nacional, desde el enfrentamiento del México prehispánico al proceso de conquista-colonización, en donde el indio pasó del vacío de alma, la condición salvaje o de barbarie, a la caracterización indefensa que justificó el proteccionismo y el paternalismo excesivos. Para seguir su tránsito con la tendencia liberal que promovió los ideales igualitarios decimonónicos, los cuales anularon de tajo la diversidad cultural, puesto que ésta implicaba un impedimento para la unificación del país y la homogenización de la ciudadanía,

Importa repetirlo, ni en la Constitución de Apatzingan de 1814, ni en la [...] de 1824, se toma en cuenta la existencia de indígenas o de pueblos con lenguas y culturas diferentes. La idea de que, por ser mexicanos todos los habitantes del país, no debe haber diferencia alguna en los ordenamientos jurídicos –considerada por algunos como aportación de criterios justos y liberales– trajo consigo en la práctica el total desamparo y marginación de los pueblos indígenas que, como tales, quedaron excluidos del ámbito jurídico.³⁰

Las tendencias políticas del México independiente insistían en el rescate aparente de la raíz autóctona pero negaban por completo la posibilidad de concebir al indígena como parte de un sector social vivo, que debía ser integrado al funcionamiento de la nación.³¹ Ahora bien, estas posturas fueron reiteradas dentro del esquema del positivismo que fundamentó el régimen porfirista; de acuerdo con la filosofía de Comte y la ley de los tres

³⁰ LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Pueblos Originarios y Globalización*, Instituto Indigenista Interamericano/El Colegio Nacional, México, 1997, p.28

³¹ Es importante acotar que durante el siglo XIX, también subsistieron algunas tendencias distintas a las homogenizantes, como las que señala Shirley Brice, las ideas y propuestas de Juan Rodríguez Puebla, al que menciona como precursor del pensamiento indigenista mexicano, puesto que sostenía como miembro del congreso, la pretensión de establecer una educación diferenciada y el rescate de las lenguas vernáculas para la población étnica, así como la acción política de Ignacio Ramírez, “quien abogaba enérgicamente contra la negación de la existencia de los indios y sus idiomas en México. Fundamentaba su plan de educación bilingüe que, que estipulaba la instrucción en los idiomas indios y el español...” BRICE HEATH, Shirley, *La política del Lenguaje en México. De la Colonial a la Nación*, Colección Antropología Social, Núm. II, INI, México, 1986, p.101

estadios sobrepuesta al desarrollo histórico mexicano, todo parecía indicar que el escaño teológico, el más atrasado y con mayor rezago lo representaba la época correspondiente al México Antiguo; mientras que los avances contundentes del progreso, hacían evidente que durante la dictadura se alcanzaría el estado positivo, la etapa de máxima evolución.

Desde esta visión el indígena no podía más que representarse en una mirada arqueológica como una joya antiquísima, lo cual permitió cerrar el ciclo liberal; la diferencia cultural nulificada en el presente, convertida en una pieza museográfica que ejemplificaba la grandeza del México pasado, lejano; pero que a su vez constataba la necesidad de una integración cultural que superara el atraso y se incorporara a la modernidad,

...los primeros etnólogos y antropólogos mexicanos plantearon una explicación del atraso indígena, de acuerdo con la cual la integración de la nación moderna requería de la nivelación evolutiva de los grupos étnicos que formaban parte de la población [...] durante la última parte del siglo diecinueve los científicos que comenzaron a interrogarse acerca de la situación de los grupos indígenas en el Museo Nacional o en agrupaciones independientes, como la Sociedad Indianista Mexicana, estuvieron animados por la idea de cumplir con un deber moral de servicio a la Nación.³²

El interés por lo indígena se incrementó a través de ciertas acciones que en el ámbito académico y de la investigación se pudieron concretar en las postrimerías de la dictadura, *verbigracia* la fundación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, cuyo proyecto y corta vida estuvo a cargo de antropólogos como Franz Boas y Edward Seler, entre otros; aunque los intereses de los estudiosos europeos y norteamericanos no fueron compatibles con los lineamientos del Estado, ni en el Porfiriato y mucho menos durante la etapa revolucionaria y posrevolucionaria. Aun así es pertinente hacer hincapié en que esta institución permitió el ingreso a México de una serie de teorías de la investigación social y así mismo el establecimiento de una fructífera relación entre intelectuales mexicanos y foráneos.³³

³² URÍAS HORCASITAS, Beatriz, “Franz Boas en México, 1911-1919”, en *Historia y grafía*. Número, 16, Año 8, Universidad Iberoamericana, México, 2001, pp.211-215

³³ Respecto a la Escuela de Arqueología y Etnología Americanas pueden consultarse: URÍAS HORCASITAS, *Op.cit.*, y DE LA PEÑA, Guillermo, “Nacionales y Extranjeros, en la Historia de la Antropología mexicana”, en RUTSH, Mechthild, (comp.), *La Historia de la Antropología en México. Fuentes y transmisión*, Universidad Iberoamericana/INI/Plaza y Valdés, México, 1996. La participación de los investigadores extranjeros, así como

Dentro de las acciones gubernamentales que pretendían aplicar concepciones y formas culturales uniformadoras, la política del lenguaje conforma un ámbito que con mucha claridad refleja la situación del indígena frente al Estado,³⁴ puesto que el reconocimiento o la negación de la variedad lingüística, así como la imposición u homogenización del idioma son factores de suma relevancia en la integración de las naciones; la evidencia de la multiculturalidad, puede percibirse en primera instancia a través de la diversidad de lenguas. Las formas de asumir, conservar o transformar ésta representan en el caso de México, una concepción política-ideológica del indígena como integrante social de la nación.

Por ello no extraña que la política del lenguaje empleada durante la época del México independiente tendiera a la rotunda eliminación de la poliglosia –en palabras de Justo Sierra– y contemplara que la unidad absoluta del país empezaba con el uso de una lengua común, para el pensamiento –tanto liberal como conservador– el castellano tenía una función básica de homogenización cultural, la lengua resultaría entonces el eje de la identidad. La misma tendencia globalizante que pretendía establecer el castellano como la única posibilidad de comunicación y entendimiento entre mexicanos, fue establecida durante el Porfiriato, reafirmando la postura que obviaba la situación cultural y soslayaba lo indígena.

Durante los últimos días del régimen [Porfirista], una publicación oficial consideró necesario declarar que a pesar de los dos millones de individuos que hablaban una lengua vernácula particular perteneciente a una de trece familias lingüísticas distintas, el español era el idioma de “la vida entera, social, educativa y política de la República” y que las lenguas indias no tenían influencia alguna sobre “los destinos de la nación”.³⁵

En vista del sucinto panorama que hemos otorgado del siglo XIX en cuanto a la visión y algunas ideas generales de lo indígena, cabe entrar en materia al respecto de la situación que

su relación con académicos mexicanos, será tema de nuestro interés en el momento de reconstruir los elementos esenciales del pensamiento de Manuel Gamio, discípulo de Boas para poder redefinir algunas concepciones culturales y posturas indigenistas.

³⁴ Para definir política del lenguaje, concepto de relevancia en nuestro estudio, se entenderá “...tanto la actividad de los estados o gobiernos, en relación con las lenguas habladas en sus dominios, como las actividades de interés público o amplio de cualquier ciudadano o cualquier grupo de ciudadanos dirigidas a modificar la situación de los hablantes de las lenguas pertenecientes a un Estado”. GARZA CUARÓN, Beatriz, “Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: programa general”, en GARZA CUARÓN, Beatriz (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, Colección La democracia en México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 1997, p.10

³⁵ BRICE HEATH, *Op.cit.*, p.125

prevaleció durante el México revolucionario y posrevolucionario, por lo que haremos una serie de comparaciones, así como un análisis detallado de las políticas del lenguaje emanadas del movimiento armado, las cuales fueron configuradas a través del pensamiento, las ideologías, filosofías y propuestas académicas de relevantes intelectuales con participación activa en la vida institucional a partir del triunfo del constitucionalismo. La posición certera de la castellanización directa como el medio de incorporación de la población indígena prevaleció en algunos sectores sociales; mientras que otros comenzaron a elaborar propuestas al respecto de la conservación de las lenguas maternas, usándolas como el vínculo preciso para la integración y conformación de la nación.

En este mismo sentido rescatamos los planteamientos de cuatro figuras elementales para comprender una política del lenguaje a principios del siglo XX; José Vasconcelos y Rafael Ramírez que defendieron y promovieron la castellanización directa; así como Moisés Sáenz y Manuel Gamio, que parecían inclinarse en cierta medida al rescate de las lenguas vernáculas en la enseñanza. De esta forma pretendemos estructurar un panorama de las ideas, perspectivas así como acciones emprendidas según las propuestas o los diversos enfoques que estos cuatro intelectuales del México posrevolucionario establecieron como el marco sobre el que se diseñaron y llevaron a cabo programas para educación indígena.

El mestizaje se tornó emblema de identidad mexicana, acentuado en la ideología revolucionaria, uno de sus portavoces y acérrimo defensor fue el primer Secretario de Educación del régimen sonoreense; José Vasconcelos cuya formación académica se percibía en una serie de propuestas de carácter filosófico, que desarrolló dentro de una visión cultural que le permitió dirigir con gran tesón la política educativa de la década de los veinte. Vasconcelos estaba rotundamente convencido de que la fusión racial implicaría una regeneración universal, entorno a esta idea estableció una mitología estética cuyo fin último se hallaba en la unidad nacional no sólo en términos espirituales sino también políticos.

Toda la metafísica y todas las mitologías que Vasconcelos impulsó llevaban un fin político. México carecía de lazos unificadores aparte de la Iglesia y el tiránico poder central; geográfica, social, racial, lingüística y culturalmente estaba muy dividido. Vasconcelos veía en esta división de muchas pequeñas naciones, regionalismos, grupos étnicos y sociales, facciones, etcétera, el motor de la crueldad histórica

de México y una amenaza de exterminio o de sometimiento colonial del país.³⁶

La acción histórica exigía a Vasconcelos una práctica homogenizadora, si a ello aunamos que la concepción de la superioridad racial y los valores occidentales exaltados eran una constante de sus planteamientos, entenderemos que la misma propuesta que reestructuró institucionalmente la Secretaría de Educación Pública tenía como fin el generar un espacio para el diseño de una cultura nacional, pese a la ideología democrática que pretendía popularizar y extender los servicios escolares; que cumplía con la necesidad predominante de educar a las masas marginadas, la impartición de la cultura única, se estructuró desde la cúpula de poder, fue selectiva y estableció una propuesta que con el pensamiento vasconcelista totalizador pretendía la construcción armónica de una raza cósmica.³⁷

En este mismo tenor Vasconcelos rechazó la creación de un Departamento de Cultura y Educación Indígena en el esquema de organización de la Secretaría de Educación; ya que para él no era más que un abrupto aislamiento, una falsa imitación de los modelos de reservas indias norteamericanas, y una intromisión en el futuro histórico y el destino racial de México. Vasconcelos se acercaba más a las propuestas decimonónicas, y a su vez insistía en que estaba llevando a cabo una reivindicación de los modelos y las metodologías de la época Colonial para educar al indio. El mismo programa de las misiones culturales, intentaba generar en los educadores una actitud místico-evangélica, asumiendo su tarea como la redención moral del pueblo.

En franca oposición a las ideas indigenistas de la época, los programas educativos que se iniciaron en 1920 y tuvieron una continuidad casi de una década, estuvieron imbuidos en un intelectualismo hispanista, y una reiteración filosófica de la unidad que reconocía el pasado prehispánico glorioso, pero sustentaba la tesis de una superioridad cultural que

³⁶ BLANCO, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, Vida y Pensamiento de México, FCE, México, 1983, p. 97

³⁷ Según Vasconcelos, “ni en la antigüedad, ni en el presente, se ha dado jamás el caso de una raza que se baste a sí misma para forjar la civilización. Las épocas más ilustres de la humanidad han sido, precisamente aquellas en que varios pueblos disímiles se ponen en contacto y se mezclan.” VASCONCELOS, José, *La Raza Cósmica*, La publicación de *La Raza Cósmica* (1925), es posterior a la actuación de Vasconcelos en la SEP, pero en ella puede leerse de manera evidente la política e ideología racial que desde la rectoría de la Universidad y en su participación en los planes, programas y proyectos educativos nacionales, imprimió este intelectual.

incitaba a pensar de inmediato en la necesidad de incorporar en términos de occidentalización a la población étnica que perduraba. Ahora bien de esta perspectiva surgió una política del lenguaje impositiva, que no podía más que negar la diferencia y pugnar por la castellanización directa:

Aun cuando Vasconcelos hablaba de la fusión de lo indio con lo europeo para crear el mestizo mexicano del porvenir, se empeñaba especialmente en denunciar el aspecto lingüístico de la cultura india: las lenguas vernáculas debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español. Vasconcelos sostenía que el indio no tenía un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza; por lo tanto, el indio debería ser obligado a reconocer la victoria del espíritu español del lenguaje.³⁸

A pesar de ir contra la idea de la formulación de una política educativa segmentada o especializada en cierto grupo social, el secretario terminó apoyando con firmeza muchas de las acciones y proyectos emprendido por la SEP, a través del departamento impuesto por los diputados. El mismo Vasconcelos parece reconocer después de todo que hay una necesidad de trabajo y planeación en la educación rural, aunque ello no lo lleve a plantear una política del lenguaje bilingüe o plural. A pesar de recomendar a los misioneros y encargados de las casas del pueblo una cercanía directa y un trabajo de investigaciones en las comunidades indígenas, no determinó la permisión del uso de las lenguas vernáculas, por el contrario insistió en la capacidad del maestro para transmitir la importancia del español como lengua superior y hacer efectiva la castellanización.³⁹

Para Vasconcelos la integración y fusión de razas tendría como resultado el resguardo mismo de la patria; no era posible concebir de manera separada los componentes culturales de México, la universalización imperaba porque además la consideración de inferioridad del indio, no permitía valorar ni las lenguas vernáculas ni ningún otro elemento autóctono, bajo un argumento de corte hispanista, que él mismo aseveraba tajantemente:

³⁸ BRICE HEATH, *Op.cit.*, p.137

³⁹ [El] papel esencial [del misionero] consiste en *comunicarse* con los indios, sin olvidar por ello que es él quien aporta (con dulzura y benevolencia), quien enseña (sin dogmatismo), quien muestra el camino. Los textos oficiales no hacen mención alguna a una eventual conservación y protección de la cultura indígena.” Por lo que es evidente que este relativo acercamiento a una política educativa dirigida a la población indígena, se estructura en un tenor vertical, y los valores lingüísticos-culturales de las poblaciones étnicas son desechados por completo. FELL, *José Vasconcelos. Los años del águila... Op.cit.*, p.224

...señalo el peligro de un indigenismo que no se propone consolidar la obra española dentro de la cual el indio se ha conquistado una patria, sino destruir, denostar la obra de España a fin de que el indio, sin tradición propia que valga la pena, se quede otra vez a merced de ideologías nuevas y extrañas que son el antecedente de una nueva y más peligrosa conquista.⁴⁰

Tales amenazas hacen evidente lo que durante la política de educación dirigida por Vasconcelos se venía manifestando; no importa entonces rescatar la diferencia o la diversidad, puesto que ésta fragmenta, e incluso deja a la deriva los destinos nacionales. Es prioridad unificar y el tránsito casi inmediato será la lengua; por ello a Vasconcelos no preocupa ni en la Campaña de Alfabetización desde la Universidad de México, ni en las acciones posteriores de la Secretaría de Educación, un método específico que resuelva la problemática lingüística –antes abordada por Torres Quintero y confrontada por Pani–. La literatura clásica que tiene un poder redentor, y es por sí misma transformadora moral, es distribuida en proporciones considerables a las poblaciones analfabetas, sólo en español. Las Misiones y Casas del Pueblo continúan suponiendo en sus programas y objetivos que la enseñanza del idioma castellano es lo primero, y aunque los maestros pueden hablar las lenguas vernáculas no se promueve interés alguno en conservarlas y utilizarlas como puente de aculturación.

La primera de estas misiones culturales fue llevada a cabo en Hidalgo, en donde participó de manera directa el profesor Rafael Ramírez. Este fue nombrado jefe y encargado de un trabajo que comenzaba a despuntar como el método más certero para acercarse al pueblo, para romper las cortinas del aislamiento y democratizar o popularizar la cultura y la escuela. Las formas en las que los misioneros y maestros se enfrentaron a las realidades del México rural les impelieron a conformar acciones y programas mucho más certeros en el tenor de la educación elemental y el analfabetismo. Para el caso específico del planteamiento de Ramírez basta recurrir a sus mismas ideas en torno a la castellanización, las cuales muestran una continuidad marcada de la visión que nulifica la diferencia cultural y considera inferior por mucho las características propias de la población indígena, entre ellas la lengua.

Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública durante el régimen callista, había realizado una visita de inspección a las escuelas rurales de la sierra en Puebla, ahí pudo

⁴⁰ VASCONCELOS, José, *El Desastre*, Linterna Mágica, No.28, Trillas, México, 1998, p.153

apreciar las inmensas dificultades que enfrentaba la educación rural en México debido a los conflictos lingüísticos que se presentaban en las zonas indígenas. Por lo que decidió poner en tela de juicio el trabajo hasta entonces realizado y cuestionar la carencia de un método sustancial y definitivo para resolver el problema de la castellanización. A través de una breve circular titulada *Como dar a todo México un idioma*, Sáenz solicitó a profesores y funcionarios emitir propuestas concretas para establecer una metodología de trabajo respecto a la cuestión del lenguaje en la enseñanza indígena.

Ramírez, entonces Jefe del Departamento de Misiones Culturales, publicó una serie de respuestas a la petición de Sáenz y con ellas un sucinto documento dirigido al maestro rural, para aclarar la política de lenguaje y establecer una serie de recomendaciones en cuanto a la enseñanza del castellano. La concepción e ideología que puede leerse en las palabras de Rafael Ramírez son muestra clara de una noción homogenizante y en cierta medida de una extensión del hispanismo vasconcelista, la prohibición de las lenguas vernáculas, la seria convicción en la incorporación forzada y prácticamente la necesidad de suprimir el elemento indígena son elementos que se expresan de forma tajante. Las advertencias son claras y muy contundentes para los maestros que insistieran en la conservación de las lenguas maternas:

...hasta ahora querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. 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 [...] tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar.⁴¹

Queda manifiesta la visión de superioridad cultural que provocaba entonces una cierta reticencia a la conservación de lo indígena, que había perdido su valor práctico, sus formas culturales se conceptúan como atrasadas e inferiores y por ello es elemental que la incorporación haga un considerable esfuerzo por desvanecer al indio, nuevamente la postura rotunda de la occidentalización. Ahora bien, lo cierto es que las experiencias probadas para la

⁴¹ Biblioteca del Maestro Veracruzano. Rafael Ramírez, Tomo V, Obras Completas, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, 1966, p. 47

fecha de la publicación de este folleto no habían generado los resultados esperados y era menester replantear la acción educativa. A lo que Ramírez apuntaba dos cuestiones nodales, en principio afirmaba que la enseñanza de la lengua debía darse en un marco de acción y situaciones problemas que permitieran aplicar el método directo, sin recurrir a la traducción o al intérprete para eficientar la comunicación.

El aprendizaje del idioma se procuraría de una forma natural, forzando al indígena a escucharlo, hablarlo y comprenderlo en la cotidianeidad, por lo que Ramírez recomendaba mezclar la enseñanza práctica de labores o las situaciones de cierta actividad productiva con el uso del castellano. Además reconocía que si la acción educativa se limitaba a una injerencia áulica resultaría insuficiente, el maestro rural tenía que asumirse en guía de la comunidad entera, con lo que señalaba la importancia de una política lingüística aplicada también a la población adulta, la enseñanza del español debía extenderse al ámbito no formal, con lo que se aseguraba una incorporación total.

Estas propuestas se sustentan en el interés expresado de redención, no hay manera de dar cabida al indigenismo en la concepción de Ramírez, la vía de la unidad nacional está en la uniformidad lingüística, un idioma, una nación. El aprendizaje del castellano conllevaría a la asimilación de valores, costumbres y en general de la cultura válida, que para el caso no era otra que la occidental. Aclarando esto a los maestros rurales señala:

...cuando aprendemos un idioma nuevo vamos adquiriendo también algunas de las costumbres y formas de la vida del grupo social étnico a quien pertenece aquel idioma. Así pues, tú debes tener mucho cuidado a fin de que tus niños no solamente aprendan el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras costumbres y formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman “gente de razón” no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en “castellanizar” a la gente, sino en transformarla en “gente de razón”.⁴²

Queda establecida de manera contundente la guía de acción lingüística, que a pesar de contener una noción reduccionista en cuanto a la inferioridad y las limitantes de la cultura

⁴² *Op.cit.*, p. 49

indígena, promueve una tendencia de aculturación completa al pretender incorporar al indio y convertirlo en mexicano, no sólo por su lengua sino en diversos ámbitos que pueden consolidar la unidad nacional, a diferencia de las tendencias universalistas de Vasconcelos, en Ramírez se percibe un trabajo diseñado en el terreno de la práctica, con una perspectiva amplia del México rural, las propuestas del maestro-misionero están claramente encaminadas a la resolución de problemas inmediatos y no al planteamiento de una teoría racial. Sin embargo, la castellanización directa aparece en ambos sistemas y propuestas educativas lo cual evidencia una postura en la que se remarca la superioridad mestiza y la clara denostación de lo indígena.

Ahora bien, durante la década de los veinte y parte de los treinta, Moisés Sáenz compartió la postura que promovía la castellanización a través del método directo. Asumió en principio que la única posibilidad de integrar a México estaría en la homogeneidad lingüística, aunque más tarde esta postura fue matizada, por dos coyunturas claves: La Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapán y su encuentro en Guatemala con William Cameron Townsend.⁴³

Por otra parte Manuel Gamio, quién desde finales del siglo XIX se perfilaba dentro del campo de la ciencia social para ocupar un lugar prominente en la investigación, pudo colarse a las esferas públicas a partir del triunfo del constitucionalismo, asumiendo la titularidad de la Dirección de Antropología creada en 1917. Gamio tuvo la oportunidad de interactuar con nuevas corrientes académicas que perfilaban la discusión cultural rumbo a la aceptación de las diferencias y que –como en el caso de las teorías de Franz Boas– proponían una postura que negaba tajantemente la superioridad o inferioridad de los pueblos. En gran medida Gamio ha sido identificado de forma regular con estas corrientes que parecían

⁴³ Para fines prácticos debemos localizar dos etapas en el pensamiento de Moisés Sáenz, la primera fase es de convencimiento en la castellanización del indio; en ella basta mencionar que las ideas son coincidentes con el pensamiento de Ramírez; el mismo Sáenz afirma: “Mientras no se ponga a los adultos de hoy en posibilidad de usar el castellano, o cuando menos de entender a sus hijos cuando les hablen en este idioma, resulta inútil la enseñanza que demos a las criaturas en la escuela, ya que la influencia del medio será fuerte de sobra para neutralizar desde luego y para borrarla por completo poco más tarde.”, *Ibid.*, p.19. Por ello priorizamos el análisis de Gamio para después realizar comparaciones, en principio sólo dejamos expresados algunos puntos de relevancia que permiten confrontar con una segunda fase de convicción en la educación bilingüe; los planteamientos e ideas de Sáenz así como su actividad en concreto conformaran un apartado que por sí mismo construye el antecedente inmediato o la primera fase del Proyecto Tarasco, con la Estación de Carapán, por lo que volveremos a sus planteamientos más tarde.

romper los marcos de la antropología colonialista decimonónica y marcar nuevas pautas de comprensión de lo social durante el siglo XX.

El mismo antropólogo mexicano desempeñó un relevante papel en la creación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, lo cual le permitió en gran medida estructurar el programa de investigación-acción más notable de su carrera, el Proyecto del Valle de Teotihuacan. Gamio había tenido la oportunidad de formarse en la Universidad de Columbia como discípulo de Boas, en donde pudo entrar en contacto con las posturas generadas a partir de las propuestas del relativismo cultural. Boas –antropólogo de origen prusiano, radicado en Norteamérica– era una de las autoridades reconocidas en los estudios culturales a nivel internacional, su franca oposición a la teoría evolucionista proyectaba una serie de novedosas concepciones de la investigación antropológica; al considerar primordial el estudio de la lengua, la raza y la cultura, en áreas determinadas y focalizadas que permitieran obtener un cúmulo de información significativo que posibilitaba estudiar y comprender a profundidad las diferencias, variantes y desarrollos de distintas etnias.⁴⁴ Por todo lo anterior, México le representaba un terreno amplio para explayar sus teorías culturales, por lo que insistió en la conformación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, lo cual se logró el 20 de enero de 1911, año en el que se creó la institución con la subvención de los gobiernos Mexicano, Francés y Prusiano, así como de las Universidades de Columbia, Harvard y Pennsylvania.

Este proyecto impulsado en sus inicios por el régimen porfirista tuvo que enfrentar la crisis política nacional, así como una serie de factores internos que propiciaron una corta estadía; sin embargo, la Escuela puede entenderse como un foco de intercambio de teorías foráneas con la formación inicial de investigadores nacionales. La participación de personalidades del mundo académico como Eduard Seler, Franz Boas, Georges Engerrand y Alfred Tozzer, permitió establecer un relevante puente, que parecía trasladar una certera

⁴⁴ Para comprender el concepto de *área cultural* se puede acotar que “Boas sostienen que las culturas están constituidas por rasgos y complejos de rasgos que son el producto de las condiciones ambientales, los factores psicológicos y las relaciones históricas cuyo estudio, paciente y cuidadosos, no debe exceder los fenómenos locales y regionales, la comprensión de un espacio geográfico bien definido, reducido en tamaño, donde sea posible realizar comparaciones limitadas al área cultural, base material de los grupos étnicos ahí enclaustrados.” AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas... Op.cit.*, p.143

crítica al evolucionismo, a pesar de que dichas tendencias se habían albergado junto con el coto intelectual del positivismo durante todo el siglo XIX, en México. Es por ello que tras la relación y amplia colaboración establecida entre Boas y Gamio, en ocasiones se ha identificado a este último como el continuador de la teoría boasiana, aunque vale la pena aclarar que entre las propuestas teóricas de ambos existió una clara ruptura que diferenciaría en mucho sus postulados y acciones.

Una de las principales divergencias entre ambos antropólogos, discípulo y maestro, puede ilustrarse con sus perspectivas en referencia a la cuestión lingüística, Gamio que conservaba toda la carga positivista, la adoptó a un esquema nacionalista que permitía estructurar una propuesta político ideológica, al afirmar que uno de los elementos de unidad que conformaban la patria era la existencia de un lenguaje único:

Los alemanes, los franceses, los japoneses, los que poseen verdadera nacionalidad, son hijos de una gran familia. Al viajar por sus países encontrarán en hombres, mujeres y niños verdaderos hermanos, porque de ellos se levanta el grito solemne de la misma sangre, de la misma carne, ese grito que está por encima de todo, pues es la voz de la vida, la fuerza misteriosa que agrupa a la materia y se opone a su desintegración. En las almas de todas esas gentes hallará los mismos mirajes en que se recrea la suya. De los labios brotarán añejas como vino generoso o remozadas y aligeras las palabras de un mismo idioma, del idioma de todos. Cuando así se vive se tiene Patria.⁴⁵

Es evidente que en contraste con los países latinoamericanos, ese lazo indisoluble y casi espiritual de un lenguaje único no existe, no se ha *Forjado Patria* alguna cuando nos separa y divide la heterogénea composición cultural. Esta idea es una completa contradicción a la cuestión de la relatividad cultural, puesto que la coexistencia de diversas lenguas sería una condición a estudiar por Boas, siempre en un enfoque académico; mientras que para Gamio existiría una imperiosa necesidad política de unificar, de agrupar y demuestra su preocupación al preguntarse:

¿Ocho o diez millones de individuos de raza, de idioma y de cultura o civilización indígenas, pueden abrigar los mismos ideales y aspiraciones, tender a idénticos fines, rendir culto a la misma patria y atesorar iguales manifestaciones nacionalistas, que los seis o cuatro

⁴⁵ GAMIO, Manuel, *Forjando Patria*, Porrúa, México, 1992, pp.8-9

millones de seres de origen europeo, que habitan en un mismo territorio, pero hablan distinto idioma , pertenecen a otra raza y viven y piensan de acuerdo con las enseñanzas de una cultura o civilización que difiere grandemente de la de aquéllos , desde cualquier punto de vista?

Creemos que no....⁴⁶

Estas mismas palabras podrían encajar en el pensamiento Vasconcelista sin mayor conflicto, y sin embargo Gamio ha sido catalogado como un pionero del indigenismo, promotor de la reivindicación cultural de las etnias. Si bien las condiciones de la actividad política y académica de Gamio difieren en mucho de las de Vasconcelos, y cabe resaltar que en el terreno ideológico estos se confrontaron continuamente, lo cierto es que ambos representan esta continuidad evidenciada del pensamiento liberal, evolucionista y sobre todo el dejo perceptible del positivismo.

Tal era esta condición en Gamio que incluso para poder definir la incorporación del indio, partió de una concepción dicotómica de los valores culturales, creó una división tajante entre lo material y lo inmaterial; considerando que para la necesaria asimilación del indígena debían buscarse los factores culturales positivos y negativos, el proceso de integración de la patria, tendría que desechar por fuerza los valores, costumbres y prácticas que desde una perspectiva vertical pudieran considerarse innecesarios puesto que provocaban el atraso de la población, con lo que se planteaba un modelo de aculturación occidental, empezando por la misma castellanización que descartaba las lenguas vernáculas al considerarlas dentro de los factores negativos; la diversidad lingüística era objeto de estudio antropológico pero al fin de cuentas, en la línea evolucionista Gamio aseguró que las lenguas indígenas estaban condenadas a la desaparición, por lo que necesariamente debían ser remplazadas por el español:

Gamio –discípulo de Boas, nahuatlato y estudioso de las civilizaciones indias del pasado– contra lo que puede suponerse a primera vista, se inclina por el nacionalismo revolucionario que postula la incorporación del campesinado a la civilización occidental, con todas sus consecuencias. Una entre otras es la sustitución de las lenguas vernáculas por el castellano, idioma romance de ilustre prosapia imperial.⁴⁷

⁴⁶ Op. cit., p.9

⁴⁷ AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas...*, Op.cit., pp.162-163

La cuestión de la diversidad lingüística nuevamente deja al descubierto que en principio no hay una secuencia en la tradición teórica boasiana y el pensamiento de Gamio, sino más bien una ruptura que obedece al contexto político mexicano sobre el que tuvo que diseñarse una respuesta frente a las cuestiones indígenas:

Para Gamio, el asunto crucial no era la diferencia sino la “convergencia” lingüística [incluso] proclamó la necesidad de estudiar cómo el castellano iba remplazando a las distintas lenguas y dialectos indígenas. Para Boas el cambio lingüístico, aun siendo un aspecto crucial del cambio cultural, tenía su propia lógica autónoma; para Gamio la homogenización lingüística era una función del (muy deseable) proceso de incorporación nacional.⁴⁸

Así que una política de lenguaje adecuada a las intenciones nacionalistas de generar una identidad que permitiera la creación cultural de lo mexicano, obligaban a pensar en la eliminación forzada del lenguaje, aunque en Gamio esa eliminación era un comportamiento natural, la mayoría de las acciones, especialmente las educativas pretendieron acelerar dicho proceso.

Mientras que Boas rehuía al planteamiento nacionalista, por considerarlo en detrimento del estudio cultural puesto que generaba una serie de prejuicios raciales, Gamio apoyaba la ideología de la conformación de una nación, desde una perspectiva convencida del mestizaje como destino natural y la homogenización anteponiendo la superioridad de la cultura occidental, características que pueden ayudar a describir el indigenismo mexicano del siglo XX:

Después de la Revolución, las investigaciones antropológicas dieron consistencia ideológica al nuevo Estado mediante la formulación del indigenismo, que hizo del mestizaje el eje de la integración de los grupos indígenas a la modernidad. El indigenismo tuvo una función política y no desechó, sino más bien recuperó, la premisa decimonónica de la constitución de la nacionalidad por medio de la homogenización racial y cultural de la población.⁴⁹

Lo cual permite entender que los objetivos y fines de los programas educativos, sociales y económicos dirigidos a la población étnica del México posrevolucionario, se tejen

⁴⁸ DE LA PEÑA, *Op. cit.*, p.63

⁴⁹ URÍAS HORCASITAS, *Op.cit.*, p.211

sobre una clara línea de continuidad del pensamiento liberal, a pesar de los sumados planteamientos que pugnaban por el rescate de lo indígena y su dignificación contraviniendo la dinámica del porfiriato, en realidad no se pudo construir una nueva tendencia de relación entre la población indígena y el Estado mexicano; la homogenización y por supuesto con ella el destino manifiesto del mestizaje son una constante declarada en pensadores como Vasconcelos y Ramírez, pero así también está dentro de los postulados quizá menos evidentes de Gamio y por supuesto de Moisés Sáenz.

Después de esbozar un marco que proporciona un primer acercamiento a las ideas que estructuraron los proyectos políticos posrevolucionarios, es propicio para nuestro estudio elaborar una breve referencia al contexto que permitió el surgimiento de una nueva propuesta, que se gestó y estructuró poco a poco en las siguientes décadas, sobre todo en la etapa correspondiente al sexenio Cardenista. Hasta ahora, ha quedado claro que el pensamiento indigenista más que una innovadora concepción o conciencia de la diferencia cultural, significó una continuación evidente del pensamiento liberal cuyo objetivo final era alcanzar la unidad nacional al consumir la homogenización en un modelo único de identidad y por lo tanto eliminar las distancias culturales, la primera de ellas era la diversidad lingüística; lo cierto es que el arribo de Lázaro Cárdenas del Río al Poder implicó una conjugación de propuestas que derivaron en resultados concretos, como el del Proyecto Tarasco, que tuvieron la intención de reformular los métodos y fines que la educación así como las políticas indigenistas seguirían en su desarrollo posterior.

1.3 CARDENISMO E INDIGENISMO: ¿MEXICANIZAR AL INDIO O INDIANIZAR A MÉXICO?

La etapa histórica del cardenismo cuenta con un amplio panorama historiográfico, diversas investigaciones de la segunda mitad del siglo XX, se han ocupado a profundidad del tema y sus diversos ángulos de estudio; asimismo la cuestión indígena durante dicho periodo se ha trabajado en sumadas ocasiones. Es importante hacer notar que de alguna forma el sexenio cardenista abre un gran abanico de posibilidades de análisis que son vetas aun no del todo exploradas, que permiten entender las diversas acciones e ideologías relacionadas con el cardenismo –del periodo comprendido entre 1934 y 1940–, como hilos de larga duración que rebasan por mucho el cuadro sexenal.

Los procesos sociales están sometidos a una constate reinterpretación que a su vez fortalece toda perspectiva histórica, por ello consideramos en primera instancia que una visión compleja debe superar la perspectiva del Cardenismo como un proceso aislado en tiempo y espacio, para lo cual es necesario brindarle una movilidad histórica que permita análisis de mayor profundidad.

En nuestro estudio interesa replantear ambas categorías –tiempo y espacio– abordando en una perspectiva conjunta la coyuntura del Cardenismo como el trasfondo sobre el que se construye el Proyecto Tarasco; en una visión integral el estudio no es una recuperación aislada del cardenismo, ni tampoco pretende describir sin mayor relación con su contexto un programa de alfabetización indígena. La pretensión es entender desde estos dos terrenos: el de la línea de contexto histórico político y el del estudio de caso en concreto; la problemática de la educación indígena en México, así como su desarrollo en un periodo de transformación y cambio.

En la cuestión temporal nuestro panorama inicia formalmente en la primera fase del Proyecto Tarasco que correspondería a 1932, año en el que se implementó sin mucho éxito *La Estación Experimental del Indio* en Carapan, temporalidad que nos remite al gobierno estatal de Lázaro Cárdenas del Río, a decir del mismo Moisés Sáenz la entrada a las comunidades pertenecientes a la Cañada de los Once Pueblos, requirió una primera presentación política en la que el mando del General avalaba el trabajo que la Estación pretendía desarrollar:

A poco de llegar fuimos presentados a los principales de Carapan, en una asamblea convocada para el efecto. Concurrieron los Prado; tomó la palabra un delegado del Gral. Cárdenas. Se les dijo a los carapenses y a los representantes de las otras tenencias que estaban también allí, quiénes éramos y a qué veníamos: gente del Gobierno, amigos del Gral. Cárdenas, enviados del Presidente de la República; personas de bien que vienen a hacer bien a las comunidades; dignos de confianza; amigos de la clase indígena: “Uds. deben ayudarlos”. La concurrencia asiente en silencio.⁵⁰

El cardenismo al menos en este terreno local-regional ya había comenzado a operar una serie de estrategias políticas que auguraban los cambios y propuestas que se aplicaron durante el sexenio presidencial; el Michoacán cardenista que recibió a Sáenz había recién experimentado la necesidad de una completa transformación social, de la creación de una *conciencia revolucionaria*, que para Eitan Ginzberg se pretendió construir desde dos ámbitos fundamentales: creación de un nuevo sistema educativo y reformulación de las relaciones con la iglesia. A los cuales podríamos sumar el elemento indígena, suponiendo que se asumía como parte integral del pensamiento cardenista; la nueva conciencia revolucionaria era integradora, laica, socialista, y pretendía la reivindicación de los sectores populares, en este panorama el indígena sería pieza fundamental.⁵¹ Establecer en Michoacán la Estación Experimental tenía sumados argumentos, uno de los principales y más contundentes lo señala el mismo Sáenz:

Hay todavía otra razón plausible para establecernos en Michoacán: el Gral. Cárdenas, Gobernador del Estado, es un indigenista entusiasta y apoyará eficazmente la labor que se emprenda.⁵²

La segunda y más contundente fase del programa alcanzó los resabios de la carrera presidencial, ya que el Proyecto formal surgió de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas de

⁵⁰ SAÉNZ, Moisés, *Carapan*, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1966, p. 27

⁵¹ “Desde que las primeras Misiones Culturales se inaugurarán a solicitud del gobernador Cárdenas en 1929 en Paracho y Charapan, la educación conforma el ámbito central del indigenismo en la región. Su objetivo principal consiste en integrar culturalmente a las comunidades purhépecha en la nación mexicana...” DIETZ, Gunther, “Indigenismo y Educación Diferencial en México: balance de medio Siglo de Políticas educativas en la región Purhépecha”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No.3, CREFAL, México, 1999, p.44

⁵² SAÉNZ, *Op. cit.*, p.15; para Sáenz las condiciones políticas eran prioritarias y Michoacán parecía aportar en muchos sentidos el panorama más adecuado para comenzar un arduo trabajo de incorporación del indio a la “Familia Mexicana” de forma que el Cardenismo aparece como el fondo político que avala las primeras labores indigenistas en Michoacán, como un terreno de experimentación para proyectos pilotos que más tarde serían extendidos al resto del país como lo fue el Proyecto Tarasco.

1939 y culminó en 1941, ya sin el amparo del régimen Cardenista fue blanco constante de crítica política, que en una perspectiva de oposición, acusó al proyecto y sus objetivos de contener planes de corte comunista, lo cual en la década de los cuarenta comenzó a ser motivo de reticencia social. El Cardenismo que de alguna forma impulsó la creación de este programa piloto en Paracho, estableció las relaciones necesarias y proveyó los presupuestos básicos para que la educación del indígena en su primer intento de implantar el bilingüismo tuviera un desarrollo pleno y pudiera expresarse en el plano de la investigación y la teoría, pero de igual manera en la práctica

El proyecto tarasco se llevó a cabo en los pueblos de la sierra del estado de Michoacán durante el segundo semestre de 1939 y todo el año de 1940. Los filólogos se plantearon enseñar al indígena a leer y escribir en su propio idioma e impartirle los conocimientos elementales, también en su lengua, y después enseñarle la lengua nacional.⁵³

Ahora bien aunque la tercera fase del Proyecto Tarasco no corresponda a una actividad pública contundente en el terreno nacional, coincide con la repercusión y concreción del cardenismo michoacano en la relación que se fincó entre gobierno e indígenas para el caso de los habitantes de la Meseta Purhépecha. Cárdenas asumió las tareas pendientes en la Cuenca del Balsas, y continuó con una presencia carismática en la zona que no pudo desaparecer.

Aunque en esta tercera etapa el Cardenismo no es precisamente un contexto definido, ya que el proyecto se insertó en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo de la Secretaría de Educación Pública dirigida entonces por Jaime Torres Bodet durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Es preciso señalar que los objetivos y acciones del Proyecto Tarasco aun se diseñaban, planeaban y ejecutaban por algunos de los miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) o *Summer Institute of Linguistics*, el cual guarda una relación directa con el Cardenismo, que a lo largo de la investigación se pretenderá reconstruir a profundidad, vale la pena mencionar en primera instancia la amistad entre William Cameron Townsend, director del ILV y Lázaro Cárdenas del Río, quienes a partir de 1934 iniciaron una serie de proyectos conjuntos respecto a la alfabetización indígena y en algunos sentidos la

⁵³ LOYO, Engracia, "El Cardenismo y la Educación de Adultos", en VÁZQUEZ, Op. cit., p. 456

evangelización protestante, así como el ingreso a Michoacán de quien se constituyó en pilar del Proyecto Tarasco: Maxwell Dwigth Lathrop,

Tras los éxitos alfabetizadores del ILV en las tierras altas de Guatemala, Cárdenas había invitado a William Townsend, lingüista y misionero del ILV, a aplicar su método en regiones indígenas de México. Desde 1935, el ILV está presente en México, y ya en 1936/37 inicia labores misioneras y educativas en la región purhépecha, cuando el matrimonio Maxwell y Elizabeth Lathrop se instala en la comunidad lacustre de Puácuaro⁵⁴

El indigenismo cardenista está presente en las tres etapas contundentes del proyecto que pretendemos reconstruir, y es por ello que resulta importante definir cuáles son las características de la política implementada por Lázaro Cárdenas como estrategia para acercase al indio y propiciar su integración, desde la gobernatura estatal de Michoacán (1928-1932) hasta sus últimas actividades como presidente de la República. Para Cárdenas a diferencia de otros actores revolucionarios, los problemas del campo eran un asunto de primer orden en la agenda nacional; el régimen cardenista imprimió un empeño mayor en mejorar la situación económica del campesino, implementar la extensiva reforma agraria, crear programas educativos-culturales en las zonas rurales y por supuesto transformar las condiciones de vida indígena.

A pesar de esta praxis revolucionaria que ya ha sido ampliamente reconocida, el cardenismo también demostró hacer un uso simbólico y discursivo del indio. El acercamiento repentino a las realidades del campo llevó a los regímenes posrevolucionarios a diseñar formas que legitimaran la unidad nacional como un elemento necesario para el progreso que había que concretar a toda costa. El problema indígena implicaba entonces una mayor dificultad, porque la cuestión de la incorporación inicio a manifestarse como la única vía para alcanzar la cohesión en el mestizaje total de México.

Aunque en Cárdenas existe un rechazo contundente a la aculturación, su planteamiento ideológico de *mexicanizar al indio* implica como lo argumenta Villoro⁵⁵ una amplia necesidad de asumir al mestizo como el fin último de la cultura mexicana; y a pesar del reconocimiento pleno de las capacidades o cualidades de la población indígena se puede

⁵⁴ DIETZ, Op. cit., pp. 46-47

⁵⁵ Cfr. VILLORO, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, FCE, México, 1996.

notar que una concepción cultural se impone a otra, quizá en la demagogia cardenista el indio recibe un lugar de importancia, pero la ideología que dirige su práctica política evidencia que finalmente es el indio el que cede y se redime para alcanzar la condición de mexicano.

Finalmente la postura indigenista de Cárdenas repite los marcos que hemos esbozado en el apartado anterior, respecto al problema indígena hay una visión ambivalente en la que se reconoce la alteridad como el origen y raíz de lo mexicano, por ello conforma parte esencial de la cultura nacional, pero también se asume como un sector atrasado que frena el progreso de la nación y por lo tanto debe integrarse, disolverse conforme las pautas de la realidad mestiza.

Bajo el consecuente binomio de glorificación-negación, la tarea específica del indigenismo gubernamental consistirá en combinar un cambio cultural inducido, una 'aculturación planificada' y selectiva de los 'rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales' de las culturas indígenas, con la 'lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgulloso'.⁵⁶

Las ideas cardenistas se pudieron materializar en el planteamiento de una estructura institucional que permitió concretar las políticas dirigidas al indígena, la creación del **Departamento de Asuntos Indígenas** en 1936, la realización de la **Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas** en 1939 y finalmente el **Primer Congreso Indigenista** de 1940 son muestra de la preocupación latente por la mexicanización del indio, la planeación y ejecución de programas dirigidos a la población étnica confirman la pretensión de la incorporación.

En este entendido pretendemos incursionar en la cuestión educativa, y a su vez en el análisis de la política del lenguaje que pone de manifiesto que el pretendido bilingüismo no era la meta en sí, sino únicamente una vía para llegar a la castellanización y por ende a la eliminación de las lenguas maternas; el principio pedagógico desarrollado en los programas de alfabetización demostró que el aprendizaje era más eficiente cuando se hacía en lengua vernácula, por lo que más allá de exaltar la lengua como un valor positivo indígena, ésta se transformó en herramienta práctica para lograr la unidad nacional y definir desde la visión Estatal los marcos de la cultura mexicana.

⁵⁶ DIETZ, *Op.cit.*, p.38

El Proyecto Tarasco nos ayudará a estudiar desde distintos enfoques la aplicación de las políticas indigenistas de la primera mitad del siglo XX, puesto que a través del programa de alfabetización y sus diversas etapas podremos incursionar en varios ámbitos que se interrelacionan con el problema indígena en México, el cual hasta ahora representa un conflicto histórico-estructural cuya solución ha sido aplazada una y otra vez por el Estado-Nación, por lo que consideramos, requiere de un serio replanteamiento con una obligada mirada de larga duración.

II

EL PROYECTO TARASCO, PRIMERA FASE. EXPERIMENTACIÓN INDIGENISTA EN MICHOACÁN



2.1 EL PROYECTO TARASCO, EDUCACIÓN INDÍGENA Y POLÍTICA DEL LENGUAJE EN MICHOACÁN.

Al hacer referencia al concepto histórico denominado Proyecto Tarasco, como un proceso educativo de larga duración, pretendemos en nuestra investigación recopilar y analizar una coyuntura amplia que no responde a un programa exclusivo o a una sola acción realizada en el estado de Michoacán. Aunque cabe aclarar que la denominación Proyecto Tarasco se implementó a partir de 1939, una vez tomadas las resoluciones de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas en la Ciudad de México que darían inicio al programa de alfabetización bilingüe dirigido por Morris Swadesh con sede en Paracho.

En la *asamblea de filólogos y lingüistas* que tiene lugar del 9 al 17 de mayo, las intervenciones de Swadesh se encaminan con insistencia a procurar la utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza a fin de lograr el respaldo de la asamblea para un plan de alfabetización del pueblo porhe, como medio para construir un modelo cuyo propósito es su extensión a los restantes grupos étnicos del país.⁵⁷

Hemos ampliado el término para referirnos de manera general a la aplicación de políticas educativas, a la gestación de la ideología y la acción indigenistas; así como al surgimiento de una postura concreta respecto a la política del lenguaje en Michoacán, específicamente para el caso del pueblo purhépecha; desde el año de 1932 con la Estación Experimental de Incorporación del Indio (Carapan) y lo prolongamos hasta 1960 con la conclusión de los programas de alfabetización derivados del proyecto creado en 1939.

⁵⁷ AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de la Casa Chata 20, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1983, p. 268

En nuestra perspectiva el término Proyecto Tarasco, encierra en principio una referencia al indigenismo nacional, con una mirada de escala en las sumadas experimentaciones o experiencias que pretendieron construir modelos locales, con el fin de reproducirlos más tarde a nivel nacional. La educación del indio, como una tarea de Estado sufrió a lo largo del siglo XX un sin fin de transformaciones, y ello puede ser analizado desde el terreno regional para el caso de la población étnica que fue incorporada a programas diversos en su mayoría de educación no formal, como es el caso de estudio de nuestra investigación.

Por ello en adelante nos referiremos de manera general a un plano de política educativa indígena así como al diseño de una política del lenguaje en Michoacán, con el término Proyecto Tarasco, en diversas fases, que se explicarán a lo largo del trabajo. Por todo lo anterior consideramos que los primeros pasos del Proyecto Tarasco se dieron camino a La Cañada de los Once Pueblos, con la llegada del pedagogo-indigenista Moisés Sáenz y el establecimiento de la Estación Experimental en Carapan.

2.2 LA ESTACIÓN, EL EXPERIMENTO Y LA UTOPIA DE MOISÉS SÁENZ EN LA CAÑADA.

Para encontrar La Cañada de los Once Pueblos en 1932, durante la época de lluvias, según las precisas instrucciones de Moisés Sáenz, era necesario arribar a Zacapu para tomar un caballo y “transmontando una sierrita boscosa, siguiendo un camino umbroso y bello, se llega[ba] en unas cuatro horas a Carapan”; fue en aquellos confines purhépechas en donde un grupo de ávidos exploradores-revolucionarios reconocieron las tierras michoacanas como el lugar preciso, justo y adecuado a sus necesidades científicas.

Moisés Sáenz había cavilado en la posibilidad de la incorporación del indio durante varios años de su actuar político, en principio su formación pedagógica y su inclinaciones académicas lo llevaron a suponer que la castellanización era el método a seguir para lograr la unificación nacional,⁵⁸ como algunos de sus coetáneos Sáenz visualizaba en el indígena un atraso que frenaba el pleno desarrollo de la nación, reconocía los valores positivos y negativos de la cultura, y creía fervientemente en la ciencia social aplicada para resolver las graves problemáticas del indio mexicano. En su gestión como Subsecretario de Educación Pública mostró continuamente su preocupación por la efectiva castellanización de las masas indígenas, y exhortó a sus colaboradores a encontrar los métodos más eficientes para enseñar el idioma nacional:

Le suplico, pues que usted [dirigiéndose a los maestros] personalmente o buscando la colaboración de algún otro maestro o grupo de maestros de castellano, de inglés o de francés, se sirvan formular un proyecto metodológico para la enseñanza del castellano como lengua extranjera, a los niños de las escuelas rurales y los adultos de las comunidades donde nuestro idioma no sea el usual. [...] Espero, naturalmente, que los profesores a quienes me dirijo verán desde luego la nobleza del problema y la importancia de la oportunidad

⁵⁸ En la formación de Sáenz, Aguirre Beltrán reconoce la existencia intrincada de una variedad compleja de influencias, las que podrían explicar su simpatía por la castellanización están en dos categorías que señala el autor: *El positivismo rebsamiano*, recordando el periodo normalista de Sáenz y el *pragmatismo norteamericano*, *instrumentalista deweyano*, por su contacto con el pedagogo John Dewey, en la Universidad de Columbia. Cfr. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Crítica Antropológica. Hombres e Ideas. Contribuciones al estudio del pensamiento social en México*, Obra Antropológica XV, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, México, 1990, p.139

que con mi invitación les brindo para contribuir a esta obra esencial y básica de *dar a México, a todo México, un idioma*.⁵⁹

Sáenz combinaba una serie de elementos académicos, científicos y revolucionarios que se veían reflejados en sus proyectos y propuestas diversas con respecto al ámbito de la educación nacional. A principios de la década de los treinta la cuestión del indio se convirtió en una prioridad para él, que buscaba con insistencia los métodos científicos que pudieran colaborar a la obra revolucionaria de fusionar o cohesionar –aun no se convencía del termino *integrar*– una amplia familia mexicana capaz de ser representada a través de la cultura unitaria diseñada con la mano del Estado. Para ello consideró necesario estructurar un programa a modo experimental, que pudiera proporcionar la posibilidad de analizar al indio desde una perspectiva científica a través de tareas intensivas de investigación, pero que a la vez generara un proyecto de aplicación que produjera mejoras en los niveles de vida y propiciara el desarrollo de las comunidades, lo que Sáenz necesitaba lo resume con certeza en su libro *Carapan*:

Deseábamos una comunidad de perfil indígena marcado, que hubiera resistido victoriosa a la lucha con el medio y hubiera sabido conservar su idiosincrasia india frente a la invasión mestiza. Pero a la vez la queríamos suficientemente permeable para que las corrientes externas la hubiesen ya fecundado. **Nuestro problema era estudiar al indio en el punto justo en el que comienza a ser mexicano.** Era recomendable que nuestro centro de operaciones estuviera apartado de las rutas fáciles pero no resultaría conveniente localizarlo en un sitio inaccesible, a jornadas y jornadas de un ferrocarril. Buscábamos la influencia nacional, pero esquivábamos el torbellino mexicano. El éxito de nuestra empresa exigía cierto aislamiento de laboratorio.⁶⁰

El punto justo de conversión cultural, ese exacto momento en el que la transmutación permitía observar científicamente cómo el indígena se despojaba de sus viejas

⁵⁹ “Circular del ciudadano Subsecretario de Educación, profesor Moisés Sáenz”, México D.F., julio 5 de 1927. *Biblioteca del Maestro Veracruzano, Rafael Ramírez*, Tomo V, Obras Completas, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, 1966, pp.18-19, la cursiva es una indicación nuestra, puesto que a pesar de que en sumada bibliografía respecto a la Historia de la educación en México, esta frase se relaciona de forma directa con el maestro Rafael Ramírez, fue en realidad Sáenz quien la acuñó en la circular que recibiría respuesta del mismo Ramírez con propuestas concretas para la castellanización. Vale entonces conceptuar a Sáenz en una primera instancia como un convencido de la alfabetización del indígena por medio de la castellanización directa, aseverando incluso que el castellano debe enseñarse como una lengua extranjera ante la inminencia de su desconocimiento en las comunidades rurales.

⁶⁰ SÁENZ, Moisés, *Carapan*, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1966, p.1; negrillas nuestras, resaltando una idea crucial de Sáenz, que acompañará su planeación y desempeño en la Estación.

y primitivas pieles, dejando las malas costumbres o los malos hábitos y poco a poco nacía nuevamente ahora con rostro y alma de mexicano. Para Sáenz existía ese momento, ese transe en el que se podía observar cuales eran los elementos claves de la mexicanidad, para entender cómo se llevaba al indio hasta el sendero de la transformación, cómo se construía el camino rumbo a la redención de la raza. Lo que Sáenz quería de Carapan, quizá era demasiado, pero en principio tenía claro cual era su objeto de estudio, o mejor expresado sabía en que momento preciso debía iniciar una minuciosa exploración de la población indígena.⁶¹

La construcción del Estado Posrevolucionario, comenzaba a estructurar una serie de aparatos institucionales que marcaban la pauta de la aplicación de los modelos y políticas que reestructuraban los ánimos nacionales, para superar los remanentes de la guerra. La dinastía sonoreNSE había pretendido consolidarse en el poder presidencial, Álvaro Obregón cometió una grave falta revolucionaria al sostener su reelección para el cuatrienio de 1928 a 1932; después de los sucesos provocados por León Toral en “La Bombilla”, —el asesinato del presidente electo— el país cayó de nuevo en una crisis política, a lo que Plutarco Elías Calles tuvo que responder con una sólida estrategia primero a través de la creación de la fuerza institucional aglutinante del Partido Nacional Revolucionario en 1929, y con la posterior elección de un candidato débil y maleable en 1930, el ascenso de Pascual Ortiz Rubio a la presidencia nos permite observar el fortalecimiento total de la etapa conocida ahora como El

⁶¹ Las condiciones geográficas, sociales y culturales de La Cañada de los Once Pueblos parecían embonar justo con los objetivos perseguidos por Sáenz, el mismo orden de los pueblos, la forma de sus relaciones y las peculiaridades de la región le hicieron suponer que aquel era el espacio más adecuado para transformarlo en un ambicioso laboratorio social. “Casi todos los pueblos están formados por comunidades típicamente indígenas; la comarca es una unidad que ha sostenido su idiosincrasia vernácula. Por otra parte la influencia mexicana se ha insinuado en todas partes y ha alcanzado preponderancia en tres lugares. Es interesante observar cómo la intromisión mexicana, digamos en otras palabras, la mexicanización o el mestizaje, términos que por el momento reputo equivalentes, es una función de las comunicaciones, robusteciéndose en aquellos lugares que han estado más expuestos a las influencias externas. Carapan es, de los pueblos más indígenas, el de rasgos más enérgicos pero por estar situado en un extremo que, menos accesible que el del Chilchota, es de todas maneras la puerta de entrada de todas las corrientes que vienen del lado de Purépero, ha sido también afectado por ellas y acusa ciertos aspectos de mestizaje que no se descubren en las aldeas centrales. Las dos comunidades más indias son justamente las del centro, Huáncito y Zopoco y de estas dos, la última es todavía un poco más ‘cerrada’, precisamente por quedar a un lado del camino real.” *Op. cit.*, pp.13-14, Sáenz afirmando y reconsiderando los motivos para llevar la Estación Experimental a Michoacán.

Maximato, el poder absoluto del Jefe Calles sin necesidad de romper los preceptos de la Revolución.⁶²

En este marco de relativa inestabilidad política y reestructuración de los poderes nacionales y locales,⁶³ Narciso Bassols asumió la cartera educativa, estructurando un plan reformista que le diera continuidad a los lineamientos revolucionarios. Bassols que no era del todo allegado a Moisés Sáenz,⁶⁴ decidió apoyar y responder en una primera etapa las solicitudes del proyecto en Carapan. Así que después de algunas serias reuniones entre los distinguidos colaboradores del programa, se decidió el nombre con que se acuñaría dicho experimento, así como los programas, objetivos, métodos y pretensiones del mismo.

Según Sáenz, quien registró minuciosamente el experimento dejando una memoria de él en la obra intitulada: *Carapan, bosquejo de una experiencia*; los objetivos de la Estación eran diversos y complejos. Se integraría el trabajo desde distintos enfoques, se atenderían cuestiones de lingüística, de etnología, economía, salud y educación. En principio el objetivo central consistiría en un estudio somero a través de censos, encuestas y reconocimiento de la población, esta información en la medida en que fuera procesada permitiría el diseño más acertado de los programas de mejoramiento y desarrollo. Aunque es preciso señalar que la Estación no planeó una etapa de investigación previa, se decidió iniciar los procesos de reconocimiento y las acciones aplicadas a la par, dado que el proyecto tenía una condición experimental, era necesario probar y emplear los postulados de la incorporación de manera inmediata:

La estación tiene por objeto desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población

⁶² Cfr. WERNER TOBLER, Hans, *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940*, Alianza Editorial, México, 1994; AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución*, Biblioteca para la actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 1997; DULLES, John W.F., *Ayer en México: una crónica de la Revolución (1919-1936)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

⁶³ El establecimiento de La Estación Experimental del Indio en Carapan sucedió en una coyuntura política de relevancia local, el cambio de poderes que implican el final del Gobierno en el Estado de Michoacán, de Lázaro Cárdenas del Río y la sucesión de Benigno Serrato.

⁶⁴ “Es tal el radicalismo y la precipitación de Bassols, [como Secretario de Educación Pública] que por momentos se tiene la impresión de que atropella ideas, instituciones y personas. Esto acarrea al movimiento de reforma elementos de rivalidad política y desacuerdo personal, que dan lugar a la separación de colaboradores muy valiosos, como el profesor Moisés Sáenz y José Guadalupe Nájera. [colaborador de la Estación Experimental].” CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo 4, UPN/SEP/EDISSA, México, 2000, p.54

aborigen al medio mexicano. Efectuará igualmente, indagaciones mediante las cuales puedan descubrirse los procedimientos más adecuados que el Gobierno deba seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional, dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio, de respeto a la personalidad humana y de la cabal interpretación del ideal mexicano [...] La Estación pondrá en juego un programa de actividades que relacionándose con los fines científicos que se han enunciado, tiendan también al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades afectadas, ora en el aspecto económico y de salubridad , ya en el orden de la cultura espiritual o de la instrucción. Tales actividades servirán al doble propósito de la acción social y de la experimentación científica.⁶⁵

Los objetivos centrales se habían establecido, la Estación quedaba bajo el control de la Secretaría de Educación Pública y contaba con la cooperación de otras instancias como la Secretaría de Agricultura y la de Salubridad, así como de lo competente al gobierno local,⁶⁶ por todo ello en julio de 1932 Sáenz y su equipo arribaron a la Cañada para iniciar las visionarias tareas que se habían propuesto, se instalaron en el curato del pueblo y lo adecuaron a sus necesidades.

El equipo conformado, con Sáenz a la cabeza, se componía de personajes involucrados en la cuestión educativa, con un amplio espíritu misional y una visión redentora revolucionaria, dejarían sus cotidianidades por tiempo indefinido para internarse en un lejano pueblo aborigen, al que con sus conocimientos y un dedicado trabajo científico pretendían asimilar, de la manera más adecuada, para completar el proceso de la mexicanización. Hombres y mujeres involucrados en el proyecto aparecen en la estructura que Sáenz detalla:

⁶⁵ SÁENZ, *Op. cit.*, pp.21-22

⁶⁶ El funcionamiento de la Estación fue promovido por Cárdenas del Río, cuando aún era gobernador de Michoacán tuvo oportunidad de visitar en dos ocasiones el Centro Social, para verificar y apoyar el trabajo que desarrollaba el equipo instalado en La Cañada de Los Once Pueblos. "El primer personaje que llegó a nuestra Cañada fue el General Cárdenas, Gobernador del Estado. [...] Expuse al General Cárdenas el proyecto del Centro Social de Carapan y pudo darse cuenta del progreso de las obras de reparación y adaptación del antiguo hospital de Don Vasco, donde quedará instalado. Sin que mediara ninguna solicitud de mi parte, ofreció darnos unos quinientos pesos para aquellas obras y otras que deseábamos emprender. (Y sin que hubiera necesidad de ningún recordatorio, pocos días después, recibía yo aquellos fondos." *Op. cit.*, p.67

La nómina de la Estación fue la siguiente:

Director:	Moisés Sáenz.
Director escolar:	José Guadalupe Nájera. [Uno de los funcionarios de la Secretaría de Educación con los que Bassols había tenido diferencias, según Isidro Castillo, Nájera había fungido como director de Misiones Culturales y de Escuelas Normales Rurales.]
Etnólogo:	Carlos Basauri.
Psicometrista:	Ana María Reyna.
Economista:	Miguel O.de Mendizábal (comisionado temporalmente). [Othón de Mendizábal, no fue miembro permanente de la Estación, participó de forma esporádica]
Trabajadora social:	Vesta Sturges (de Misiones Culturales).
Médico:	Felipe Malo Juvera (por Salubridad).
Agente sanitario:	Ignacio Hernández (por Salubridad).
Agrónomo:	Augusto Pérez Toro (por la Sría. De Agricultura).
Agrónomo:	Ramón Camarena (de Misiones Culturales).
Director de recreación:	Humberto Herrera (de Misiones Culturales).
Maestro de Música:	Juan B. Melena.
Secretaria:	Isabel Arellano (comisionada temporalmente).
Ayudante de oficina:	Salvador Ortiz Vidales.[sustituido en agosto en sus labores por Isabel Arellano]
Nómina presentada en el capítulo II <i>¿Qué se propone la Estación?</i>, SÁENZ, Moisés. <i>Carapan</i>, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966, pp. 19-20. En ella no aparece Pablo González Casanova, que en principio había participado en las cuestiones lingüísticas y el diseño original del proyecto, Sáenz no da mayor explicación sólo asienta que “al fin y al cabo [González Casanova] no pudo ir”. Por otra parte es necesario mencionar la incorporación durante el mes de octubre de 1932 del Profesor Castillo, normalista de Morelia, que se desempeñaba como inspector honorario de la zona y además fungía como director de la escuela de Tanaquillo, a petición de Sáenz fue comisionado por el Gobierno del Estado para participar en las tareas de La Estación, aunque las menciones son pocas, es notorio que fue acogido en el equipo de trabajo y participó de las actividades del Centro Social de Carapan continuamente.	

El Establecimiento de la Estación no resultó sencillo, en primera instancia la situación política de la Cañada se encontraba en un estado delicado, la pugna que el mismo Sáenz percibió entre agraristas y fanáticos, además de los enfrentamientos entre grupos de poder tendían un panorama tenso, en el que peculiarmente la Estación decidió ampararse en el reconocimiento y el aval de los caciques agraristas: la Familia Prado, que desde los años veinte controlaba y ejercía libremente un poder desmedido en la región. Para que la Estación

pudiera establecerse debía ser aprobada por Ernesto Prado⁶⁷ y sus simpatizantes. La alianza con los pradistas, en las primeras impresiones de Sáenz era un mal necesario, del que incluso se podría obtener hasta un campo amplio de investigación, ya que en principio no pudo medir la influencia ni la fuerza de los poderes locales, que más tarde serían impedimento constante para el desarrollo de su trabajo, e incluso se convertirían en una de las principales causas de la extinción del proyecto.

Como tantas otras zonas indígenas, la de Carapan tiene su cacique. Ernesto Prado lo es incuestionablemente. No puedo decir en este momento hasta qué punto su influencia sea decisiva y qué tan absoluto sea su dominio o qué calidad moral asuma su mandato. Creo que el caciquismo de los Prado no ha de ser tan agudo [...] Tengo la esperanza de que el fenómeno del caciquismo en la Cañada sea un buen motivo de estudio y observación, quizás un instrumento de ayuda para realizar nuestros propósitos pero no un factor que nulifique a la Estación o que pretenda incautársela.⁶⁸

Así bajo el amparo agrarista y a malos ojos del sector contrario (“los fanáticos, conservadores o tradicionalistas”), se iniciaron las labores para la construcción de un *Centro Social* en el antiguo curato del hospital establecido por Vasco de Quiroga en el poblado de Carapan. Después de variados conflictos como el de la cooperación en las faenas comunitarias a la que los opositores de los agraristas se negaban, y el nulo desarrollo de oficios como albañilería o carpintería en la zona, finalmente fue inaugurado, con un halo patriótico, el 16 de Septiembre de 1932, el Centro Social de Carapan, eje de operaciones de la Estación Experimental de Incorporación del Indio.⁶⁹

⁶⁷ Ernesto Prado se erigió como máximo líder (cacique local) de la región a partir del triunfo de la causa revolucionaria, a la que sobrevino el conflicto interno en La Cañada que se resolvió mediante la imposición de los pradistas sobre los diferentes grupos que conformaban el núcleo agrarista. “Ernesto Prado, además de quitarles el control del ayuntamiento a sus demás competidores y despojarlos de sus tierra que reparte entre sus simpatizantes, deja el ayuntamiento en manos de sus familiares y más cercanos seguidores, estableciendo un cacicazgo en la región que duraría hasta 1950, **con algunas interrupciones entre 1932-1934 y 1939-1942**. Durante ese lapso Prado se mantendría como el cacique más poderoso de la Cañada e incluso en algunos lugares fuera de ella.” Los años señalados en negrillas, permiten comprender que el establecimiento de la Estación Experimental coincidió con una crisis del *cacicazgo pradista* en La Cañada. GUERRA MANZO, Enrique, “Los límites del proyecto educativo posrevolucionario: e caso de los pueblos tarascos (1930-1935).”, en *Relaciones*, Num.78, Vol. XX, El Colegio de Michoacán, Zamora, Primavera 1999, p.260

⁶⁸ SÁENZ, *Op. cit.*, p.15, más tarde volveremos al asunto político para descubrir que las predicciones respecto a la relación del cacicazgo y la Estación fueron desmoronándose, mientras el desarrollo de las labores se vio imbuida en el contexto político, involucrándose dentro en los conflictos de poder en La Cañada.

⁶⁹ “Los cuadros que cierran la película tienen luz de tarde. Otra vez la plaza, la banda, el Pabellón, el pueblo. Los músicos traspasan el portón del atrio menor y hacen rueda bajo el fresno amigo. La procesión avanza sobre el andador tapizado de hojas de pino; la gente se descubre a la puerta de la vieja capilla de Don Vasco que se

Comenzaron entonces las tareas de experimentación, investigación y por supuesto de incorporación que la Estación se había propuesto, junto con el Centro, se abrió también un Consultorio que pretendía brindar atención médica gratuita; así mismo se emprendieron actividades en una Granja para hortalizas a cargo de los agrónomos. Una labor socializante se extendió a los carapenses para motivar su participación en las diversas acciones, aunque en el relato de Sáenz se nota poco el proceso de convencimiento, este parece no haber concluido al menos durante los seis meses de los que da noticia.

Los conflictos eran muchos, empezando por el ya mencionado respecto a las facciones políticas y a la declarada adhesión de la Estación al grupo agrarista; aunque de muchas formas Sáenz trata de hacer ver que los fanáticos se fueron integrando al Centro progresivamente, ya que a pesar de algunas reservas y obstáculos formaron parte del experimento. De entrada ni Carapan, ni Huáncito dieron cálidas recepciones al equipo de trabajo, apenas iniciadas las acciones, Sáenz y sus colaboradores tuvieron que enfrentar a pobladores inconformes con su presencia, que mostraron su descontento en varias ocasiones:

[Los miembros de la Estación habían convocado a una reunión en Carapan para solicitar el pago de una cooperación a los pobladores para sustentar los gastos de la reconstrucción de la capilla que alojaría al Centro Social; la asamblea rápidamente se convirtió en asonada]

— ¿Quiénes son Uds.? ¿Qué “papel” traen? ¿Dónde está la “orden”? ‘Tendremos primero que consultarle al Gobierno’.

De nada sirve que manifestemos estar autorizados; que les recordemos que cuando vinimos un enviado del Gral. Cárdenas nos presentó y les recomendó de su parte que nos dieran apoyo. ‘Pero queremos tomar la opinión de Uds., de todos los vecinos, sobre los trabajos que han de realizarse...’ les dije.

— “No queremos, mejor por la mala, pero por la buena no queremos. Que vengan los soldados si Uds. Dicen; por la buena no hemos de cambiar. No queremos cambiar, somos ignorantes y así queremos quedarnos”. [...]

La situación se ha tornado seria. Estamos frente a un tumulto de mujeres. Los hombres en el portal hablan poco, aunque algunos de los viejos corean asentimiento. Los agraristas, Tomás, los Prado, todos, guardan silencio. Y no sé como salir del paso. Dicen que los generales buenos se conocen por sus retiradas. Yo no sabía como hacer la mía. [...] Y lo peor es que nadie tiene

rotula ahora CENTRO SOCIAL DE CARAPAN, y penetra al salón cuyo estreno es la culminación de nuestra fiesta patria. Se sientan en las bancas nuevas. Acarician la superficie de las mesas, contemplan las paredes immaculadas... Pero es imposible fotografiar el gozo...” Así reseña Sáenz, con emoción, la prometedora apertura del Centro; en el hay una mezcla de nostalgia indigenista y de ideal revolucionario, que le hacen suponer que por algún medio su experimento alcanzará el éxito deseado. *Op. cit.*, p.66

calma para oírnos y aun cuando nos oigan, entienden muy poco lo que les decimos [...]⁷⁰

En medio de la desesperación que se percibe en las palabras de Sáenz, la reunión-motín se dio por concluida en un ambiente hostil y amenazante, los agraristas volvieron a mostrar su lealtad a la Estación al ofrecerse para realizar el trabajo requerido. El equipo del Centro Social valoró de forma peculiar el suceso, si notamos la conclusión de Sáenz nos percatamos de que a pesar de los esfuerzos multiplicados por acceder a las realidades indígenas, el grupo de especialistas siempre se asumió en una condición de superioridad; quizá por ello, Sáenz en ocasiones intentó recriminarse su propio indigenismo paternalista: “Nos desconsolaba el rechazo de la mañana. ‘No queremos cambiar’, ‘vete’, ¡y nosotros que tan engreídos andábamos con nuestro celo reformista!”.⁷¹

A pesar de estos conflictos la Estación pudo iniciar un programa que de forma inmediata, se encargó en principio de una inspección general a las escuelas rurales de cada una de las comunidades en La Cañanada, haciendo un detallado reporte del funcionamiento en ellas. Además de esa valoración, también se elaboró un plan de trabajo para mejorar la condición de las instancias de educación formal de aquéllos pueblos. Sáenz solicitó previamente que las escuelas de la región quedaran supeditadas a la Estación, para contar con la cooperación de los maestros de cada poblado y para estudiar con detalle el desenvolvimiento de la *escuela revolucionaria*.⁷²

⁷⁰ *Ibid.*, pp.28-29, valdría considerar que la versión de estos enfrentamientos la encontramos sólo en la fuente narrada por Sáenz, a pesar de la introducción de diálogos y de una serie de elementos que parecen apuntar a la intención de un relato fidedigno, no podemos dejar de considerar que es una visión que contiene una carga profundamente parcial y tendenciosa de los hechos. Aunque las mismas palabras, sobre todo los adjetivos calificativos empleados, así como el estilo del escritor permiten adentrarse en los sucesos de la Estación.

⁷¹ Después de los acontecimientos en Carapan, sobrevino un serio enfrentamiento con los pobladores de Huáncito que recibieron a Sáenz, Nájera y Reyna a pedradas cuando intentaron entrar a la escuela de la comunidad para reunirse con los maestros rurales. Este es el enfrenamiento más violento narrado por Sáenz, pero en diferentes formas hay una constante mención al rechazo tajante de algunos habitantes de La Cañada, algunas veces mediante una resistencia pacífica, y otras con determinaciones más serias como lo fue este caso: “La plaza comenzaba a hervir. Las mujeres tomaban la iniciativa: se atorbellinaban; nos estrechaban. Hablaban en su lengua atropelladamente, gesticulaban amenazas. Como si esperaran una agresión de nuestra parte, habían armádose de piedras y de palos. Sin que mediara incidente alguno su ira subía de punto. Se envalentonaban con su propio coraje. Tratábamos de hablar y nos ahogaba su airada algarabía.” *Ibid.*, p.31

⁷² El término escuela revolucionaria, refiere a la formación de un sistema educativo surgido en el Estado posrevolucionario mexicano, a partir de los gobiernos sonorenses; más específicamente, luego de la instauración de la Secretaría de Educación Pública, y la expansión de un nuevo modelo pedagógico, que retomaba algunas corrientes norteamericanas como la de John Dewey y la adaptaba a la realidad nacional.

Por otro lado la actividad de la Estación se concentró en la realización de reuniones nocturnas diarias en la ex-capilla de Quiroga, que parecía remontarse a su prístina labor, sólo que ahora en manos de laicos; los métodos aplicados durante estas sesiones estaban todos dirigidos a producir reacciones y comportamientos observables, los cuales formaban parte del proceso de la incorporación del indio, de su mexicanización. A lo largo de su relato Sáenz describe algunas reuniones del Centro, explicando cuales eran las diferentes tareas que se llevaban a cabo y los resultados que éstas brindaron. Para un análisis global de la Estación como una instancia de educación no formal de la población adulta de Carapan consideramos pertinente la concentración de la información proporcionada por el Director del Centro Social, con lo que podremos elaborar una serie de consideraciones de esta primera etapa del Proyecto Tarasco en Michoacán.

ACTIVIDADES, MÉTODOS Y HERRAMIENTAS PARA LA INCORPORACIÓN

PROYECCIONES
Mar en Acapulco Boda en Carapan Segunda visita del General Cárdenas a la Estación

MÚSICA		
Victrola	Canto	Interpretación
1. Jazz	Música “mexicana” y algunas piezas de la región: “Camino de la Sierra” “China del Alma” “La despedida” “Albur de Amor” “China del Alma” “Zéfiro que por la tarde” “El corrido del borracho”	Instrucción musical a la banda de Carapan.
2. Música Clásica (Debussy, Stravinsky)		Interpretaciones en violín de piezas clásicas por Juan B. Melena
3. La Estación contaba con una colección de discos que se usaban para despertar una curiosidad por la apreciación musical		

CATECISMO REVOLUCIONARIO
Reseñas biográficas de personajes distinguidos en México, explicando que han hecho por el país o por la región. El ejercicio consistía en memorizar los nombres y los cargos de cada individuo mencionado, era un “directorio cívico” nacional

PLÁTICAS	
Tema	Conferencista
Ventilación en habitaciones e importancia de las ventanas	Felipe Malo Juvera
La plaga del gorgojo en el maíz	Ramón Camarena
El universo, las estrellas y los movimientos de la Tierra alrededor del Sol.	Vesta Sturges
Sobre los aeroplanos, la historia de la aviación, uso en la guerra y en el transporte	Moisés Sáenz
Revolución Mexicana	Moisés Sáenz
Sobre las mazorcas	Moisés Sáenz
Las Escuelas Centrales Agrícolas	Narciso Bassols (invitado)
Historia	Isidro Castillo

PROYECTOS VARIOS
Talleres diversos: herrería, carpintería, albañilería, sillería, horticultura.
Creación de la Granja con hortalizas y viveros
Inicio de la construcción de una escuela en Carapan
Creación de un centro comunal en Huáncito con hospital, escuela, sala pública y viveros (no terminado)
Campaña de vacunación en La Cañada
Construcción de una presa en Etúcuaro

Trabajo científico	
Investigador	Temática
Carlos Basauri	Observación etnológica, mediciones antropométricas de las raza tarasca.
Ana Ma. Reyna/José Gpe. Nájera	Pruebas de aprovechamiento escolar infantil
Ana Ma. Reyna	Fenómenos mentales de los carapenses
	Fenómeno del lenguaje (tests de vocabulario)
	Sondeo de aptitud e inteligencia indígena
	Estudio sobre “cooperación” y “competición”, análisis del <i>espíritu comunal</i> .
Moisés Sáenz	La industria alfarera en Huáncito y Santo Tomás, condiciones económicas, técnicas, estéticas y síquicas.
	Distribución de productos tráfico de mercancías en la región, mercados locales y alrededores, radio de alcance, costos, rendimientos, plusvalía.
	Migraciones y difusiones culturales, movilidad de la población, choque de intereses modificaciones en la cultura (traje, danza, fiestas, ritos, casa, etc.) búsqueda de índices

de mexicanización.

Cuadro realizado con la información de *Carapan*, en los capítulos VII *El Centro Social* y XV *Crítica*. SÁENZ, Moisés. *Carapan*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966. Aunque estas solamente son algunas de las actividades realizadas en la Estación nos resulta importante reseñarlas para poder brindar un acercamiento certero al trabajo de la educación no formal de adultos en Carapan, se pueden observar métodos y herramientas no muy innovadores, que habían integrado parte de los programas de misiones culturales, años atrás. A pesar de ello es de particular relevancia contextualizar toda esta actividad en el marco de la realización de un Experimento de Incorporación como el que pretendía construirse en esta primera fase del Proyecto Tarasco.

Estas labores eran parte de un programa de educación no formal, que aunque en ocasiones ante las mismas palabras de Sáenz puede resultarnos un tanto improvisado, era un plan que obedecía primero a elementos en extremo sencillos y segundo que se acoplaba a los resultados inmediatos que percibía de la comunidad. Al fin de cuentas, debemos insistir, La Estación era sólo un experimento e incluso en su valoración puede ser disculpada de los cambios que según muchos de los críticos del proyecto y del *saencismo* (como lo llamaba peyorativamente Rafael Ramírez) no había producido durante los seis meses que en ella había permanecido el pedagogo-indigenista. Frente a lo cual Sáenz argumentaba:

...después de todo la Estación no tenía compromiso de incorporar a los Once Pueblos a la vida mexicana sino de estudiar el fenómeno de la incorporación estableciendo de paso acciones benéficas para las comunidades.⁷³

Quizá a manera de excusa la estrategia pretende buscar razones por las que el experimento no había sido capaz, al menos en su primer semestre de generar un proceso de mexicanización evidente, aunque en primera instancia los postulados del proyecto siempre se vieron considerablemente inclinados a la observación y la indagación científica; refiriéndose a la aplicación de los estudios y su acción sólo con programas de mejoramiento a corto plazo. Lo que registra Sáenz en *Carapan* nos permite pensar en el Centro Social como una Misión Cultural de larga duración en lo que respecta a las labores en la comunidad y en general en La Cañada, ya que guardaba un esquema similar en los métodos y las herramientas

⁷³ *Ibid.* p.177. Supuestamente no rendiría cuentas la Estación porque su propósito iba mucho más allá de sólo incorporar a los carapenses, su estudio y los resultados del mismo ayudarían a diseñar nuevas políticas de Estado que replantarían la aplicación de programas indigenistas en México.

educativas;⁷⁴ pero en términos de un acercamiento profundo de los especialistas –que al fin y al cabo eran un grupo de mestizos–, a la realidad indígena es peculiar la perspectiva que al parecer pudo resultar en demasía reveladora.⁷⁵

El equipo de trabajo conoció y vivió una realidad que a los gobiernos y a las políticas indigenistas les quedaba lejos o les sonaba un tanto irreal, es por eso que uno de los brotes inmediatos de la experiencia que más podemos resaltar es la propuesta de la creación del Departamento de Asuntos Indígenas elaborada por Moisés Sáenz al terminar sus actividades en Michoacán, tema al que volveremos posteriormente. Esta nueva perspectiva del conflicto incluso brindó un panorama que por mucho transformó las anquilosadas visiones, hasta en la nomenclatura del problema mismo:

Ni la indole de nuestra experiencia, ni el breve plazo en que se desarrolló pudo habernos llevado a ningún punto final, ni nos ubica en el plano de las generalizaciones. Sin embargo, Carapan fue un buen divisadero. Pudimos contemplar desde allí el llamado *problema indígena*, viéndolo de adentro para afuera, casi como lo mira el nativo, para quien, si piensa en ello, la cuestión se torna en el *problema mexicano*.⁷⁶

A pesar de señalar que el problema podría ser directamente del mexicano –lo cual aparenta ser una contraposición al indigenismo imperante de la época– Sáenz concluye que es el mestizo el que debe actuar, el que debe poseer la iniciativa para emprender la mexicanización. Antes de explicar cual fue el destino de la Estación Experimental y de construir algunas conclusiones generales en torno a esta primera fase del Proyecto Tarasco,

⁷⁴ Las Misiones culturales se habían implantado ya desde el resurgimiento de la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos, su objetivo primordial era el acercarse al México rural con el afán de distribuir la cultura y propiciar la redención de las clases campesinas –dentro de ellas contemplados los sectores indígenas–, cuando señalamos que la Estación utiliza medios que ya antes las Misiones habían implementado, apuntamos a que el ejercicio educativo y práctico fue diseñado a partir de los programas anteriores implementados con antelación, en los que el mismo Sáenz y otros miembros de la Estación ya habían participado. Basta comparar la misma conformación del equipo de trabajo: “Para 1928 las misiones cuentan con un personal constituido por un director coordinador, un maestro de materias académicas, un profesor de educación física, otro de pequeñas industrias, una trabajadora social, un agrónomo o práctico agrícola y un médico o enfermera, cuando menos”. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Obra Antropológica X, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, México, 1992, p. 85

⁷⁵ La observación y la experimentación llevadas a cabo tuvieron en el contexto una serie de aportaciones relevantes: “[La Estación Experimental]...representa un hito importante en el proceso que conduce a los indigenistas a salir del campo de la reflexión especulativa para internarse en la acción con el apoyo de los poderes públicos. Y no es sino un ejemplo de las diversas tentativas que se efectuaron en América Latina por la misma época, con la idea de controlar el cambio social y de utilizar las técnicas con miras a incorporar al indio a la vida moderna”. FAVRE, Henri. *El Indigenismo*, Colección popular 547, FCE, México, 1999, p.103

⁷⁶ SÁENZ, Op. cit., p.178

nos gustaría puntualizar la política del lenguaje empleada en Carapan y los métodos bajo los cuales se aplicó una educación con intenciones de unificación lingüística.

Durante el año y medio de duración del experimento la tendencia nacional educativa tendía a la castellanización y el mismo Sáenz consideraba necesaria la homogenización lingüística con miras a construir la unidad nacional. Los lineamientos de la política del lenguaje empleada en Carapan, buscaron la incorporación y por ende la castellanización, que parecía el medio más idóneo para acercar al indio a lo mexicano; primero, la lengua que representa una barrera y una limitante debería ser eliminada para proceder a generar la uniformidad en la comunicación social. Sáenz lo señala, aunque en esporádicas frases, encontramos una inclinación auténtica por el manejo de una lengua y un mínimo interés en el habla materna, quizá compartiendo aquella visión de Gamio, que señalaba la natural y progresiva desaparición de las lenguas vernáculas, “me he hecho de amigos en seis casas. He gastado largos ratos en cada una. Hablamos cuanto podemos, **barrera del tarasco mediante**”.⁷⁷

Aunque el grupo de especialistas convivía a diario con una población mayoritariamente analfabeta y monolingüe, no hay noticia de que alguno de ellos manejara el tarasco con capacidades expresivas suficientes para mantener conversaciones o al menos comprenderle en lo más elemental.⁷⁸ De los proyectos de investigación registrados los que guardan relación con la lengua lo hacen desde el aspecto al que se calificaba de síquico, que hoy podríamos identificar como procesos psicológicos. El idioma es un opresor más del indio,

⁷⁷ *Op. cit.*, p.114, incontables ocasiones se percibe claramente a lo largo de la narración de *Carapan*, la grave problemática de la comunicación frente al cerco idiomático, ni los mestizos de La Estación hablaban el purhépecha, ni muchos de los pobladores de la región entendían o podían expresarse en castellano. Más allá de contribuir al desempeño del programa podríamos considerarlo como una de sus más evidentes imposibilidades de éxito.

⁷⁸ En el recuento realizado por Sáenz, respecto al desarrollo de La Estación en cuestión lingüística, aparecen pocas menciones al manejo del idioma, que se revela en extremo limitado: “[Sáenz pretendía establecer contacto con pobladores de Huáncito, que lo habían rechazado con anterioridad, y narra su entrada a la casa de una familia en el poblado] “Me senté en el suelo, no muy lejos de donde trabajaban las dos mujeres. Les hablaba sin obtener respuesta. Al fin una me dijo enfadada ‘no te entiendo, no hablo.’ Sonriéndome, **saqué del bolsillo mi vocabulario tarasco y empecé a decir algunas palabras en el idioma**. La mujer se puso más brava que nunca. ‘Si no te quiero hablar, no quiero platicar’.” *Ibid.*, p.115, el objetivo en Carapan, no era estudiar o conservar la lengua, por ello quizá no preocupa en demasía conocer el purhépecha, a excepción de palabras mínimas, como una muestra de cortesía y una posibilidad de romper los cercos para la actividad socializadora propuesta en el experimento.

al que es necesario suprimir, por eso no hay mayor interés en su estudio, ni se llega a manifestar el asunto de la conservación:

[En visita al poblado de Etúcuaro, Sáenz conmovido por las condiciones culturales de alta mexicanización que observa dirige a los pobladores un emotivo discurso] “Al traspasar el cerro, dije, tuve la visión magnífica de este valle, abundante y primoroso; después al estar entre Uds., **he sentido la palpitación de dos grandes libertades la de la tierra y la del idioma. Parece que en efecto sois hombres libres. Os escapasteis del cerco indígena y habéis entrado a la más amplia, libre y satisfactoria vida de México**”.⁷⁹

Es probable que la ausencia de Pablo González Casanova haya influido notablemente en la carencia de un programa en concreto que definiera el estudio de la lengua y la aplicación de métodos de enseñanza-aprendizaje. Así que a pesar de no contar con un especialista en la cuestión lingüística desde su condición de maestro rural Sáenz se aventuró a planear un proceso de castellanización, basado en varios postulados que revelan el carácter experimental-improvisado del trabajo. Ante todo queda claro que su pretensión por las condiciones del programa no era la de alfabetizar a la población, en La Estación la cuestión de la lengua fue relegada a un plano en el que parecía no representar conflicto alguno, a pesar de estar latente en toda la narración de Carpan, el poco entendimiento, la imposibilidad de los indígenas para comprender lo que los miembros del proyecto querían comunicarles, la falta de una real interacción, el Centro Social no estableció como una de sus metas el que los indígenas aprendiera a leer y escribir el castellano, quizá su prioridad era que pudieran entenderlo y si era posible, que lo hablasen.

Se renunció al método escolar de la enseñanza de la lecto-escritura, se priorizó un acercamiento a la lengua castellana, con un método experimental de lectura en voz alta, la mexicanización se realizaría poniendo empeño en las capacidades auditivas del indio⁸⁰, para acostumbrarse a un idioma distinto, casi completamente ajeno.

⁷⁹ *Ibid.*, p.165

⁸⁰ Noción que ya había sido aplicada, y que parecía una de las herramientas básicas de la castellanización en el país, Brice señala: “considerando que el mejor ejemplo del método natural de adquisición verbal era el de los niños pequeños que, en definitiva, escuchaban desde que nacían una lengua *desconocida* y aprendían por imitación, los partidarios del método directo [castellanización en México] afirmaban que el oído debía ser el órgano principal de aprendizaje de un idioma. Con el método directo el niño [el adulto, para el caso de La Estación Experimental] oía el término, lo asociaba a una imagen mental, y a fuerza de repetición y práctica, el proceso de la asociación de la palabra con la imagen mental coincidían inmediatamente, y en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, sin intervención alguna del idioma materno.” BRICE HEATH, Shirley, *La*

La mayor parte de la gente no sabía leer; no era el caso enseñarles; se trataba de adultos rudos que apenas entienden el castellano, pero sí queríamos traerlos a la comunidad de la lectura. La cosa es simple: si no saben leer, si hemos decidido no enseñarles y a la vez queremos que participen de las ventajas de esa habilidad del hombre civilizado, tendrán que leer por el oído, es decir, escuchar la lectura.⁸¹

Según los propósitos, las actividades dirigidas a los adultos buscaban medios de educación no formal, que rompieran los modelos escolarizados, este método de la lectura en voz alta, tenía serias implicaciones, más aún cuando la realidad lingüística, sí representaba un grave conflicto para generar el entendimiento entre las partes. Los educadores del programa eran concientes de las dificultades generadas al dirigirse a los indígenas en un idioma ajeno – aunque no del todo desconocido por las condiciones de la región–, pero llegaron a pensar que la misma costumbre castellanizaría el habla y el entendimiento de los carapenses.

Las lecturas eran variadas y se desarrollaron distintas formas para realizarlas en las reuniones nocturnas del Centro Social, los lectores mestizos intentaban explicar en ocasiones a profundidad los contenidos de los textos, reparando en detalles minuciosos de las temáticas y sus significados. En otros momentos, preferían una lectura corrida, con pocas aclaraciones, dando la posibilidad de que el escucha pudiera elaborar sus propias conclusiones. La forma o el estilo del lector asignado –que por lo regular eran Sáenz o Nájera–, también eran determinantes para la adecuada realización de los ejercicios. Se procuró en muchas ocasiones cambiar y acoplar la información de manera que se hiciera entendible al público, se necesitaba una habilidad adicional para ir convirtiendo y simplificando los textos para dejarlos al nivel del entendimiento del auditorio, lo que se aclaraba de esta manera:

Por otra parte, para hacer comprender a aquellos auditorios de tarascos y de campesinos ignorantes era preciso recortar el párrafo, sustituir sobre la marcha un vocablo por otro, suprimir detalles y digresiones. En suman, era imprescindible ser un competente lector.⁸²

En un recuento de algunas de las lecturas que se utilizaron en Carapan como medio de castellanización, sólo en un plano del habla; realizamos el siguiente cuadro que nos

política del Lenguaje en México. De la Colonial a la Nación, Colección Antropología Social, Núm. II, INI, México, 1986, p.143

⁸¹ SÁENZ, *Op. cit.*, p.133

⁸² *Ibid.*, p.135

permitirá conocer de alguna forma el ideal que se planteaban los miembros de La Estación, que iba más allá del entendimiento del lenguaje y buscaba más bien que los participantes del experimento alcanzaran un grado favorable de civilización, proporcionando a través de la lectura un acercamiento con la cultura nacional y universal; sí como brindando la posibilidad de conocer temas que no eran comunes para los indígenas.

LECTURA EN VOZ ALTA EN EL CENTRO SOCIAL	TEXTOS	OBSERVACIONES
Periódicos de circulación Nacional “El Universal” y “El Nacional”	Noticias Nacionales e Internacionales	La lectura de las notas proporcionaba al carapense una imagen de lo nacional y lo vinculaba con un mundo externo alejado. El periódico no llegaba a los poblados y por ello fue solicitado por La Estación y distribuido en un sistema de estafeta con pobladores que lo repartían caminando, y lograban que el diario llegara en aproximadamente dos horas desde Carapan hasta Chilchota.
Literatura Mexicana y Universal	Fabulas de La Fontaine Cuentos Clásicos Las Mil y Una Noches Primer viaje de Simbad Poesía Modernista Colección de Cuentos de Calleja. Lectura Clásicas Infantiles	Este tipo de obras denotan una continuidad de la tradición vasconcelista que pretendía el desarrollo de una cultura libresca en el México rural. Muchas de estas obras, según Sáenz, resultaban en atrayentes al auditorio, algunas se contaban por capítulos en varias sesiones nocturnas. Otras eran actuadas o dramatizadas por los lectores. Los textos literarios no son innovadores, más bien reiteran esquemas anteriores.
Otros	Almanaque de la Secretaría de Agricultura	Una de las ideas más recurrentes de Sáenz y otros pedagogos era brindar una amplia capacitación al indio en las labores del campo, dando a conocer técnicas nuevas o diversos métodos para la mejora de su productividad.
Cuadro realizado con la información de <i>Carapan</i> , en el capítulo VII <i>El Centro Social</i> . SÁENZ, Moisés. <i>Carapan</i> , México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966.		

Ahora bien cada una de las lecturas podrían llevarnos a un profundo planteamiento que refleja los modelos o los ideales creados a partir del diseño de políticas culturales, educativas y lingüísticas oficiales, que apuntaban al nacimiento de un nuevo ciudadano, el

cual encajara en la mexicanidad, a través de la categoría racial del mestizaje y de una adecuada dosis de civilización. Guillermo Palacios ha elaborado varios estudios referentes a las lecturas y los planteamientos del discurso que contribuyeron a forjar un modelo del campesinado posrevolucionario adaptado y creado por los intelectuales que laboraban en la Secretaría de Educación, analizando una de las publicaciones más difundidas de la época: la revista *El Maestro Rural*, en la que llegaron a colaborar Bassols y el mismo Sáenz.

Según Palacios el discurso de los maestros, preconfiguró una creación de identidad cultural y determinó valores o comportamientos asignados a la población rural de México, como parte de las estrategias políticas que estructuraron las relaciones entre el Estado posrevolucionario y los campesinos del país.

El campesino, entre otros, comenzó a ser definido, desde los albores de la formación del poder posrevolucionario, por oposición a su civilizador. Esto (que recuerda la “misión civilizatoria” que se atribuyeron como característica ideológica favorita las burguesías triunfantes durante el siglo XIX, sobre todo las protestantes –y no hay que olvidar la presencia de esas denominaciones religiosas entre los intelectuales pedagogos–) [clara alusión a la práctica religiosa de Moisés Sáenz] dio lugar a una representación que partía de consideraciones negativas, de carencias frente al yo revolucionario y occidentalizado, y que dibujaba al campesino (y **al indígena**) como si fueran bajorrelieves oscurecidos por la luz indirecta de la cultura moderna.⁸³

Este planteamiento elaborado por Palacios, corresponde a la actitud que las líneas de castellanización siguieron en la actividad de La Estación, sucedía que, la misma lectura en voz alta, transformada o simplificada a los oyentes indígenas, así como la lectura que realizaban

⁸³ PALACIOS, Guillermo, “Lectura, identidad campesina y nación: el proyecto sociocultural de *El Maestro Rural*, en los inicios de los años treinta.”, en ZARATE HERNÁNDEZ, José Eduardo (editor), *Bajo el Signo del Estado*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, 1999, p.40; consideramos necesario aclarar dos asuntos importantes. El primero es que el estudio de Palacios se extrae en su mayor parte de una análisis de discurso específico enfocado en los textos de la revista ya mencionada, por ello quizá nuestra relación de ideas debe guardar cierto cuidado, aunque insistiendo en la participación de Sáenz en el medio impreso de la SEP, y en una serie de coincidencias que percibimos en el trabajo de la Estación, en nuestro caso analizando el discurso descriptivo-narrativo de Sáenz como una fuente de información de las percepciones ideológicas de la época. En segunda instancia, la indicación en negrillas permite volver a un problema ya esbozado en nuestro primer capítulo, que es la confusión evidente o la poca claridad respecto a la clasificación de dos sectores poblacionales en México: el campesino y el indígena, habíamos señalado ya con base en otros autores que el Estado posrevolucionario tiende a generar una interpretación uniforme de ambos grupos sociales, lo cual puede diferenciarse claramente en el trabajo de La Estación Experimental, puesto que era una instancia dirigida específicamente a la población indígena, esperando observar el momento justo en el que transitará a su mexicanización (mestizaje); y retomando lo planteado por Palacios es posible indicar que a principios de la década de los treinta todavía lo indígena se confundía o mezclaba arbitrariamente con lo campesino.

los mismos carapenses en las reuniones nocturnas;⁸⁴ reflejaba esta concepción de superioridad mestiza, confirmaba la formación de un ideal de modelo campesino y percibía a la raza indígena como un *bajorrelieve*, que en una imagen del indio plasmada por Sáenz podemos observar:

A pesar de la pésima luz, pues no contamos sino con una lámpara de gasolina, muchos leen. Estoy seguro de que si tuviésemos el alumbrado eléctrico o una mejor iluminación, esta hora sería ya de lo más importante. **Conmueve ver a estos pobres indios agachado sobre el libro, descifrándolo con mil trabajos, a media luz, con un tesón heroico.**⁸⁵

La luz de la que por cuestiones materiales carecía el Centro Social, se suple con la iluminación que llega hasta las masas subyugadas para despertarlas del letargo a través del conocimiento de la civilización. Es interesante pensar en esta perspectiva romántica de la heroicidad que implicaba para Sáenz el esfuerzo indígena de acercarse a ciegas (literal y metafóricamente) al libro. Al final de cuentas alfabetizar no era prioridad y él mismo señalaba que la mayoría de los asistentes a las sesiones nocturnas desconocían el castellano y por supuesto su lecto-escritura. Entonces resulta cuestionable la insistencia en una lectura directa o indirecta que no se vinculaba con la realidad lingüística de Carapan, de La Cañada de los Once Pueblos, del pueblo purhépecha de Michoacán y del resto de los pueblos indígenas de México.

Aunque la experiencia de Carapan parece hacer evidente la necesidad de una nueva literatura y de la reformulación del discurso “campesinista” –como lo llama Palacios– e indigenista –en nuestro caso–, puesto que los textos producidos en el contexto urbano llegaban completamente desfasados a las realidades rurales; no tenían posibilidad de ser comprendidos cabalmente y los que intentaron ser un remedo de lenguaje del campo, no lograban más que un estilo que perceptiblemente estaba lejos de alcanzar la identificación con las realidades campesinas, mucho menos con las indígenas.

Otros medios de castellanización que fueron implementados en Carapan, resultaban ejercicios lúdicos, que aunque no parecían escolarizados, si reflejaban una visión del indio en

⁸⁴ Otro de los ejercicios cotidianos del Centro Social, consistía en un acercamiento de los carapenses a los libros que La Estación tenía en su mediana biblioteca; en ocasiones se pedía a los indígenas tomar un ejemplar y se daba un tiempo considerable para su “lectura”. Cfr. SÁENZ, *Op. cit.*

⁸⁵ *Ibid.* Pp.105-106

su minoría de edad, en la medida en la que era necesario simplificar en demasía los conocimientos. Existieron dos herramientas peculiares para el manejo del habla y su desarrollo en la población indígena que se incorporó al programa; la primera de ella se basaba en los juegos con adivinanzas, en las que se buscaba el aprendizaje de un vocabulario elemental; así mismo se desarrollaban juegos de palabras en los que dos equipos comparaban vocablos elementales (sustantivos) en tarasco y español.

El segundo medio, que resulta ser el de mayor eficacia para Sáenz es el canto y la memorización de la letra de canciones populares, en donde se utilizaban elementos como la repetición, que era método ya bien probado por la pedagogía mexicana⁸⁶. Se consideraba que esta capacidad de retención podría provocar la paulatina castellanización del habla, puesto que en principio el indio *soltaría la lengua*, y a la vez adquiriría un mayor vocabulario que relacionaría con una actividad lúdica o festiva como el canto. A pesar de que en ocasiones, según las narraciones de Sáenz este ejercicio se hacía con reserva y no mucho desenvolvimiento, se convirtió en una de las actividades que causaban impacto considerable entre los carapenses y mostraba progresivamente algunos resultados en la transformación del lenguaje oral indígena.

[Sáenz explica el ejercicio con una canción llamada *la despedida*] Enseñé las palabras leyendo primero toda la canción, después el primer verso, explicando el significado de toda la estrofa; repetí. Leí enseguida verso por verso, aclarando el sentido de las palabras. Terminada la estrofa leí otra vez por versos, haciendo que ellos repitiesen después de que yo leía. En seguida, Melena, Antonio y uno o dos más que saben la canción, cantaron toda la estrofa dos veces; a la tercera entramos todos y repetimos.⁸⁷

Después de realizar un análisis minucioso de la situación escolar de La Cañada y por la experiencia vivida en las sesiones del Centro Social, Sáenz se percató del problema en concreto que representa el escaso manejo de la lengua nacional y la mala enseñanza que del

⁸⁶ “El método directo en la enseñanza de los idiomas, tan firmemente arraigado en las escuelas rudimentarias de Torres Quintero y en las *casas del pueblo* de Vasconcelos, ratificado por Ramírez y Sáenz en su entusiasmo por la incorporación del indio a la sociedad mexicana, tenía una larga historia y un prolongado récord de aceptación. Llamado método imitativo, analítico, natural, intuitivo o de no traducción, el sistema de enseñanza del nuevo idioma sin hacer uso de la lengua materna del estudiante, se llamaba con mayor frecuencia, simplemente, el *método directo*.” BRICE HEATH, *Op. cit.* pp. 142-143

⁸⁷ SÁENZ, *Op. cit.*, p.105.

castellano se ha realizado en las escuelas rurales⁸⁸. En realidad el conflicto lingüístico versa en torno al manejo del castellano, aun en Carapan no aparece planteamiento alguno respecto a una dinámica bilingüe o un interés por estructurar métodos que conserven la lengua materna. Todavía Sáenz supone que el problema se resuelve con la castellanización directa que es uno de los enclaves de la mexicanización, aun a pesar de que un año (1931) antes había conocido a William Cameron Townsend en Guatemala y le había exhortado a mudarse a México para realizar trabajos de alfabetización con las lenguas nativas del país⁸⁹. En Carapan Sáenz prefirió no atender la cuestión de la alfabetización, sino de forma tangencial, pero aun así entendemos que la misma acción del Centro Social y del equipo de trabajo llevaba de por sí una estructura definida respecto a la cuestión lingüística.

Al mostrar estas diversas soluciones empleadas en Carapan, pretendemos dejar asentada la postura que se estructuró como política del lenguaje nacional y que Sáenz llevo a su reducción local en la construcción y aplicación de la primera fase del Proyecto Tarasco. Si como anteriormente manifestamos, una de las características del Proyecto Tarasco era su carácter experimental a modo de prueba, que más tarde según sus resultados, podría convertirse en modelo de aplicación nacional, entonces en el principio de la década de los treinta podemos aun detectar una preferencia por la castellanización directa.

Ahora bien, en la medida en que comprendemos que el proceso para estructurar un programa lingüístico se basó en un radical interés por la castellanización podemos asentar que esta primera fase del Proyecto Tarasco, siguió los métodos reafirmados a principios del siglo XX, que aseveraban tajantemente que el único medio para alcanzar la unidad nacional se hallaba en la homogeneidad lingüística, y desechaba la conservación o difusión de las lenguas vernáculas.

⁸⁸ “Quien dude que existe un problema del lenguaje en la región no tendrá sino que mirar la prueba que acabamos de dar a los escolares de La Cañada. Yo examiné a los niños de Huáncito, personitas de ocho, diez, doce años, que han venido a la escuela, uno o dos. Casi todos ignoran el significado de la palabra *ojo*, creen que decimos *oreja*.” *Op.cit.*, p. 111

⁸⁹ BRICE HEATH, *Op. cit.*, p. 154; William Cameron Townsend era un “misionero estadounidense que vivía con los indios cakchiqueles desde 1917 y que se había hecho lingüista para poder traducir parte de la Biblia al idioma local. Townsend llevó a Sáenz de visita a su escuela y le habló de las campañas de alfabetización que él y sus colaboradores habían llevado a cabo para enseñar a los indios a leer la Biblia en su propia lengua.” Volveremos más tarde sobre este suceso, ya que finalmente Townsend aparece como pieza clave en el diseño del Proyecto Tarasco en diversas etapas posteriores, en tanto que es el fundador de la *Wycliffe Bible Translators* (WBT) y el *Summer Instituto of Linguistics* (SIL) o *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV).

2.3 EL OCASO DE LA ESTACIÓN Y EL SURGIMIENTO DEL DEPARTAMENTO AUTÓNOMO DE ASUNTOS INDÍGENAS

La Estación Experimental de Incorporación del Indio, aunque de corta duración resulta un enclave fundamental para comprender el desarrollo de las siguientes etapas del Proyecto Tarasco, esto debido a una serie de razones que trataremos de exponer a continuación, pero principalmente por la propuesta emanada de la experiencia que resultó finalmente en la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1936.

Para concluir la primera fase del Proyecto es importante estudiar los factores que propiciaron su ocaso, La Estación tuvo una duración aproximada de año y medio en La Cañada de los Once Pueblos, sus primeros siete meses (julio 1932 a febrero 1933) fue dirigida por Moisés Sáenz, quien por evidentes diferencias con Bassols y cuestiones personales dejó el proyecto⁹⁰, el cual quedó a cargo de Carlos Basauri hasta abril de 1933, quien enfrentó una serie de problemáticas internas con el grupo agrarista y fue remplazado por Enrique Corona Morfin hasta la extinción del experimento en noviembre del mismo año.⁹¹

El fracaso de la Estación está ligado principalmente a la inestabilidad política que la región atravesó durante ese periodo. La alianza estratégica con los pradistas era natural, puesto que el pensamiento revolucionario congruente tenía la obligación de apoyar a la causa

⁹⁰ “La cuestión con el Ministro Bassols, fue de opiniones y puntos de vista en cuanto a la política educativa y, particularmente, sobre las relaciones del titular y de algunos altos jefes de la Secretaría, con los maestros. Menciono el hecho, únicamente para explicar por qué no obstante mi entusiasmo y las perspectivas, corté tan prematuramente la experiencia.” SÁENZ, *Op. cit.*, p.173. Es probable que el desacuerdo con la Secretaría implicara cuestiones económicas, Sáenz había solicitado un presupuesto a finales año, para iniciar labores en 1933, que parecía muy alto a los funcionarios educativos: “Por carta del profesor Nájera, sé que mi proyecto rebasa muy sobradamente la cifra que Uds. tenían destinada para la Comisión. Parece que está cantidad es de cuarenta mil pesos según mi informante. Yo pido ochenta y un mil (número redondos) para sueldos y veinticuatro mil para gastos. Además, lo que se pide a otras dependencias, por conducto de la Secretaría de Educación.” Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondo Secretaria de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *Estación de Incorporación del Indio*, Carapan, Michoacán, 1932., Caja 1, Expediente 14 Carta de Moisés Sáenz a Luis Padilla Nervo, Subsecretario de Educación Pública, Carapan, Michoacán a 37 de noviembre de 1932, 1fj.

⁹¹ Cfr. SÁENZ, *Op. cit.*; GUERRA MANZO, *Op.cit.*; CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria, *Indigenismo populista en México: del maestro misionero al centro coordinador indigenista*, Ponencia presentada en el XXVII Coloquio de Antropología e Historia Regionales. “Caras y máscaras del México étnico. La participación indígena en las formaciones del Estado Mexicano” Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, 26 a 28 de octubre de 2005, inédito.

agrarista y desechar la fanática. Como parte del marco político-ideológico puede comprenderse la actitud de favorecer al agrarismo, que se manifestaba en cualquier acción revolucionaria. Aunque el sistema de cacicazgo en La Cañada, fue un obstáculo determinante para el desarrollo y pleno desenvolvimiento de las diversas actividades; debido a que el coto de poder que los Prado ejercían en la zona, era absoluto e impuesto por medio de la violencia, lo cual resultó poco benéfico para la Estación.

La pugna latente entre agraristas y fanáticos, y el trabajo desarrollado en Carapan inauguró un conflicto entre el cacicazgo imperante y los miembros de La Estación. Este fue un conflicto de baja intensidad en su mayor parte *guerra sorda* como la califica Sáenz, pero al fin y al cabo se convirtió en elemento determinante para que la situación interna fuera tensa y las condiciones de trabajo se complicaran.

Apenas teníamos tres semanas de llegados, Prado hizo enviar un telegrama a México dando queja de que los de la Misión, por desconocimiento del medio habíamos caído en las redes de los fanáticos y estábamos cometiendo muchas torpezas. Una año después –ya no estaba yo [Sáenz] en Carapan– Basauri fue declarado “fanático” y bajo la amenaza de muerte se le obligó a dejar La Cañada.⁹²

Aunque el amparo del Cardenismo fue determinante para que Prado aceptara y acogiera de buena manera el establecimiento del Centro Social, las condiciones internas eran distintas. El gobierno estatal del General Cárdenas llegaba a su fin y aunque en esporádicas ocasiones continuó siendo el soporte para el funcionamiento de La Estación, al final, el mismo proceso político que se tornó en extremo conflictivo arrastró al proyecto que nunca pudo permanecer ajeno a las circunstancias de La Cañada.

El enfrentamiento entre Cardenistas y Serratistas de igual forma causó colisión en la zona⁹³ y con ello empezó a mostrar que el proyecto experimental no podía aislarse del contexto político. El indigenismo cardenista había recibido e impulsado el proyecto de Sáenz, en las postrimerías del gobierno de Cárdenas, La Estación no encontró mayor conflicto para su establecimiento y el arranque de sus labores. Sin embargo, la realidad local y estatal se

⁹² SÁENZ, *Op.cit.*, p.154

⁹³ Para un panorama completo y analítico del desarrollo político en la gobernatura de Michoacán, Cfr. OIKIÓN SOLANO, Verónica, *Los hombres del poder en Michoacán, 1924-1962*. El Colegio de Michoacán/UMSNH, México, 2004.

transformó agitadamente en cuestión de meses y estos abruptos cambios tuvieron un serio impacto en la permanencia del programa.

Los contrarios a los que se oponen al estado de cosas pradistas en La Cañada, han entrado en actividad, les han ofrecido no sé qué primores a los “Fanáticos” y valiéndose de que hay nuevo Gobernador en Morelia, pues el General Cárdenas ha terminado su período, quieren ver si desplazan a Ernesto. Existe la circunstancia de que el nuevo Gobernador, General Serrato es de Purépero y pueden las gentes del rumbo mover influencias cerca de él. Además se insinúa un distanciamiento entre éste y el General Cárdenas, y ninguna razón mejor para atacar a los Prados, que son cardenistas.⁹⁴

Finalmente la pugna se acrecentó, por un lado la situación política de La Cañada que no se prestaba para la realización del trabajo de La Estación; por otra parte los conflictos internos de la misma Estación con la Secretaría de Educación Pública, la pugna Sáenz-Bassols, los conflictos de Basauri con los agraristas, así como el mínimo interés de Corona Morfín por mantener el proyecto con vida, fueron factores combinados que determinaron la extinción del experimento. Según Isidro Castillo Pérez –quien prologó el libro *Carapan*, en su edición de 1966– desde la salida de Moisés Sáenz el proyecto inició un declive contundente:

Sólo seis meses permaneció el maestro Sáenz al frente de los trabajos, [...] La Estación continuó por el resto del año; era *una creación tan personal* que estaba condenada a muerte con el retiro de su iniciador.⁹⁵

Si bien es cierto que el proyecto llevado a cabo en La Cañada de los Once Pueblos no perduró, constituye un eslabón y antecedente de relevancia, en cuanto a la aplicación de una

⁹⁴ SÁENZ, *Op. cit.*, pp.158-159, a pesar del enfrentamiento entre los Prado y La Estación en la crisis política que sobreviene al inicio del gobierno Serrata en Michoacán, Sáenz defiende su inclinación por el agrarismo e incluso muestra una clara preocupación frente a las nuevas tendencias del gobierno, manifestando su indignación por la problemática en La Cañada: “¡ Y después de todo qué les importan los indios a Serrato y a sus diputados! Ellos tendrán una conciencia social más ilustrada tratándose de generalidades, pero no les importa la equidad especial, porque no saben que la justicia social colectiva se funda en reivindicaciones particulares.”

⁹⁵ CASTILLO, Isidro, “Introducción”, p. XXVI, en SÁENZ, *Op. cit.* En realidad, Castillo parafrasea a Sáenz que ante los conflictos que lo orillaron a dejar la Estación señaló: “...siendo Carapan una creación tan personal mía, no podía ser heredada con buena gracia ni por Bassols, ni por su sargento de empleomanía, Rafael Ramírez [...] para nadie era un secreto que después de mi pugna con el Ministro, la Estación estaba condenada a la muerte; no precisamente porque yo fuera indispensable, cuanto porque Ramírez subrayaba su lealtad en turno combatiendo el ‘Saencismo’, que no existía por otra parte, mas que en su mediocre y metodológica imaginación.” Las pugnas entre los mismos artífices de la escuela revolucionaria dejan en evidencia una contundente escisión dentro de las políticas educativas; las propuestas de Sáenz son rechazadas por la cúpula y este se retira, pero aun así contribuye en el terreno específico de la educación indígena, cuando cae en la cuenta de la necesidad de plantear una metodología que supere el fracaso de la castellanización directa y de la misma manera pone énfasis en la creación de una instancia separada para atender la problemática étnica.

política indigenista que pretendía reformular o al menos sacudir los paradigmas vigentes en cuanto a la relación del Estado con la población étnica. A pesar de que el laboratorio social no arrojaba muchos resultados y según sus críticos no tenía motivos para continuar, lo cierto es que la experiencia pudo aportar una serie de elementos de análisis distintos a los que con anterioridad se aplicaban para solucionar el problema indígena.

En las mismas conclusiones elaboradas por Sáenz, quien pretendió construir una reflexión de autocrítica a su propio trabajo, aparecen ya algunas nociones importantes de un rediseño en la política indigenista y asoman apenas cambios de trascendencia en el panorama educativo que había representado la vía de mayor aplicación de acción oficial en las poblaciones étnicas. Como ya lo mencionamos, Carapan resultó un espacio propicio para realizar una amplia observación de las realidades indígenas, lo que posibilitó replantear las problemáticas y por ende las soluciones de las mismas.

En principio a partir de las experiencias y la acción aplicada por el Centro Social, además de la convivencia cotidiana durante al menos año y medio en la región, para los especialistas, en concreto para Sáenz, era prioritario romper el cerco del problema campesino, para derivar de él un auténtico problema indígena; no sólo para catalogarlo así –esta cuestión ya había sido nombrada con anterioridad, por ejemplo desde las observaciones de Molina Henríquez⁹⁶– sino para que se reconociera, entendiera y plantearan las diversas formas de solución, no dirigidas al campesinado en conjunto, la cuestión étnica debía ser tratada de forma particular con los riesgos que ello implicaba.

Existe en México un problema indígena de perfil característico; diferente del problema campesino en aspectos culturales y económicos, en la exigencia y el apremio de resolución y en cuanto al método de ataque. Diferencias de grado, si se quiere, de todos modos, suficientemente gruesas para hacer pensar en la creación de un instrumento resolutivo especial.⁹⁷

⁹⁶ “La obra de Andrés Molina Henríquez, *Los grandes problemas nacionales*, que apareció en 1909, trata un problema central y nodal de toda la nación, que es el de la población, y en el caso de México era una población disgregada, diferenciada y dispersa en el territorio nacional [...] Para Molina Henríquez el problema indígena se tendría que resolver mediante el mestizaje. Según él la mezcla de razas era lo mejor para la nación mexicana...” SÁMANO RENTERÍA, Miguel Ángel, *El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000)*, versión electrónica en: www.bibliojuridica.com, p.143

⁹⁷ SÁENZ, *Op. cit.*, p.182

El trabajo en La Cañada fue una evidencia de que los modelos generalizados y homogéneos tendían al fracaso, en principio debía establecerse una separación o una distancia en cuanto a lo campesino y lo indígena; segundo la posibilidad de reconocer un problema indígena nacional, no implicaba directamente una nueva generalización. Debido a los constantes viajes de Sáenz y otros miembros del equipo, la evidencia de los regionalismos, por ende de la diversidad incontenible del México rural obligaba al planteamiento de proyectos adecuados a realidades locales o inmediatas:

México sigue siendo un país de regiones y de regionalismo, de unidades geográficas aisladas; la topografía desafía a la comunicación. Mucho del mosaico cultural de antes persiste aún. Por otra parte, vamos dándonos cuenta de que los instrumentos modernos de unificación, las escuelas, la educación y la civilización mecánica, deben ser usados con gran cautela, porque los riesgos de la estandarización, del maquinismo, pueden ser tan graves como los del aislamiento.⁹⁸

Es posible concebir una acción diferenciada por características socio-culturales y por supuesto por condiciones geográficas regionales, dos pilares que acompañarían en adelante en mayor o menor medida la acción indigenista. El énfasis en las diferencias puede indicar un aporte de los diversos proyectos aplicados que se realizaron en México hasta la década de los treinta. La Estación Experimental generó en la medida de lo posible esta nueva vista, con un método enfocado a necesidades y cuestiones específicas.

Esta misma visión es trasladada con éxito hacia una crítica profunda al sistema escolar establecido o mantenido durante la revolución. La escuela rural, la instancia de cambio, impacto y transformación que se había desplegado a lo largo y ancho del país para cumplir con los anhelos populares y reiterar el ánimo social de la Constitución y el régimen posrevolucionarios; arrojaba pobres, magros resultados. En este sentido la visión de Sáenz despierta una interesante polémica después de tres décadas de acción escolarizada de la Secretaría de Educación Pública, puesto que en él aparece un pensamiento de rechazo y crítica al *educacionismo*.

Entendemos la ideología *educacionista*, como una línea de pensamiento promovida y aplicada por los intelectuales y funcionarios a cargo de la Secretaría, el diseño y aplicación de

⁹⁸ SÁENZ, Moisés, *México Íntegro*, SEP/80, FCE, México, 1982, p.47

programas. Esta tendencia indicó en la educación un poder de transformación, de desarrollo inmediato, la oposición de la civilización a la ignorancia, posibilitó la creación de una estructura que promovió la actividad educativa como el bastión de empuje que liberaría por sí mismo al pueblo, que le otorgaría una serie de elementos para provocar su redención y quizá como un beneficio tangencial mejoraría sus condiciones materiales de vida.

Se atribuyó a lo largo del siglo XX en distintas etapas, una capacidad extraordinaria a la educación como generadora de progreso, la escuela sobre todo se conceptuaba como un eje de acción en la comunidad, a pesar de que algunas transformaciones de orden político fueron impulsadas y concretadas con la ayuda de los maestros rurales (*vr.g.* la reforma agraria) el impacto cultural de la actividad escolar –específicamente en el caso indígena– se enfrentaba a serios conflictos, basta la sentencia que Sáenz deja caer en el terreno educativo: *“lo que la escuela hace, la comunidad deshace...”*

Ahora bien, las ideas planteadas a partir de la experimentación y observación en La Cañada, después del estudio minucioso que se realizó a las escuelas, profesores y resultados de la zona concluyen en un desencanto de la educación revolucionaria; las condiciones de la escuela son extremadamente adversas, y es evidente que la actividad pedagógica por si sola en poco o nada contribuye a la transformación cultural, al mejoramiento económico, y finalmente a la incorporación social.

Sáenz no desecha el medio educativo como una línea de acción, pero reconoce sus limitantes, y con una visión integral propone una acción conjunta, que supere la noción de la educación como la fórmula única para la incorporación. Un postulado más, que desde el comienzo de La Estación, aparece en Carapan como aporte a la reconfiguración de la política indigenista, no son la escuela por si misma, ni el efecto de la castellanización, ni la influencia del programa educativo, los únicos medios para acercarse al México rural. La realidad indígena indica una urgente integración de las diversas medidas, sobre todo aquellas que competen al ámbito del mejoramiento o el desarrollo material.

La mexicanización debe ser vista, en primer lugar, en sus aspectos materiales; depende de la geografía, de las comunicaciones. El problema es sencillamente una cuestión de grupos humanos aislados, remotos, olvidados. Lo que pasa en La Cañada no sucede porque la comarca sea india, sino porque está apartada. El más eficaz enemigo de los cacicazgos estilo Prado y de todos los abusos de autoridad que sufren los naturales será la carretera

[...] En este sentido y a condición de que el plan de vialidad tomara nota del problema indígena, *le voy más a la carretera que a la escuela para resolverlo.*⁹⁹

La posibilidad de generar desarrollo, radicaba ahora en otras instancias, que habían mostrado mucha mayor efectividad que la escuela. No se repliega o nulifica la actividad educativa, el mismo Sáenz se había forjado en ella, y era su principal arma; pero como pocos intelectuales de la época tuvo la capacidad de entender las carencias, los límites de la escuela, así como la urgente necesidad de la aplicación de programas de mejoras económicas, de impulso para el progreso, un sin fin de condiciones que otras instancias no educativas o de educación no formal tendrían que atender como parte de una nueva aplicación indigenista.

Antes su salida, Sáenz planteó un nuevo presupuesto para el año de 1933, pensando que él continuaría a cargo del proyecto; ahora además de las Secretarías que apoyaban el programa decidió solicitar la colaboración de La Secretaría de Industria, para concretar proyectos que consideraba prioritarios en la región:

Mi experiencia de cuatro meses me ha hecho ver la necesidad de atacar de manera más científica de lo que pudieran hacerlo los agrónomos el problema de la economía de las gentes de esta región a pesar de que el régimen económico a que están sujetos es esencialmente agrario. Por otra parte se necesita “planear” la economía de estas gentes; proyectar un programa de mejoramiento y de desarrollo y de utilización de los recursos materiales, que no son despreciables, especialmente los forestales [...]

Una de las obras que tenemos ya la seguridad debería emprenderse en la Cañada es la del aprovechamiento de una excelente caída de agua (fuentes del Duero) situada en este mismo pueblo de Carapan. El primero y más alto de los diez de la Cañada, con lo que podrá generarse luz y fuerza para todos los pueblecillos. La cosa es fácil; creo que no muy costosa y de realizarse significaría la transformación de la vida de estas gentes en grado muy

⁹⁹ SÁENZ, *Carapan*, Op.cit, p.178-179. Esta noción resulta de un gran interés en la medida en que resaltamos algunas ideas centrales. Primero la ruptura con el educacionismo es tan contundente, que se atribuye a la labor de las comunicaciones el papel antes jugado por la escuela como agente de cambio. Segundo esta noción más allá de eliminar el factor educativo, asume las carencias en los resultados de un sistema escolar que por sí mismo es incapaz de generar el cambio y concretar la incorporación. Tercero, a partir de esta noción la misma realidad del México rural asumirá un binomio que persiste en la actualidad: pavimentación-progreso, que aunque en muchos casos ha resultado en desarrollo acelerado, cayó también en una postura radical, el camino por sí sólo tampoco es generador de transformación; tiene un impacto mayor, muestra resultados inmediatos pero no es un proceso integral, el que experimentan los núcleos indígenas que tienen acceso a redes de comunicación avanzadas. Finalmente tampoco la carretera incorporó al indígena; no en la dinámica de crear un México uniforme, mestizo.

apreciable. Proyectos como estos creo yo, deberían interesar a la Secretaría de Industria o de Economía.¹⁰⁰

De esta manera entendemos que la política indigenista instrumentada a partir de la presidencia Cardenista, estructure sus acciones, ya no sólo por medio de la vía educativa, sino que comience a poner énfasis en el desarrollo y progreso material de la comunidad. Esta perspectiva y planeación que se hizo como experimentación en el proyecto de Carapan, permitió la continuidad y el fortalecimiento de los esquemas paternalistas, en los que el Estado diseña, ejecuta y concreta programas en pro del indígena pero sin el indígena, es un esquema que supedita a la comunidad al diseño del sistema, no construye la autogestión sino que exclusivamente cubre su responsabilidad a través de las dádivas sobre todo de carácter económico.¹⁰¹

El mismo Sáenz se percató de ello, la dinámica que se establecía y la relación que se construía con las poblaciones indígenas no podía desprenderse de ese manto paternalista, al fin de cuentas el indigenismo es planeado y ejecutado por mestizos, sus objetivos de acción llevan impresos la noción de la civilización en contraposición al indígena, que aun era y seguiría por algunas décadas, siendo visto como un hijo menor de edad al que el Estado debía atender, puesto que era el Estado en su condición civilizada, modernizada y mestiza; el que sabía que era lo conveniente para el indio:

[Narra Sáenz, haciendo un reconocimiento de su propio paternalismo] Había estado en México diez días. Me parecía ahora regresar a mi propio pueblo y ver a mis allegados. Ellos me recibían con el cariño con que se mira retornar a un amigo bien probado. Había no sé qué de patético en aquella recepción. Todos “mis indios”, los viejos y los mancebos, las mujeres y los niños, me bañaban con una sonrisa de niños que se han portado bien durante la ausencia del mayor; con orgullo hacían alarde de todos sus adelantos y progresos.¹⁰²

¹⁰⁰ AHSEP, *Estación de Incorporación del Indio*, Op. cit., Carta de Moisés Sáenz a Ramón Beteta (Oficial Mayor de la Secretaría de Industria) Carapan, 11 de noviembre de 1932. 2fs.

¹⁰¹ “Este paternalismo exento de toda participación comunal se ha convertido desde el proyecto-piloto [La Estación Experimental] en prototipo de las medidas indigenistas en la región.” DIETZ, Gunther, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1999, p.180

¹⁰² SAENZ, *Carapan*, Op. cit., pp.109-110

Esta forma característica de la política indigenista de gran parte del siglo XX, aunque se percibe y puede ser incluso señalada como un elemento negativo, continua y de alguna forma consolida la actuación del Estado, que se asume necesario e indispensable para la comunidad. Es por ello que surge entonces la determinación de institucionalizar su acción, de materializar en el esquema del régimen un aparato administrativo que pueda encausar su obra encaminada a *incorporar*, o quizá ya en un término distinto a *integrar* al indio.

Para aclarar los dos conceptos diferenciados es necesario comprender que la incorporación es desplazada, en tanto se relaciona de manera directa con los programas de aculturación en un esquema que conceptúa la posibilidad de la extinción de la diferencia cultural. Este modelo había permanecido vigente hasta los postulados Cardenistas, apoyados en las propuestas de Sáenz.

...México anuncia, por boca de su más alto representante, el presidente Cárdenas, la formación de una nacionalidad fuerte, sin lesionar los intereses étnicos de los diversos grupos de nuestra población aborigen, permitiendo el desarrollo de sus capacidades constructivas y creadoras, y dejando al libre juego de las condiciones sociológicas la formación del mestizaje, que pasa ahora a la categoría de detalle, cuando las instituciones del Estado principalmente la escuela, crean en todo el país un sentido uniforme de vida y auxilian al individuo y a la colectividad en la satisfacción de sus necesidades.¹⁰³

El último capítulo de la obra *Carapan*, titulado “Proyecciones” refleja las conclusiones derivadas de la experiencia en La Estación Experimental, que le permiten a Sáenz plantear con claridad la creación de una instancia especializada para la resolución del problema indígena en México. La propuesta es concreta, ante la inminencia del conflicto que significaba la unificación cultural y política de la nación era pertinente que el Estado mexicano tuviera la capacidad de concretar, definir acciones específicas dirigidas a la

¹⁰³ *El problema Indígena de México*, Entrevista a Lázaro Cárdenas del Río realizada por Raúl Noriega (Subdirector de “El Nacional”), Tepecuacuilco, Guerrero, Abril 1937. Publicada por el Departamento de Asuntos Indígenas, México, 1940, p.5. La integración tiene fundamento en algunos planteamientos de Sáenz: “Subrayo además la necesidad de perfilar la fisonomía nacional, no solamente frente a otros pueblos, sino, interiormente, en México, a fin de que la cultura conserve el matiz peculiar, y el ritmo regional que tiene. Tal propósito, naturalmente, complica el problema de la unificación, porque es más fácil uniformar y emparejar que integrar armónicamente.” SÁENZ, *México Íntegro*, *Op.cit.*, p.13. La diferencia en nuestro enfoque puede matizarse, suponiendo que la teoría integracionista, tuvo una mayor preocupación por concientizar al México mestizo de la existencia del indígena, y propugnar por una relativa conservación de los valores positivos; reconoció a diferencia de la dinámica incorporacionista que el indio tenía un valor socio-cultural para la nación. Aunque ambas tendencias confirman una política dirigida a homogenizar, para construir un México mestizo.

población indígena del país, a través de una nueva institución: El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI).

En el planteamiento que sugiere la creación de este nuevo aparato gubernamental el mismo Sáenz tropieza con varios conflictos que trata de esclarecer para justificar la necesidad de esta institución. El primer problema que salta a la vista, se enmarca en la tradición liberal de México que había estipulado desde el siglo XIX, el concepto de **igualdad**, como una máxima constitucional que regía a la población mexicana. En este entendido, era complicado justificar el surgimiento de una instancia abocada a la resolución de la problemática de un solo grupo o sector social diferenciado.

Se quebrantaba de alguna forma la unidad y el concepto amplio –pero ambiguo– de ciudadanía, cuando el Estado desplegaba su acción e impacto basado en una diferencia racial; el temor decimonónico heredado de hablar de un tratamiento específico de la cuestión étnica persistía y se mostró claramente en la coyuntura del surgimiento del DAAI que parecía desafiar el marco constitucional mexicano. La argumentación de Sáenz se intimida ante el hecho pero encuentra elementos que sustentan la propuesta, aunque incluso él mismo considera que el Departamento debe ser transitorio obedeciendo al proceso de mexicanización:

De sobra sé que la Constitución no establece excepciones, que las garantías son para todos; que, por otra parte, en lo que respecta a escuelas hay un deseo evidente de acercamiento a los grupos indígenas y de adaptación, y que la ley agraria es general. Pero también sé que los indios viven lejos, en tiempo y en espacio; que sufren de abandono; que existen en un mundo sordo, sin leyes y sin jueces [...] que se pasan la vida en el silencio, sin entendernos y sin poder comunicarse con nosotros [...] Incuestionablemente el problema existe. En consecuencia ¿será conveniente crear un órgano especial que ensaye una solución? He meditado largamente la cuestión. Me inclino al fin por la afirmativa. Considerando sin embargo, que cualquiera agencia que para el efecto se cree debe estar limitada en duración a la existencia del problema singular, desapareciendo tan pronto como las características de éste se deslían en la corriente de la vida nacional.¹⁰⁴

Así comienza a estructurarse o gestarse el soporte institucional, por el que varios autores han identificado que se posibilita el surgimiento del *indigenismo oficial*, que se

¹⁰⁴ AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (prólogo y selección), *Antología de Moisés Sáenz*, Ediciones Oasis, S.A., México, 1970, p.140.

combina con el contexto de la emergencia del Cardenismo como un fenómeno político nacional.¹⁰⁵ Las ideas que propugnan la creación de esta nueva agencia gubernamental, rediseñan la política indigenista, o le dan forma definitiva acoplándola a la estructura del sistema. Antes de acudir formalmente a la creación del DAAI, consideramos necesario mostrar de manera general cuales eran los lineamientos de la propuesta de Sáenz, para después estudiar el resultado mediante la instauración oficial del Departamento a partir de 1936, ya dentro del sexenio cardenista.

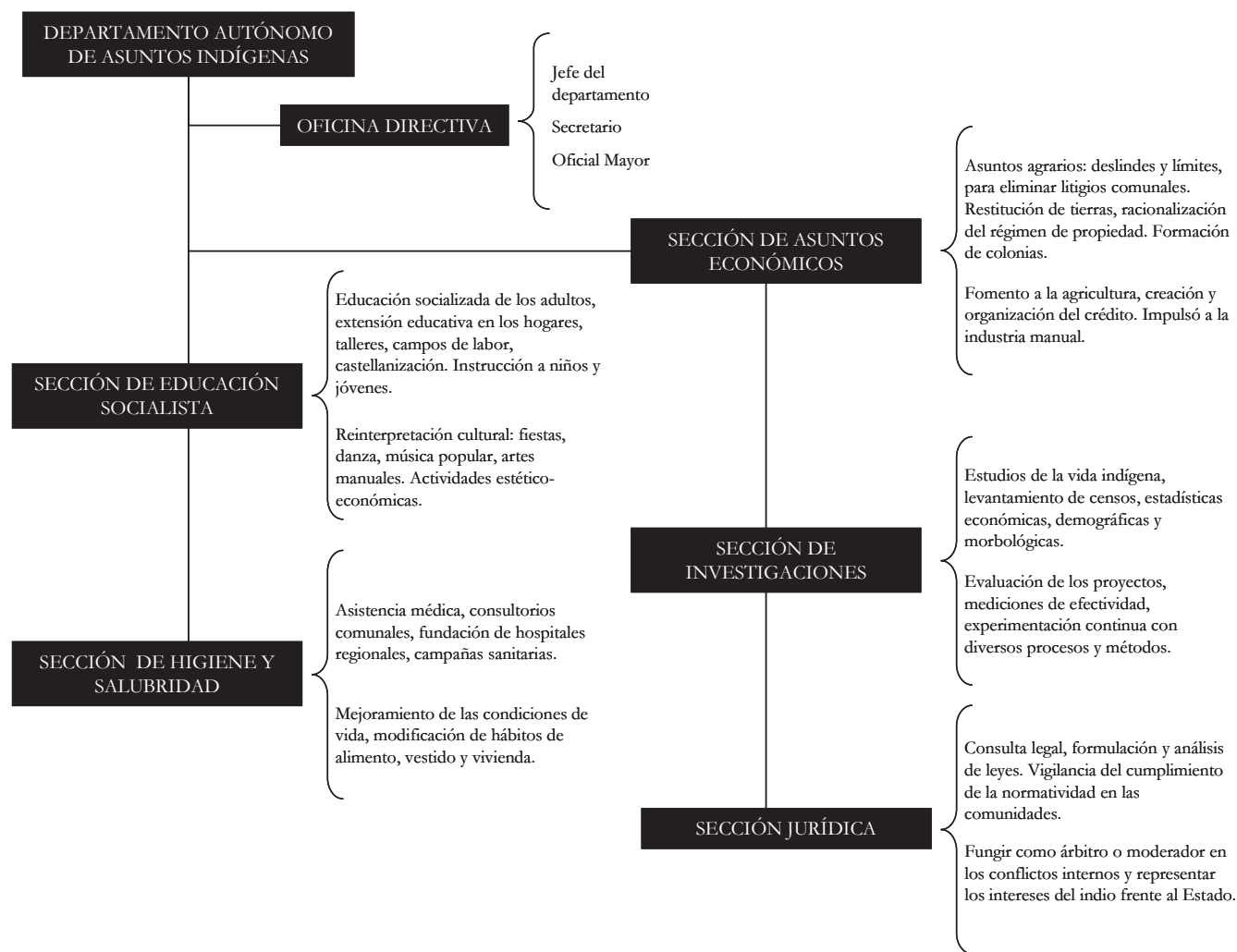
Sáenz reconoce al indio como una clase *extra-social*, un sector marginado y relegado, al cual la revolución le adeuda un sin fin de conquistas sociales; pero que específicamente por su condición cultural tiene un destino preconfigurado en la vida nacional. En primera instancia el problema indígena se conceptúa desde su esfera material, económica, el progreso e integración de esta clase se dará en la medida en que la infraestructura y el desarrollo alcancen a la comunidad para romper el asilamiento.

En segunda instancia la acción educativa se encargará de la necesaria mexicanización, advirtiendo luego de las experiencias y los fracasos, que la acción transformadora debe ser diseminada en la comunidad, atender no sólo al sector de la población en edad escolar, sino realizar una labor extensiva y socializante que asegure la permanencia de los valores y herramientas, que provoquen la creación de un nuevo individuo integrado, impulsado a asumir la homogenización.

Por ende el Departamento sugerido por Sáenz se encargaría de la mejora material y perceptible del pueblo, abocaría sus capacidades y funciones sin interrumpir o sustituir a las dependencias en funcionamiento, sólo coadyuvaría a las tareas dirigidas a la población indígena, y como estas eran escasas, fungiría como voz del indio para reclamar la atención en las zonas a las que no había llegado aun.

¹⁰⁵ “Cárdenas es, sin lugar a dudas, el símbolo en que encarna el movimiento indigenista oficial [...] si alguna vez hubo en México algo que pueda llamarse con justicia indigenismo oficial, éste alcanzó su mayor momento durante el régimen cardenista.” A reserva de las severas críticas que en la década de los sesenta se hicieron sobre la política indigenista, Aguirre Beltrán, defiende el indigenismo oficial como el proceso que consuma la integración del indígena en México y un programa que reivindica de la identidad nacional. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, “El pensamiento indigenista de Lázaro Cárdenas (Cárdenas y los grupos étnicos del país)”, en *Acción y Pensamiento vivos de Lázaro Cárdenas*, conferencias al cumplirse un año de su muerte en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Colección Pensamiento Actual, Federación Editorial Mexicana, México, 1973, p.148

La estructura que en la reflexión final de Carapan se postuló fue considerada casi en su totalidad, aunque el Departamento nació con menor fuerza y capacidades de las propuestas por Sáenz; el esquema de organización el DAAI, pretendió abocarse a cinco rubros (jurídico, educativo, económico, salud e investigación), que ya desde la Estación se habían visualizado como los campos más necesarios para atacar y disminuir el problema del indio.



Cuadro realizado con la información del Capítulo XVIII *Proyecciones*, con los planteamientos descritos por Sáenz.

De tal forma, una vez que la proposición se había hecho pública, requería de un gobierno interesado en promover la causa indigenista para concretar el surgimiento de esta nueva agencia; que aplicaría los programas necesarios para mejorar la condición de vida y en el marco de una preocupación más de corte económico que cultural, En realidad la justificación que el régimen esgrime para poder sustentar la creación del DAAI, esta relacionada con la preocupación del grupo indígena como un sector marginado y atrasado, no en una diferenciación cultural, no en un reconocimiento específico del indígena. La dependencia atenderá entonces preferentemente a una de las poblaciones marginadas para asegurar su progreso en miras siempre al desarrollo nacional, Cárdenas lo expresa con claridad en los motivos del decreto para la creación del Departamento:

La consideración principal que me ha movido a proyectar la creación de esa nueva dependencia, radica en el hecho patente de que hasta hoy, por desgracia, son bien escasos los resultados que se han obtenido en el sentido de lograr un verdadero mejoramiento de las capas de población indígena de la República [...] no puede negarse que la falta de un organismo concreto que examine y plantee los problemas indígenas y busque la manera más adecuada para solucionarlos, ha hecho que se mantenga en pie la vieja situación de pobreza y aislamiento que urge desaparecer.¹⁰⁶

Es por ello que podemos encontrar una línea definida del indigenismo oficial, en donde la preocupación mayor de la integración del indio atañe a un malestar económico, por considerar que el atraso de las etnias significa aun obstáculo para el impulsó material de la nación. Que el indígena conforme parte de la familia mexicana implica que se incorpore a la dinámica del mercado, y que además de producir pueda adquirir una capacidad como consumidor.¹⁰⁷

¹⁰⁶ CÁRDENAS, Lázaro, *Exposición de Motivos del Decreto que crea el Departamento de Asuntos Indígenas*, en AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y práctica de la educación indígena*. Op.cit., p.106

¹⁰⁷ Refiriéndose a la coyuntura histórica de la economía en América Latina Favre señala que a partir de la década de los cuarenta, “se inicia un proceso de industrialización mediante sustitución de importaciones, sostenido y dirigido por el Estado populista por medio de intervenciones que se multiplican en la vida económica. Se organiza un nuevo modelo de desarrollo [...] La aplicación de ese modelo implica no sólo la extensión del mercado de trabajo, que debe responder a una oferta creciente de empleos industriales relativamente especializados, sino también la creación de un mercado interno que sea capaz de absorber la producción de la industria nacional naciente. No basta pues, con que el indio se convierta en productor; también es necesario que, dueño de un ingreso, se incluya entre la demanda solvente y se transforme en consumidor.” FAVRE, Op. cit., p.100

Ante la coyuntura y los problemas expuestos resulta una contradicción para el sistema que el DAAI nazca como una secretaría más de Estado, y que se le abroguen una serie de facultades pertenecientes al esquema de gobierno ya en marcha. El Departamento es Autónomo, porque se decide que en su calidad de árbitro y mediador entre las comunidades y el sistema político, sea creado bajo el brazo del Ejecutivo, y no pretenda constituirse como una institución que pueda interferir con los procesos políticos ya estructurados:

No sería posible crear el Departamento de Asuntos Indígenas como dependencia destinada a ejercer las funciones del Estado con respecto a nuestros indios, tanto porque sería prácticamente imposible delimitar con precisión quiénes habrían de ser considerados como indígenas, y por tanto, sujetos de la acción de este Departamento en sus diversas fases, cuanto porque se introduciría peligrosa confusión en el seno del poder público al crear un órgano de gobierno cuyas actividades no dependerían del ramo de asuntos a su cargo, sino de las personas sobre las que hubiera de ejercerse la acción gubernamental, cosa que trastornaría los fundamentos de nuestro régimen jurídico, político y administrativo, sin que por otra parte, se lograra con ello un beneficio positivo para los indígenas, capaz de compensar los trastornos que la medida causaría en el funcionamiento del Estado.¹⁰⁸

Nuevamente nos enfrentamos a la imposibilidad de diseñar una estructura institucional en función de las diferencias culturales; el indio no puede ser materia aparte, puesto que el trato preferencial es ante todo anti-revolucionario, contradicción liberal. El indio será considerado como parte integrante de la nación, sólo se crea un aparato que tiene la obligación de dar razón respecto a los motivos que lo mantienen en una condición material de atraso, esta Dependencia pondrá especial atención a sus necesidades y las gestionará asumiendo la representatividad del sector frente al Estado y sus diversas dependencias.

El surgimiento de esta política indigenista oficial deja expreso que no pretenderá generar un aislamiento del indígena, que rechaza por todos los medios que la atención específica al sector pueda separar al grado de imitar las políticas norteamericanas de los

¹⁰⁸ CÁRDENAS, Lázaro, *Op.cit.* p.107; aparece la negación del indio como un sector que pueda tener una diferenciación clara en la sociedad mexicana, a pesar de ello la misma creación del DAAI ya tiene un enfoque que no niega la existencia del indígena en México, aunque no deja de considerar que el objetivo final es alcanzar el mestizaje y la integración.

modelos de reservaciones indias. La tendencia siempre gira en torno a la integración,¹⁰⁹ por lo que el Departamento se justifica como un eje de coordinación entre diversas instituciones así como entre los diferentes niveles de gobierno; primero para obtener un conocimiento amplio de la situación del indio y segundo para proponer un conjunto de medidas para el pertinente mejoramiento de la misma. Finalmente la reforma que posibilita la creación del DAAI estipula únicamente dos funciones exclusivas a esta nueva agencia:

La ley de Secretarías de Estado, en las fracciones I y II del Artículo 14 [delimitan] las actividades en forma precisa.

Sus funciones son:

- a) Estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinadora del Poder Público redunde en provecho de los indígenas, y ;
- b) Promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de la población.¹¹⁰

Bajo estos supuestos se funda el ejecutor de la política oficial dirigida a la población indígena de México; El DAAI jugará un papel fundamental en el indigenismo hasta su desaparición en 1946, durante diez años en diversos programas y acciones es el encargado de coordinar el fortalecimiento de la relación que el régimen pretende consolidar con la población étnica, asimismo podemos señalar su establecimiento como parte de una coyuntura de la historia contemporánea del país. Puesto que es la primera ocasión en que se plantea –aunque con sus limitantes– una instancia exclusiva para la población indígena y comienzan a tratarse con mayor profundidad las diversas problemáticas económicas, sociales y culturales de ésta.

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas es resultado de la experiencia y experimentación indigenista desarrollada por el Estado posrevolucionario, así como de la propuesta que Sáenz es capaz de visualizar a partir de sus vivencias en La Cañada de los Once Pueblos. El Departamento constituye en nuestro estudio un eslabón a la segunda fase del

¹⁰⁹ Ya lo advertía contundentemente Sáenz: “El futuro del indio en México tendrá que identificarse con el del mexicano, (en otras palabras, el indio, como indio, no tiene futuro en México)” AGUIRRE BELTRÁN, *Antología de Moisés Sáenz... Op. cit.*, p.142

¹¹⁰ Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, *Memoria 1940-1946*, México, 1946, en AGUIRRE BELTRÁN, *Teoría y práctica... Op.cit.* p. 109

Proyecto Tarasco; puesto que es esta dependencia la que convoca en 1939 a la Asamblea de Filólogos y Lingüistas que habría de plantear entre sus resoluciones la aplicación de un nuevo programa piloto para alfabetizar, por primera vez en México, a la población étnica en su lengua materna, asunto que será motivo de una amplia transformación de la política del lenguaje y la educación indígena en el país.

III

ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA: PROYECTO TARASCO, SEGUNDA FASE. EDUCACIÓN INDIGENISTA EN MICHOACÁN (1939-1941)



3.1 CARDENISMO, ALFABETIZACIÓN BILINGÜE Y LA PRIMERA ASAMBLEA DE FILÓLOGOS Y LINGÜISTAS EN MÉXICO.

El surgimiento del Estado posrevolucionario mexicano, resultó de una serie de cambios políticos de gran complejidad que se debatieron en el proceso que el mismo Plutarco E. Calles había marcado como el tránsito de una era de caudillos a una época de instituciones. La dinastía sonorenses y con ella el Maximato habían dominado la escena política hasta principios de la década de los treinta, después del fallido intento de reelección obregonista; y la reorganización del sistema callista, los tres presidentes que fungieron de 1928 a 1934 sólo representaban la fuerza y orden impuestos por un poder que se concentraba en la figura del ex-mandatario Calles. Portes Gil, Ortiz Rubio y Rodríguez fueron piezas de estrategia política, para la consolidación de un régimen que además de unipartidista resultaría unipersonal.¹¹¹

Finalmente la concreción de los afanes revolucionarios se acercaba a su primer sexenio, que vendría a reorganizar el nacimiento de la estructura presidencial y pondría definitiva conclusión al ordenamiento posrevolucionario. Lázaro Cárdenas del Río, quien concentraba un historial militar y político bastante amplio fue postulado para la sucesión presidencial el año de 1933. A partir del establecimiento del Plan Sexenal, el candidato del PNR inició una exitosa gira nacional, en donde recorrió muchos de los más alejados poblados del país; con la

¹¹¹ Cfr. WERNER TOBLER, Hans, *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940*. Alianza Editorial, México, 1994; AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución*, Biblioteca para la actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 1997; DULLES, John W.F., *Ayer en México: una crónica de la Revolución (1919-1936)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2002.

tutela callista¹¹² y un creciente apoyo de las masas, fue electo formalmente como primer mandatario en 1934.

Como antes hemos señalado, el Cardenismo, en una concepción de fenómeno político y proceso social, histórico-cultural para el país, es el contexto amplio sobre el que se desarrolla nuestra investigación. Las valoraciones del sexenio cardenista son múltiples y no es ocasión de continuarlas con especificidad, sino de tratarlas en un plano concreto que es el que interesa a nuestro estudio. Por ello abordamos en un panorama general el surgimiento de la política de masas cardenista, y en particular el nacimiento de lo que se ha calificado, como el indigenismo oficial en México.

[En su concepción oficial el indigenismo cardenista transformó las políticas de Estado dirigidas a la población étnica; en una entrevista durante una gira presidencial en 1937, apunta el periodista Raúl Noriega que el presidente Lázaro Cárdenas] define un cambio completo en la trayectoria hasta hace pocos años seguida, en lo que se relaciona al tratamiento de los asuntos indígena y describe un panorama minucioso de tan importante cuestión nacional. Ya no es la actitud de apostólica protección, ni el gesto caritativo, ni tampoco la idealización demagógica más o menos romántica, lo que caracteriza la labor oficial: un sentido pleno de igualdad humana y cívica, que va desde la aportación de gigantescas obras públicas, en beneficio directo de los núcleos autóctonos, hasta la aplicación de una política absolutamente nueva en la historia de nuestra nacionalidad, que valora al indio en la plenitud de sus méritos y posibilidades, frente a los individuos de otras razas.¹¹³

¹¹² Aunque más tarde se generaría una ruptura política con el enfrentamiento Cárdenas-Calles, que culminó con la expulsión de este último del país, y el empoderamiento del primero en el sistema político, poniendo un fin contundente al Maximato e inaugurando el proceso cardenista nacional. AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *Op.cit.*

¹¹³ *El problema Indígena de México*, Entrevista a Lázaro Cárdenas del Río realizada por Raúl Noriega (Subdirector de "El Nacional"), Tepecuacuilco, Guerrero, Abril 1937. Publicada por el Departamento de Asuntos Indígenas, México, 1940, p.6. Debemos mirar con reserva y analizar a profundidad el discurso oficial que describe el indigenismo cardenista. Es preciso identificar dos etapas en la política indigenista del sexenio de Cárdenas del Río, retomando los planteamientos de Marco A. Calderón Mólgora en su libro *Historias, procesos políticos y cardenismos*; la primera que se apega a los esquemas ya descritos donde la integración es la prioridad, y a pesar de la temprana formación de DAAI los métodos y programas no distan mucho de los implementados anteriormente por el régimen. El parteaguas se dará en las postrimerías de la presidencia sobre todo a partir de 1939, año de realización del Primer Congreso Indigenista de la Raza Mixteca, La Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México así como el inicio del Proyecto Tarasco, en esta coyuntura aparece un matiz interesante en la integración con el respeto a los valores culturales, específicamente a la lengua materna. Aun así se señala que "para Cárdenas 'la civilización' era un 'bien' que debía 'ser redistribuido' [...] quizá fue por eso que durante su administración presidencial mientras se 'cantaban alabanzas' al pueblo y al indio, 'la elite revolucionaria trabaja' intensamente para transformar costumbres y tradiciones de campesinos e indígenas." CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio, *Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purhépecha*, El Colegio de Michoacán, México, 2004, pp.165-166

Cárdenas, exployó en una amplia expresión institucional, una política dirigida a los sectores étnicos del país; desde su gobierno estatal en Michoacán había impulsado la educación y las mejoras económicas de la población marginada, promoviendo por ejemplo diversas misiones culturales en regiones indígenas. Hemos abordado con anterioridad la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, derivada en gran medida de la Primera Fase del Proyecto Tarasco: La Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan. A lo que resta agregar, que otro elemento fundamental que permitió el surgimiento del DAAI fue sin duda la profunda preocupación cardenista por reordenar y fortalecer una política del Estado dirigida a la integración del indio en México.¹¹⁴

Es interesante explorar que durante el proceso de establecimiento del indigenismo oficial, las instituciones y programas se diseñaron con una preocupación ya planteada por varios actores políticos involucrados en la cuestión del indio; la circunstancia obligaba a un desarrollo máximo de los estudios científicos que permitieran conocer a detalle la situación indígena en todos sus ámbitos. Esto debido a que el conflicto de generalización de la población campesina mexicana, había impedido un auténtico acercamiento al sector indígena, que era aquejado por una serie de problemáticas específicas, el Estado tendría que estudiarlas minuciosamente para después intentar plantear las acciones convenientes que permitieran la conformación absoluta de la “familia mexicana”, incluyendo entre sus miembros al indio que había permanecido hasta entonces ajeno a ella.

Desde principios del Sexenio se incrementó notablemente la realización de una serie de congresos, asambleas, y actividades diversas en las que se planteaba debatir las investigaciones que daban a conocer las realidades del indio, en estos foros también surgió el compromiso de proponer una serie de programas o proyectos encaminados a conformar una política indigenista de integración.

El ascenso de Cárdenas al poder tuvo bastante influencia y repercusión en el quehacer antropológico, sobre todo en lo referente a su institucionalización. La antropología social específicamente la del régimen cardenista, tendrá como fin proveer de soluciones prácticas a los problemas sociales, especialmente a los grupos indígenas.¹¹⁵

¹¹⁴ Cfr. Capítulo II, El Proyecto Tarasco, Primera Fase. Experimentación Indigenista en Michoacán, pp.

¹¹⁵ ESPAÑA CABALLERO, Arturo, “La práctica social y el populismo nacionalista (1935-1940).”, en GARCÍA MORA, Carlos (coordinador), *La Antropología en México. Panorama histórico. 2. Los hechos y los dichos (1880-1986)*, Colección Biblioteca del INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1987, p.228

Basta mencionar que ya en 1935 se había reunido en la Ciudad de México, el VII Congreso Científico de Americanistas, que obedecía a un interés no solo nacional, sino de investigadores extranjeros, por el México étnico. Por otra parte, uno de los principales objetivos del DAAI a partir de 1936 era el de la investigación científica, por ello se dio a la tarea de la realización de Congresos diversos enfocados a la cuestión indígena; ejemplo claro de ellos fueron los Congresos Nacionales de Higiene Rural y los Congresos Regionales Indígenas:

Estos Congresos Regionales se realizaron en lugares donde existían sectores indígenas, con el fin de que ellos mismos dieran a conocer directamente sus necesidades, sus problemas y la resolución de los mismos [...] En Uruapan, Michoacán se realizó el segundo Congreso Regional Indígena (purépecha). En este congreso, cada uno de los 184 delegados expuso, *en su propia lengua*, sus problemas y la forma cómo en su concepto, podrían resolverse. Cada uno de los pueblos purépechas presentó colectivamente su ponencia, coincidiendo todos ellos en los asuntos de la tenencia y restitución de tierras, formación de cooperativas forestales, ayuda en la promoción y construcción de escuelas, dotación de energía eléctrica y de agua para riego, entre las peticiones más importantes (DAAI:1938).¹¹⁶

De la misma forma se dio inicio a una serie de programas de aplicación concreta en la mejora de las condiciones materiales del indio, se crearon o retomaron bajo la dirección del DAAI las Comisiones Intersectoriales de la Sierra Tarahumara, la Mixteca Oaxaqueña y la del Valle del Mezquital, que además de indagar respecto a las necesidades materiales, implementaron proyectos que proporcionaban a los indígenas una serie de herramientas para la producción, e imponían nuevas labores económicas para impulsar el desarrollo en distintas zonas.

Estas dos vertientes expuestas son los planteamientos que con anterioridad tanto Manuel Gamio en el Valle de Teotihuacan como Moisés Sáenz en La Estación Experimental

¹¹⁶ *Op.cit.*, pp.232-234; en cursiva señalamos un asunto mencionado por España Caballero, quien citando una Memoria del DAAI de 1938, indica que esta institución comenzaba a fomentar el uso de la lengua materna como un elemento de solución a las problemáticas indígenas; el hecho de que los mismos delegados pertenecieran a las comunidades, permite imaginar ya un panorama claro del indigenismo oficial que lo diferencia de las pasadas acciones políticas dirigidas a la población étnica de México. Aun así sería pertinente estudiar a fondo o localizar datos concretos de dicho Congreso, para constatar la asistencia de estos delegados, conocer cual era su papel en las comunidades o su relación con el Estado y destacar las razones que posibilitaron el uso de la lengua purhépecha en una reunión oficial.

de Carapan habían aplicado para conformar una política de Estado respecto a la población indígena. En primera instancia era necesaria la investigación, la antropología y la sociología jugaban un papel fundamental en el surgimiento de una óptica científica que miraba en el indio un claro objeto de estudio; pero trascendía en la medida en que el conocimiento científico era sometido a una aplicación práctica inmediata con fines de mejorar las condiciones de vida indígena proporcionando los métodos más adecuados para la integración, en síntesis la concreción del mestizaje mexicano.

Investigación-acción, fórmula que el Cardenismo asumió como eje rector del indigenismo, y que se vislumbró en el desarrollo de la ciencia social, así como en el diseño y la aplicación de programas específicos para atender al sector étnico. En este marco, bajo dicho postulado es que surge entonces la necesidad de nuevas propuestas para la educación indígena; enfrentando la importante cuestión de la lengua, como elemento fundamental en la construcción de la nación. La diversidad lingüística que se había conceptualizado como un problema fundamental de la conformación de una cultura e identidad nacional homogéneas; comenzó a ser repensada y nuevamente problematizada durante el Cardenismo, pero ahora con nuevas y distintas ideas, las cuales posibilitaron un planteamiento que se propuso en cierta medida la defensa y no la eliminación de las lenguas vernáculos.

Una de las primeras noticias de este interés por el bilingüismo y la necesidad de una nueva política educativa en función de la diversidad lingüística de México, la encontramos en la presentación de ideas que Carlos Basauri, antropólogo, colaborador de Sáenz en Carapan, director más tarde de la Estación y durante el cardenismo Jefe del Departamento de Educación Indígena de la SEP, realizó con su ponencia “El problema del bilingüismo en México” en el marco de la III Conferencia Interamericana de Educación en 1937.

La realidad evidente de la diferencia lingüística en México era insoslayable y los programas o actitudes encaminadas a promover el desarrollo del medio rural, en específico de las poblaciones étnicas se hallaban comprometidos para encontrar nuevos métodos que pudieran adaptarse a dichas circunstancias, siempre y cuando ello no implicase abandonar el fin último de la unificación nacional. Basauri recurre en primera instancia a retratar estadísticamente la cuestión:

En la República Mexicana, según el censo de 1930, tenemos 2.249,383 individuos que hablan lenguas indígenas, de los cuales 1.185, 143 son monoglotos, es decir, que únicamente conocen el idioma materno y que éste es un idioma indígena, y 1.064, 080 de individuos bilingües o dicho de otro modo, que hablan un idioma indígena materno y además el castellano [...] es conveniente aclarar que estos últimos propiamente no son bilingües, cuando menos en su totalidad, puesto que si es cierto que conocen algo del idioma castellano no llegan a la categoría de bilingües, ya que este término indica equivalencia en el conocimiento de dos idiomas. El bilingüe propiamente dicho puede expresarse casi con igual facilidad en los dos idiomas y tiene un léxico en ambos suficientemente extenso y generalmente puede leer y escribir una y otra lenguas; en cambio, en el caso concreto de los indios de México, la mayoría de este sector llamado bilingüe domina el idioma materno y conoce en diferentes grados el castellano; de manera que sin poder citar cifras puede decirse que un gran porcentaje debe considerarse también como monolingüe no obstante el rudimentario conocimiento que tenga del idioma español.¹¹⁷

Estos datos, revelan que el problema respecto a la cuestión del lenguaje era mucho más complicado de lo que se había pensado, según el antropólogo, tenían que enfrentarse diversos conflictos en este mismo plano, como el que señala respecto al bilingüismo que tal vez por las condiciones explicadas, era más bien un conocimiento a penas muy superficial del idioma, lo que permitía generalizar la condición de los hablantes de una sola lengua a la mayor parte de la población indígena. A partir de una serie de consideraciones de orden científico y psicológico Basauri defiende la necesidad de implementar una nueva política educativa basada en la demostración de la eficacia de la enseñanza en la lengua materna. A pesar de este reconocimiento, la castellanización continúa siendo piedra angular de la educación indígena; puesto que la utilización de lenguas vernáculas resulta sólo una herramienta metodológica que permitirá la adecuada integración del indio. Podemos notar ya un relativo cambio en la propuesta de implementación de una política del lenguaje que se basa en el bilingüismo:

Sí por un lado lo ideal sería que todos los mexicanos hablaran un solo idioma, puesto que ya conocemos el valor que esto significa para construir una nacionalidad, por otro y ante la imposibilidad material que existe para

¹¹⁷ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie III *Conferencia Interamericana de Educación*, México D.F., 1937-1938, Caja 17, Expediente 9, Fs. 122. Copia de la Ponencia del Profesor Carlos Basauri Jefe del Departamento de Educación Indígena titulada “El problema del bilingüismo en México”, p.2

lograrlo y las circunstancias de orden psicológico que se oponen para la imposición de la lengua oficial, tenemos que reconocer que las lenguas indígenas también representan un gran valor cultural y que tratar de destruirlas, lo que es imposible, provocaría reacciones hostiles entre los indios y el resto de la población que habla el castellano y en consecuencia, nuestro deseo de unificar ideológicamente a la población quedaría más lejos de su realización.¹¹⁸

Aunque en este mismo orden de ideas se defiende de antemano la castellanización, lo importante resulta del planteamiento que recupera la lengua vernácula; lo claro es que si en diversos momentos históricos la imposición directa del lenguaje único ha sido el resultado de relaciones de poder, en las que existen dominados y dominantes, el Cardenismo que se basaba en una amplia concepción de la socialización, así como la solidaridad con los dominados, tendrá que defender a la lengua nacional, pero como la vía para la liberación del oprimido:

No obstante todo lo expuesto debemos aclarar y dejar sólidamente asentado, que las escuelas rurales y en general todas las agencias que tiene el Gobierno para hacer evolucionar la cultura de los indios deben intensificar la campaña de castellanización. Debe darse al indio el idioma oficial como un instrumento: primero, para establecer la comunicación intelectual con el resto de la población y segundo, para su defensa. Debe considerarse el idioma castellano como un arma que sirva al indio para salvaguardar sus intereses comerciales, legales, etc., y por lo mismo debe extenderse la enseñanza de la lengua nacional a todos los ámbitos del país; pero por lo que respecta a la población indígena, con la misma tendencia que se sigue al enseñar idiomas distintos al español en las escuelas urbanas.¹¹⁹

La reformulación de la política del lenguaje en México que a partir de 1939 comienza a ser aplicada, desde los programas del DAAI, es resultado de las valoraciones que distintos indigenistas mexicanos hacían principalmente del fracaso de la educación indígena, así como de la reflexión de la castellanización directa como una medida opresora, e impositiva que debía forzosamente en el entorno cardenista adquirir un rostro blando, una capacidad transformadora. En la coyuntura histórica nacional, el Estado comenzó a mirar en el indigenismo la posibilidad de un acercamiento contundente a las masas étnicas haciendo en

¹¹⁸ AHSEP, *Serie III Conferencia Interamericana de Educación, Ibid.*, p.8

¹¹⁹ AHSEP, *Idem.*

ellas una diferenciación clara, al menos a través de un elemento específico como el de la lengua.

Es en los años finales de la presidencia de Cárdenas, acudimos a la etapa del desarrollo extenso de una *ingeniería social* –concepto de Henri Favre– que construye marcos jurídicos, de ellos deriva instituciones y estas a su vez crean una serie de programas dirigidos específicamente a la población indígena. La acción oficial tiene dos vías de impacto, por un lado los proyectos para el desarrollo –mejoras materiales– y por otro las labores educativas –mejoras espirituales–¹²⁰, aunque el Primer Congreso Indigenista de 1940, se plantea como el parteaguas de esta política de Estado; es de nuestro primordial interés reparar en la relevancia histórica de la segunda fase del Proyecto Tarasco surgido a partir de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México, que sin duda es un preámbulo que debe ser estudiado y analizado para realizar un acercamiento al indigenismo cardenista.

Durante el sexenio de 1934 a 1940, la creación de instituciones educativas experimentó un incremento considerable. Uno de los ámbitos que muestran esta situación fue el panorama de la enseñanza técnica, en la que se implantó una visión de Estado que pretendía instaurar el sistema de enseñanza con el objetivo de fomentar la creación de un nuevo ciudadano. Ese es el caso concreto del nacimiento del Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.) en 1937, en el que se concentraron las diversas instancias ya desarrolladas para la impartición de la educación técnica, con un objetivo predeterminado:

Las carreras profesionales impartidas en el Instituto Politécnico Nacional, se diferencian de las de tipo liberal. Al crearlas se pensó en las nuevas necesidades sociales y en la nueva orientación política del Estado Mexicano. Se tuvo la idea, en suma, de formar profesionistas del Estado.¹²¹

¹²⁰ La mejora material durante el Cardenismo se relacionó ampliamente con la política de Reforma Agraria que dotaba o restituía a las comunidades indígenas de la unidad económica de producción básica, la estructura generada a partir de la cuestión de tierras fue eje de la relación entre el Estado y el indígena; a partir de este proceso se estableció una amplia burocracia con funcionarios como los procuradores agrarios, de igual manera intervinieron los maestros de las escuelas rurales como defensores de la tierra indígena. “Desde inicios de la Revolución Mexicana, la reforma agraria se convierte en el principal motor de la expansión del Estado en la región purhépecha.” DIETZ, Gunther, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1999, p.154

¹²¹ LARROYO, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1973, p.430. La creación del Politécnico obedece a la inclinación del régimen por una política obrera y de reivindicación de clases sociales marginadas; pero de la misma forma obedece a un impulso económico, el incipiente modelo capitalista que comenzaba a tomar fuerza la década de los treinta y los cuarenta requería de una mano de obra calificada, y de un desarrollo de “la técnica al servicio de la patria”.

Dentro de la enseñanza profesional del I.P.N. se estableció la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, la cual ofrecía entre sus ramas, la Licenciatura en Antropología, creada a partir de la iniciativa de Miguel Othón de Mendizábal y Daniel Rubín de la Borbolla, quien fungió como Jefe del Departamento de Antropología; además de varios investigadores nacionales y extranjeros como Paul Kirchhoff, quienes impulsaron la elaboración de diversos planes de investigación:

El Departamento de Antropología está preparando especialistas en las ramas de la Antropología Física, Antropología Social y Cultural, Arqueología y Lingüística. Tiene a su cargo dos grupos de estudiantes cuidadosamente seleccionados, cuya preparación está sujeta al programa publicado por la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas.

Aunque el objetivo principal es la preparación y entrenamiento de estudiantes de Antropología, ha sido necesario desarrollar una amplia actividad en el campo de las investigaciones científicas.¹²²

Desde el Departamento de Antropología y en coordinación con el Departamento de Asuntos Indígenas, surge la iniciativa para convocar a la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con el fin de analizar el vasto problema de la diversidad idiomática en el país; la iniciativa que proponía una nueva política del lenguaje, en la que el Estado reconociera las lenguas vernáculas y rechazara su eliminación, requería de un amplio soporte científico; se necesitaba de profusas investigaciones previas antes de implementar cualquier programa bilingüe.¹²³ En esta coyuntura coincidió la preocupación del sistema por la cuestión de la lengua materna y el creciente interés de la situación mexicana por parte de lingüistas y filólogos extranjeros que se dieron cita en la Asamblea convocada:

El Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, dependiente del Instituto Politécnico Nacional, ha organizado una reunión de filólogos y lingüistas que trabajan en el campo de los idiomas indígenas de México, para discutir ampliamente los problemas de la

¹²² AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939*, Tomo I, Núm. 1, p. 641. El Instituto Politécnico Nacional al que pertenecía el Departamento de Antropología, se hallaba supeditado a la SEP, en el ramo de Educación Superior, es por ello que se puede localizar información concerniente al mismo en este acervo.

¹²³ “La idea de que es más fácil enseñar el español a los alumnos que han sido previamente alfabetizados en su lengua materna se abre paso con dificultad. La utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza no sólo encuentra una oposición de naturaleza política e ideológica, sino también dificultades técnicas. Implica la codificación de las lenguas indígenas, el establecimiento de sistemas de transcripción y la elaboración de materiales didácticos.” FAVRE, Henri, *El Indigenismo*, Colección popular 547, FCE, México, 1999, p.111

enseñanza rural en la lengua indígena, del estado actual de las investigaciones, de la técnica científica, etc., [...]

Dicha reunión patrocinada por el Departamento de Asuntos Indígenas y el Instituto Politécnico Nacional, tendrá verificativo del 9 al 13 de mayo próximo, en los salones del Departamento de Antropología [...]

[Rubrica de Daniel Rubin de la Borbolla, Jefe del Departamento de Antropología, invitación fechada el 21 de abril de 1939 dirigida al Sr. Francisco Nicodemo, Subsecretario de Educación Pública].¹²⁴

De esta forma los impulsos de la investigación serían encaminados a la concreción de un proyecto que generaría una solución a los problemas del idioma, específicamente en la cuestión de las lenguas indígenas. A la invitación respondieron una serie de funcionarios nacionales, investigadores mexicanos y distinguidos lingüistas y filólogos extranjeros, una delegación considerable de norteamericanos¹²⁵, entre ellos Mauricio Swadesh y Norman Mc Quown. En el temario de la Asamblea localizamos varias de las ponencias que se expusieron durante dicho evento, Miguel Othón de Mendizábal participó con el trabajo “Discusión General del Problema de la enseñanza rural en lenguas indígenas”, William Cameron

¹²⁴ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *Invitaciones varias, Asamblea de Filólogos y Lingüistas invitación y temario*, México 1938-1939, Caja 23, Expediente 3. Fj.109

¹²⁵ Las instituciones asistentes a la Asamblea fueron: el Departamento de Asuntos Indígenas, el Departamento de Antropología, el Departamento Agrario, El Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, La Sociedad Mexicana de Antropología, La Sociedad Huey Tlatekpanaliztle, Linguistic Society of America y Summer Institute of Linguistics. Así mismo acudieron representantes de varios grupos lingüísticos entre ellos el Tarasco. Resulta peculiar la mención al hecho de la participación indígena en la Asamblea: “La Procuraduría General de la República hizo una importante contribución a la Primera Asamblea enviando una comisión de indígenas para facilitar la explicación de ciertos problemas en diferentes lenguas, cuyo contingente estuvo formado por representantes de catorce grupos indígenas de la República.” AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Subserie *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, México D.F., 1939, Caja 29, Expediente 28. Denota aquí la percepción aun cientificista de observar y catalogar al indio como un claro objeto de estudio, a pesar de los avances en el reconocimiento de la lengua materna el trato hacia el indígena muestra un desinterés por humanizar la investigación.

Townsend¹²⁶ sustentó la ponencia “Problemas de la enseñanza rural en lenguas indígenas y la enseñanza de las lenguas indígenas” y Mauricio Swadesh, “Problemas sobre los alfabetos.”¹²⁷

Para realizar los trabajos de discusión en la Asamblea, Swadesh elaboró una serie de recomendaciones para los asistentes, las cuales se proponían sistematizar y agilizar el debate, para lograr establecer una serie de conclusiones ante la problemática de la educación indígena. Entre las sugerencias, se solicitaba la elaboración de una serie de estadísticas que pudieran brindar un panorama claro de la situación lingüística en diversas zonas étnicas, citamos algunas de las recomendaciones más relevantes.

Para el mayor aprovechamiento del trabajo de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas [...] se recomienda a los participantes procurar los siguientes informes:

[...]

c) Estadísticas locales o personales de la vitalidad del idioma (se refiere al aumento de población monolingüe, el uso creciente que hacen los niños del idioma, las mujeres y los hombres, el número de personas no indígenas que aprenden el idioma para comunicarse con el grupo.- Número de niños monolingües asistentes a las escuelas rurales del lugar y territorio que abarca el idioma que se investiga.- Maestros rurales que hablan la lengua que se investiga u otras lenguas indígenas (Nombres y direcciones).- Sugestiones para vocabulario estándar para el registro de los idiomas indígenas.

[...]

e) Experiencias y problemas en la enseñanza rural en lengua indígena y en la enseñanza del idioma entre los maestros rurales.

f) Problemas y sugerencias sobre el alfabeto para la escritura del idioma.¹²⁸

Según Aguirre Beltrán, el marco teórico que sustentó la Asamblea estaba ampliamente influido por los planteamientos de la Eduard Sapir y de Benjamín Whorf, los cuales habían establecido ya una línea de relativismo cultural dentro del campo de la lingüística, en el que habían sido formados varios investigadores norteamericanos entre ellos, Swadesh. Esta teoría reconocía la intrincada relación entre la lengua, la realidad social y la interpretación;

¹²⁶ Para 1939 William Cameron Townsend ya había pasado una temporada considerable en México, a donde había llegado por invitación de Sáenz en 1932, entonces se instaló en la comunidad de Tetelcingo del estado de Morelos e inicio su labor lingüística-evangélica, ahí conoció al entonces presidente Lázaro Cárdenas del Río. Más tarde por 1935 de regreso en Estados Unidos se dio a la tarea de crear el *Summer Institute of Linguistics*, reclutando a varios misioneros que desde entonces desempeñaron labores en distintas zonas indígenas del país. Sobre este asunto trataremos en un apartado posterior, para destacar con detalle el proceso de implantación del Instituto Lingüístico de Verano en el país y su participación en las diversas tareas de alfabetización en lengua materna, así como su estrecha relación con el cardenismo.

¹²⁷ AHSEP, *Invitaciones varias, Asamblea de Filólogos y Lingüistas invitación y temario*, *Ibid.*

¹²⁸ AHSEP, *Ibid.*

asumiendo que cada orden lingüístico respondía a una concepción diversa del mundo, asunto que influiría notablemente en la política del lenguaje que se configuró en México a partir de la Asamblea:

El lenguaje y la concepción del mundo propios de cada pueblo, interactúan y se determinan mutuamente de tal modo que constituyen sistemas lingüísticos disímiles y condicionan concepciones tan diferentes entre sí que resultan las más de las veces intraducibles. Esta hipótesis, llamada del relativismo cultural, conducida a sus extremas consecuencias, es el desarrollo que Eduardo Sapir y Benjamín Whorf proponen, a mediados de los años treinta, como una nueva manera de enfrentar los problemas que derivan del contacto de sistemas de habla distintos. Durante la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas celebrada en México, 1939, la base teórica que da a la política del lenguaje *rationale* para modificar sustancialmente la disposición oficial en cuanto al uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza está constituida por la proposición Sapir-Whorf.¹²⁹

De tal suerte que la inclinación científica, deja de lado la tendencia evolucionista, que afirmaba la incapacidad de las lenguas maternas para sobrevivir debido a un corto y pobre desarrollo. A pesar de las teorías que sustentaban la incapacidad conceptual y expresiva de los idiomas indígenas, esta nueva propuesta pretende asumir la lengua materna como eje de una concepción del mundo.

Aunque en primera instancia, el idioma materno reveló un gran potencial como herramienta para la enseñanza, en tanto que fue posible comprender que los modelos de interpretación y de conocimiento de la realidad están directamente relacionados con los hábitos lingüísticos; es necesario considerar que por las características del indigenismo mexicano no se valió la concepción del mundo socio-cultural, propia de los pueblos indígenas, la política del lenguaje sólo reparaba en el hecho de la practicidad y la eficacia que podría brindar el uso de los idiomas vernáculos para lograr la integración cultural de la nación.

Es peculiar encontrar esta impronta, en el Acta Resolutiva que elaboraron los participantes de la Asamblea en 1939. Según su percepción el orden que debía asumirse para la elaboración de una nueva política del lenguaje, estaría regido por el desarrollo científico y

¹²⁹ AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de la Casa Chata 20, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México, 1983, p.243

requeriría de una serie de trabajos que pudieran delimitar o marcar la transformación de la educación castellanizadora a la enseñanza bilingüe. La exposición de los lingüistas respecto a los estudios de las lenguas étnicas, permitió vislumbrar la posibilidad de crear un programa piloto para demostrar la efectividad de la alfabetización en lengua materna. En principio las resoluciones parecían aportar en gran medida a la concepción de una nueva educación indígena:

VI.- Acerca de los problemas de la enseñanza rural en lenguas indígenas, se tomaron las siguientes resoluciones:

- 1.- Realizar una amplia propaganda para crear confianza en la labor de alfabetización en lenguas indígenas.
- 2.- Utilizar en todo trabajo de educación indígena con preferencia a los Maestros Rurales nativos, a los maestros nativos que se preparan en las Escuelas Normales Rurales, y a todos los otros elementos que estén dispuestos a prestar su cooperación.
- 3.- Emplear un solo tipo de letra de imprenta minúscula para las cartillas. Discos fonográficos, cartillas murales, propaganda por radio, periódicos murales y volantes y letreros y otra propaganda mural o volante.
- 4.- Organizar misiones alfabetizadoras.
- 5.- Utilizar el método psicofonético para la enseñanza de la lectura.
- 6.- Enseñar el español como materia del plan de estudios, desde el segundo o tercer año de enseñanza rural.¹³⁰

El planteamiento era distinto, se había dado un viraje contundente para impulsar las pretensiones del Estado, los requerimientos de la tarea científica que implicaba la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas vernáculas se habían desarrollado y acordado en la Asamblea; dos conclusiones contundentes de aplicación inmediata se formularon en los resolutivos y acuerdos finales: la creación del Consejo de Lenguas Indígenas y la implementación del Proyecto Tarasco, ambos quedaron bajo la tutela de Mauricio Swadesh y fueron acogidos por diversas dependencias entre ellas el Departamento de Antropología (I.P.N.) y el Departamento Autónomo de Asuntos indígenas, en cuya dirección se encontraba desde el año de 1939 el Profesor Luis Chávez Orozco.

El Consejo de Lenguas Indígenas, podría señalarse como el eje rector de esta nueva política; puesto que entre sus funciones estarían las de coordinar y dirigir los trabajo entre instituciones e investigadores nacionales y extranjeros. A la vez tendría la responsabilidad de establecer relación con las instancias educativas del país, para proporcionar los nuevos

¹³⁰ AHSEP, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México, Ibíd.*

marcos lingüísticos de la enseñanza en las zonas indígenas; y por otra parte tendría bajo su dirección la realización del trabajo científico y la difusión del mismo en todo el país, pero a su vez con una proyección latinoamericana:

[Las finalidades del Consejo de Lenguas Indígenas] serán: efectuar estudios estructurales y sociales de las lenguas indígenas, contribuir a la solución de los problemas de la educación en tales lenguas y entrenar investigadores. [Asimismo] Se compromete a editar una Revista Científica y todas las publicaciones de lingüística americana, a formar una biblioteca y a organizar aquellas dependencias de investigación y docencia que crea necesarias para el buen cumplimiento de sus fines. Convocará a un Congreso Internacional de Lingüística Americana; se hará cargo de las investigaciones de los dialectos indígenas que están por desaparecer y prestará su colaboración científica para las investigaciones lingüísticas en Centro y Sud América.¹³¹

El cambio estructural que se proponía requería de un apoyo que rebasaba las condiciones de la lingüística mexicana, por ello fue necesario recurrir a institutos, organizaciones e investigadores extranjeros que pudieran colaborar en la compleja elaboración de estudios, la realización de alfabetos y la aplicación de programas de alfabetización en lengua materna. Mauricio Swadesh, que había realizado ya varios estudios de lenguas indígenas, propuso entonces la creación del Proyecto Tarasco, que aparece dentro de las prioridades del programa de investigación del Departamento de Antropología:

Se han organizado los siguientes trabajos: Estudio Antropológico preliminar de los Tarascos [...] trabajo que se ha iniciado en el estudio de la lengua Tarasca [...] Se realizó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con el objeto de discutir los problemas de la Investigación y la enseñanza rural en lengua nativa. Los resultados de esta importante asamblea serán objeto de la primera publicación lingüística de la Institución. De acuerdo con el proyecto de investigaciones del Plan Tarasco, el Departamento de Asuntos Indígenas ha aprobado un presupuesto de \$30, 000.00 para el presente año [...] El Departamento continuará las siguientes investigaciones: investigación integral de los tarascos; investigación lingüística del tarasco...¹³²

Acudimos así, al nacimiento del programa que daría concreción a la Segunda Fase del Proyecto Tarasco, en un tenor y una coyuntura muy distintas a las que recibieron la llegada

¹³¹ AHSEP, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, *Ibíd.*

¹³² AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939*, *Op.cit.*, pp.642-643. En el Acta resolutive aparece sólo una corta mención: "IX.- La Asamblea resolvió entregar para su ejecución al Consejo de Lenguas Indígenas, el Proyecto Tarasco que fue aprobado por dicha Asamblea..." AHSEP, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, *Ibíd.*

de la Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan, ahora podemos entrar propiamente a la etapa de la campaña de alfabetización en lengua vernácula, que el Estado Cardenista, junto con una serie de instituciones y de científicos connotados llevó a cabo en la Región Purhépecha de Michoacán. Antes de abordar propiamente la conformación, aplicación y resultados del programa; es pertinente analizar a detalle a dos de sus actores principales, preocupa a nuestra investigación un acercamiento al entonces director del Proyecto Tarasco el lingüista Mauricio Swadesh, y por otra parte una breve aproximación a uno de sus colaboradores más allegados, que jugaría en el momento y más adelante un papel fundamental en el desarrollo de la antropología purhépecha: Pablo Velásquez Gallardo.

3.2 EL LINGÜISTA DE AVANZADA Y EL ANTROPÓLOGO INTERCULTURAL: MAURICIO SWADESH Y PABLO VELÁSQUEZ GALLARDO.

En 1939, Mauricio Swadesh era profesor adscrito a la Universidad de Wisconsin; ya con antelación, había realizado diversos estudios de carácter lingüístico hasta alcanzar el grado de Doctor en Filosofía en Yale, siendo uno de los más destacados discípulos del eminente lingüista Edwar Sapir. Swadesh incursionó en la investigación de lenguas autóctonas, y de igual manera comenzó a interesarse ampliamente por el conocimiento del panorama lingüístico americano.¹³³

La reciente conformación del Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional requería de un amplio personal capacitado en diversas ramas científicas, del que México carecía; asimismo la pretensión gubernamental de construir una nueva política del lenguaje desde el Departamento de Asuntos Indígenas, necesitaba de asesoría profesional en el ámbito del estudio de las lenguas vernáculas. Esto permitió el ingreso al país de un considerable grupo de especialistas extranjeros –en su mayoría norteamericanos– que fueron invitados a trabajar con miras a fortalecer la profesionalización en la antropología y diversas ciencias de carácter social; y en el mismo entendido que había suscitado el surgimiento de estas nuevas licenciaturas fueron exhortados a colaborar en el diseño de programas de aplicación, en concreto para propiciar la mejoría y el desarrollo de los grupos étnicos del país.

Mauricio Swadesh, llegó a México ese mismo año para impartir cátedra en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y colaborar en la dirección de la oficina de lingüística del DAAI. El entonces encargado del Departamento de Enseñanza Técnica, Juan de Dios Bátiz, fundador del Politécnico Nacional, hacía la solicitud a la Secretaría de Educación Pública para negociar la estancia y la contratación del distinguido investigador:

El señor doctor MOS [Morris] SWADESH, Jefe del departamento de Lingüística Americana de la Universidad de Wisconsin, ha comunicado a este Departamento que próximamente vendrá a la Ciudad de México con el objeto de analizar la posibilidad que haya de estudiar, conjuntamente con el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas de esta dependencia, los problemas generales de las lenguas

¹³³ Cfr. ARANA, Evangelina y Benjamín Pérez González, “Mauricio Swadesh”, en MACÍAS GOYTIA, Angelina (antologadora), *La Antropología en Michoacán, Selección de Artículos de La antropología en México*, Serie Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1997; AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas... Op.cit.* (Capítulo 12. El Proyecto Tarasco: Mauricio Swadesh pp.267-287)

indígenas de México como una de las varias soluciones que hay de incorporar a los grupos aborígenes a la vida actual [...]

Será indispensable que se aproveche esta magnífica visita, ya que se trata de una de las más altas personalidades científicas americanas [...]

Esta Jefatura a mi cargo se permite sugerir a usted la conveniencia de que se ofrezca al Sr. Dr. Swadesh la suma de \$6,000.00 por seis meses de estancia a partir del primero de agosto del presente año, en el que estará exclusivamente dedicado a investigaciones con el grupo de lingüistas que tiene a su servicio el propio Departamento.

[Rubrica del Jefe del Departamento Juan de Dios Bátiz, fechado en la Ciudad de México 21 de marzo de 1939]¹³⁴

El lingüista arribó al país meses antes, puesto que a su cargo estuvo la organización de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, verificada el mes de mayo de 1939; la figura de Swadesh en el desarrollo de la investigación y la aplicación de los conocimientos respecto al lenguaje es de gran relevancia, desde sus primeras publicaciones mostró un estudio comprometido e innovador en muchos sentidos, lo cual se reflejó en gran medida por su convicción contundente de la aplicación del conocimiento en beneficio de la sociedad.

Al igual que muchos de los antropólogos y pedagogos que daban cause al indigenismo mexicano, Swadesh compartía la visión de una ciencia aplicada a la realidad, en concreto a la resolución de las problemáticas culturales, la lingüística debía ser empleada para proporcionar herramientas y programas que permitieran el desarrollo de las poblaciones indígenas, colaborando a su integración pero sin vulnerar sus propias lenguas:

Las condiciones en que comenzó a desarrollar una serie de teorías y búsquedas –que lo centraron en el problema indígena de México–, le permitieron seguir de cerca y en detalle muchas particularidades de este proceso. Pero además le permitieron dar aplicación a sus conclusiones, estableciendo principios, fundamentos y técnicas de la alfabetización y de la castellanización, así como para la enseñanza de las lenguas y, lo que es aún más importante le permitieron teorizar con validez en torno a la unificación nacional de los habitantes de México, tomando en consideración el mosaico lingüístico que este país presenta y que, desde su punto de vista, no sería, en condiciones adecuadas, ningún obstáculo para tal unificación.¹³⁵

¹³⁴ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *¿Swadesh, Mos?, sugerencias para contratar investigador*, México D.F., 1939, Caja 10, Expediente 31, Fj.1

¹³⁵ CAZES, Daniel, Juan José Rendón y Madalena Sancho, “Mauricio Swadesh (1909-1967). Rumbos de Pensamiento Vivo”, en *Comunidad*, Vol. IV, No. 20, Cuadernos de Difusión Cultural, Universidad Iberoamericana, México, 1969, p.444. Los tres autores del texto fueron alumnos y colaboradores del Dr. Swadesh en México.

Las primeras actividades del científico norteamericano en el país estuvieron enfocadas a generar la construcción de una política capaz de asumir la necesidad del bilingüismo, a pesar de que algunas tendencias político-ideológicas continuaban suponiendo que la diversidad lingüística se oponía a la unificación¹³⁶; los trabajos en el Departamento de Antropología, en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y más tarde la concreción del primer proyecto piloto de alfabetización en lengua materna: El Proyecto Tarasco, demostraron sobradamente la eficacia de la enseñanza en lengua vernácula, para la población indígena de México.

La participación de Swadesh en el diseño y aplicación del programa alfabetizante fue contundente, desde la elaboración del alfabeto tarasco que se emplearía en la enseñanza y las publicaciones en lengua indígena; la creación de diversos materiales con fines didácticos, la capacitación de un cuerpo de profesores nativos y la realización de estudios respecto a las variaciones dialectales de la lengua, etc., su aportación se convirtió en el eje que diseñó y permitió el desarrollo de las actividades educativas en la región purhépecha de Michoacán.

Esta tarea se interrumpió de manera tajante con el cambio sexenal, la entrada de Ávila Camacho y una serie de críticas de carácter político suspendieron el proyecto y coartaron las labores del lingüista en la Meseta Purhépecha, de cualquier manera la actividad científica de Swadesh continuó por corto tiempo en México puesto que fue requerido para enlistarse en la filas del ejército durante la Segunda Guerra Mundial.

Swadesh es reclamado por su país de origen y sirve en el ejército norteamericano de 1942 a 1946 como docente, impartiendo cursos en lenguas extranjeras a los reclutas destinados al frente asiático. De estos años son los pequeños manuales [...] todos ellos en inglés y publicados por editoriales comerciales o por la Oficina de Servicios Estratégicos de Washington: *Como aprender un idioma extranjero* (1944), *Hable ruso antes de conocerlo* (1945), *Las palabras del birmano que usted necesita saber* (1945), *Chino para principiantes* (1948).¹³⁷

¹³⁶ Como ejemplo podemos exponer en las mismas ideas de Carlos Basauri esta perspectiva: “La falta de comunicaciones tanto materiales como espirituales entre la población indígena y los sectores mestizo y blanco y también la falta de relaciones de toda índole entre los diferentes grupos étnicos que componen la población indígena, fomentan provincialismos mezquinos que dificultan la formación de una nacionalidad coherente y vigorosa para México. Cada grupo étnico por reducido que sea circunscribe el concepto de patria a la región en que se habla el dialecto que conoce y tenemos así, una nacionalidad de hecho por cada idioma o dialecto que se usa.” AHSEP, Serie III Conferencia Interamericana de Educación, *Ibíd.*, pp. 5-6

¹³⁷ AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas... Op cit.*, pp.269-270

Terminada su participación en la Guerra, la cual pudo encausar a intereses propios en su labor científico-didáctica, regresó a los Estados Unidos para impartir clases de antropología en el *City College* de Nueva York, en donde tuvo que enfrentarse, debido a su ideología y algunas actividades políticas, a una de las consecuencias sociales más cruentas del fin del conflicto bélico mundial y el inicio de la Guerra Fría: el macartismo.¹³⁸

El apoyo a una huelga estudiantil, su rechazo a firmar el documento que pedía el despido de un compañero, fueron las actitudes que iniciaron una dolorosa persecución en su contra, acusándolo de “izquierdista” y, por esa misma razón, los administradores universitarios rechazaron su ingreso a las distintas instituciones que solicitó trabajo. Sus ideas políticas y sociales las defendió entonces, y durante toda su vida con el mismo empeño y decisión con que apoyó los resultados de sus investigaciones en las distintas ocasiones en que le atacó la comunidad científica.¹³⁹

Aunque no encontramos información que especifique concretamente cuales era las tendencias ideológicas que avaló, ni cual su inclinación política; resulta peculiar problematizar la categoría de “izquierda” a la que Arana y Pérez refieren como motivo infundado de la persecución macartista¹⁴⁰; si bien no puede vincularse su obra y pensamiento de forma tajante con la postura comunista, lo cierto es que sus propuestas, acciones así como aportaciones al desarrollo de la ciencia lingüística, como la convicción de su aplicación social, pueden entrar en gran medida en un esquema que rompe moldes conservadores, en una dinámica *progresista*, como la ha catalogado Aguirre Beltrán.¹⁴¹

¹³⁸ “Como maestro, Mauricio Swadesh mostró un aspecto más: el inicio de la persecución macartista de que fue objeto en su país y que ocasionó que careciera de trabajo en sus universidades –hasta el grado de verse obligado a laborar en los muelles norteamericanos como estibador cuando le faltó el sustento–.” CAZES, *Op. cit.*, p. 452

¹³⁹ ARANA, *Op.cit.*, p.384

¹⁴⁰ El macartismo fue una reacción violenta del anticomunismo hacia el interior de las esferas políticas norteamericanas, pero el malestar social que generó se extendió a muchos otros ámbitos de la vida pública, condenando en variadas ocasiones de formas injustificadas a ciudadanos norteamericanos por sus acciones o ideologías, que no siempre estaban ligadas a la tendencia promovida por la U.R.S.S.: “La Guerra Fría con la Unión Soviética y el principio de la guerra de Corea produjo un sentimiento de nacionalismo exacerbado y un enorme temor al comunismo; la cruzada anticomunista que causó, fue sobre todo cultural, no se trató únicamente de una política de relaciones exteriores o de seguridad nacional sino de una defensa del *american way of life*.” MOYANO, Angela, “La Sociedad norteamericana después de la Segunda Guerra”, en GARCÍA, Marcelo, *et.al.*, *EUA, Síntesis de su Historia III*, Tomo 3, Instituto Mora, México, 1998, p.443.

¹⁴¹ Respecto a su participación política y la manifestación de una congruencia con el compromiso social del científico se puede agregar, según los propios alumnos de Swadesh, que “otra huelga estudiantil, la que en 1966 tuvo lugar en la Universidad de México, nos da el retrato del maestro que entiende a la Universidad como una institución que pertenece a los estudiantes,[...] Swadesh fue el primero en negarse a firmar la llamada ‘Declaración de los 700’ en la que se condenó la violencia estudiantil que condujo a la renuncia de las

Esta posición puede estudiarse desde la postura clara que manifestó Swadesh frente a las lenguas indígenas, al superar los anquilosados marcos que aún consideraban a estas lenguas en una relación de inferioridad según su grado de civilización, por lo que negaban la capacidad expresiva y la inteligibilidad del lenguaje materno de los pueblos autóctonos. Estas propuestas, también en nuestro país –que no escapó de la oleada anticomunista– le significaron una serie de críticas a su labor en el Proyecto Tarasco, que parecía sustentar la política de “pequeñas nacionalidades” promovida por la U.R.S.S., en contra la unidad nacional, sobre este particular volveremos más adelante en el desarrollo y planteamiento del programa de Alfabetización.

Las ideas de Swadesh respecto a la condición de las lenguas vernáculos muestran la aceptación de los diferentes modos de expresión y comunicación cultural, en una dinámica que obedece a un pensamiento de avanzada para su época; él mismo, propone una crítica a la inadecuada percepción de los conceptos lingüísticos, con el afán de reivindicar el habla materna de los grupos indígenas mexicanos:

En las tres palabras, lengua, idioma; dialecto, se pretende reflejar los equívocos conceptos populares de las clases jerárquicas en el habla humana. Las lenguas son las aristócratas, instrumentos perfectos y tan bellos que han dado lugar a los clásicos de la literatura. Los idiomas son los instrumentos populares, suficientes para los servicios humildes de la gente común o el ambiente familiar y también dotados con un cierto encanto sencillo. Los dialectos son francamente aberraciones feas e inadecuadas a la expresión de pensamientos altos o importantes [...]

Las lenguas indígenas son dialectos o idiomas según sea rudo o bondadoso el que hace la referencia. Son lenguas sólo para un puñado de patriotas fuertes.

Todo este complejo de actitudes es torcido y falso. La literatura puede desarrollarse en cualquier forma de la lengua humana. Cualquier tribu pobre, si se le da la oportunidad de desarrollarse, en una generación tendrá la posibilidad de expresar las ideas más complejas y abstractas.¹⁴²

autoridades; él sólo firmaría un documento condenatorio de la violencia si en él se asentaba también la que las autoridades universitarias mismas habían desplegado provocando incluso cráneos rotos por una policía interna entre los estudiantes.” CAZES, *Op.cit.*, p.452

¹⁴² SWADESH, Mauricio, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas, una serie de conferencias*, Departamento de Asuntos Indígenas de la República Mexicana, México D.F., 1940, p.42. La Biblioteca Juan Rulfo del CDI cuenta entre su acervo documental con una copia de este material; así mismo se puede localizar en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía “Samuel Ramos” de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El análisis exterior lo hemos extraído de la obra de Swadesh que lleva por título *Orientaciones lingüísticas para maestros en zonas indígenas*, el cual fue publicado en 1940 por el DAAI, realizando la compilación de una serie de conferencias que el lingüista había dictado en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo¹⁴³. La impresión de este texto utiliza la escritura sicofonética normalizada que era la que se utilizaba para los alfabetos indígenas. En ella no se utilizan mayúsculas, se sustituyen letras que Swadesh consideraba problemática en el español, todas las palabras son acentuadas para facilitar la pronunciación.

En este texto expone el lingüista norteamericano una serie de argumentos sólidos para esgrimir la defensa y la reivindicación de las lenguas indígenas, en donde destaca su conocimiento de la realidad social mexicana así como un claro interés por las problemáticas indígenas. Swadesh fue un científico comprometido, y su labor en nuestro país no fue la excepción de esta postura; colaboró notablemente con la reformulación contundente de la política del lenguaje nacional:

Concluimos [...] que las lenguas, siendo todas perfectamente desarrolladas, tienen ciertas diferencias respecto a su lógica; sencillez. El promedio de las lenguas nativas no tienen menos eficacia que los idiomas como el español, el inglés u otros, y algunas de ellas son más eficaces aún. [...] Pero me dicen muchas gentes, el vocabulario de las lenguas aborígenes es pobrisimo. Es precisamente por eso, se dice, que están atrasados los indígenas. No señores, están atrasados por sus desventajas económicas. Su vocabulario no es tan pobre como se imaginan.¹⁴⁴

Esta perspectiva es la que sustentó la propuesta de la alfabetización en lengua materna y la que se convirtió en la plataforma teórica del programa piloto que rechazaba la castellanización directa e inmediata, el Proyecto Tarasco representa la aplicación de una política que permitió la diversidad lingüística, que promovió el empleo de la lengua vernácula, e incluso priorizó la enseñanza de la lecto-escritura en los idiomas indígenas.

Después de las eventualidades que se suscitaron a su regreso a los Estados Unidos, Swadesh recibió por 1956 una invitación del recién creado Instituto Nacional Indigenista, para colaborar con programas de alfabetización, con lo que pudo volver a nuestro país y dedicarse de lleno a la investigación lingüística, así como a la docencia en diferentes

¹⁴³ Cfr. ARANA, *Op.cit.*, p.383

¹⁴⁴ SWADESH, *Op. cit.*, p.38

instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia –que ya había sido fundada en los cuarenta–, así como la Universidad Iberoamericana y algunas estancias en la Universidad de Nuevo León.

A partir de entonces y hasta 1967, año de su muerte, Swadesh continuó su ardua labor en el desarrollo de la ciencia lingüística, realizó una buena cantidad de publicaciones, formó varias generaciones tanto de antropólogos como lingüistas; pero sobre todo aplicó y perfeccionó dos aportes en el terreno de la investigación que deben ser considerados porque aun conforman teorías y métodos útiles en extremo para los estudios dedicados a la lengua.

Swadesh es el creador de la teoría histórica-lingüística y la metodología que permite realizar un estudio comparativo de las lenguas, desde sus orígenes y que en cierta medida se aventuraba a plantear relación incluso prehistóricas entre las distintas expresiones idiomáticas, que parecían apuntar a que el tronco de todo idioma había sido una lengua común. Esta aplicación conocida como la *glotocronología lexicoestadística*, es uno de los más reconocidos aportes que ha legado su trabajo científico.

Basándose en estudios comparativos de un gran número de lenguas [...] inició lo que sería una verdadera revolución de la Lingüística, poco antes de que diera comienzo la década de 1950, a la que abarcó por completo. Nos referimos a la glotocronología lexicoestadística, método que a su vez daría nacimiento a la lingüística prehistórica, a la moderna clasificación genética de las lenguas, y a la teoría de las redes lingüísticas. [Esta aportación] ha dado a la Antropología un instrumento de medición de la profundidad temporal de la diversificación de las lenguas que no poseen una historia documental.

Las contribuciones a la ciencia fueron varias, en el terreno de lo teórico y el ámbito práctico, sólo por mencionar alguna, podemos hablar del impulso que Swadesh imprimió en nuestro país, a la utilización de la tecnología cibernética aplicada como un método de estudio y sistematización de la información, con lo que colaboró en la expansión de la lingüística computacional, en donde la herramienta tecnológica permitía avances considerables en el conocimiento.¹⁴⁵

¹⁴⁵ “...buscó técnicas que le permitieran simplificar el abrumador trabajo de comparar entre sí diversos tipos de lenguas. Visitó el Centro de Cálculo, aprendió el mecanismo y funcionamiento de las computadoras y, en breve tiempo, preparó sus materiales para que la máquina los procesara y obtuviera mecánicamente los resultados de la comparación en un tiempo mínimo. Con ello introdujo en América Latina la lingüística computacional.” ARANA, *Op. cit.*, p.388

El panorama general o recuento en una mínima biografía intelectual de Swadesh y su estrecha relación con nuestro país, nos permiten plantear la relevancia del papel desempeñado como director, coordinador y creador del Proyecto Tarasco; al poner de manifiesto el gran potencial científico que poseía, y la herencia académica que dejó a la lingüística, la ciencia aplicada, y sobre todo a una nueva perspectiva dentro del sistema político mexicano, respecto a las lenguas indígenas.

Justo en este tenor, podemos abordar a otro de los personajes que tuvo gran relevancia en la realización del programa llevado a cabo en la Meseta Tarasca; quien se convirtió en colaborador y pieza fundamental para el desarrollo del proyecto, debido a su conocimiento de la lengua, de la región y a su perspectiva antropológica innovadora y llena de complejidad socio-cultural al ser parte del pueblo purhépecha.

Originario de Charapan, Michoacán, Pablo Velásquez Gallardo nació el 20 de julio de 1920; de su pueblo pudo salir a corta edad como algunos jóvenes purhépecha que auspiciados por el Cardenismo recibieron becas para terminar los estudios básicos en Uruapan; más tarde emigró a Morelia para ingresar a la Normal Urbana. Desde aquéllos días Velásquez comenzó a visualizar un proyecto dirigido a las comunidades indígenas, dicha pretensión lo acompañaría en un largo tramo de su vida y desempeño profesional.

Según el antropólogo Gildardo González Magaña, también purhépecha; un grupo de charapenses que se había asentado en Morelia junto con jóvenes originarios de otras comunidades –como él, que venía de Patamban–, iniciaron una serie de reuniones con la intención de crear una asociación para el mejoramiento de sus pueblos. A fines de la década de los treinta, Gildardo González arribó a Morelia, becado por Cárdenas también, para culminar sus estudios de primaria en el internado de la Escuela Técnica Industrial, ahí tuvo las primeras noticias, del que en años posteriores sería un incondicional amigo y colega:

En ese lapso de tiempo nos reuníamos, nosotros estábamos en internado, pero nos invitaban, nosotros éramos muy chamacos; y ya ahí estaba Pablo Velásquez, una serie de gentes de allí de Charapan; y nos reuníamos allá por cerca del Santo Niño en los cuartos que tenían rentados, para discutir qué podíamos gestionar y hacer por nuestros pueblos. Y nos constituimos dizque en una asociación que le dimos un nombre muy rimbombante: Avanzadas Unidas del Noroeste de Uruapan.

Pero ya nos reuníamos “y que vamos a hacer esto, y esto”, y teníamos convivencias deportivas, en básquetbol, mi pueblo con Charapan es un

pueblo hermano. Y entonces ahí empezó el trato de conocimiento, pero no directo, yo nada más sabía que eran los de Charapan y era claro que ahí estaba Pablo.¹⁴⁶

Sus mismos ímpetus académicos en la búsqueda del desarrollo colectivo, delinearon en Pablo una personalidad inquieta, bajo el manto cardenista, pudo incorporarse a los programas educativos ofrecidos por el Instituto Politécnico ingresando a la preparatoria vocacional. Según Carlos García Mora, quién publicó un trabajo único en referencia a la vida de Velásquez; pudo haber sido en el Politécnico donde la coincidencia de la llegada de Swadesh y la realización de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas vincularon al charapense con el Proyecto Tarasco.¹⁴⁷ Por otra parte, el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán indica que Pablo Velásquez fue reclutado como miembro de la primera generación de maestros nativos del Proyecto Tarasco mientras estudiaba todavía en la Escuela Normal de Morelia.¹⁴⁸

Aunque en diversos artículos, reseñas y aproximaciones generales al Proyecto Tarasco no encontramos indicios de la participación de Velásquez, consideramos relevante la mención inmediata que uno de los alfabetizadores coetáneo de Pablo realizó de su trabajo, puesto que a pesar de que su estancia por la misma duración del proyecto fue corta, quizá este hecho fue uno de los que marcaron considerablemente su desenvolvimiento posterior, pero también porque muy probablemente su papel en el Proyecto, tuvo una gran relevancia que permitió el éxito casi inmediato de las acciones educativas:

En 1940, estaba entonces como responsable del proyecto el Dr. Mauricio Swadesh, el era el director oficial. Pero ahí tenían a un encargado que era antropólogo, ya murió también, Pablo Velásquez Gallardo; él era el

¹⁴⁶ Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, 15 de febrero de 2005, Morelia, Michoacán; realizada por Tania Avalos Placencia. El Antropólogo González Ramos es originario de Patámbar Michoacán, inició sus estudios básicos en la ciudad de Morelia, más tarde ingreso al IPN y posteriormente a la carrera de antropología en la ENAH; fue colaborador y funcionario del INI en todo el país; a partir de los años sesenta fue el director del Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarasca.

¹⁴⁷ GARCÍA MORA, Carlos, "Un etnólogo Purhépecha entre las antropologías mexicana y estadounidense.", Estudio introductorio, en VELÁSQUEZ GALLARDO, Pablo, *La Hechicería en Charapan, Michoacán*, El Hombre y su Tiempo 3, UMSNH/IIH, México, 2000, p.19

¹⁴⁸ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, 30 de abril de 2006, Naranja de Tapia, Michoacán; realizada por Tania Avalos Placencia. Don Natividad Ramírez originario de la comunidad de Naranja de Tapia nacido en 1921, alumno del internado indígena *Vasco de Quiroga* de Paracho, más tarde estudiante de la Escuela Regional Campesina de la Huerta en Morelia, fue incorporado en 1939 a las labores del Proyecto Tarasco como maestro alfabetizador.

responsable de llevar todo, porque el Dr. tenía muchas ocupaciones, además el trabajaba en el Politécnico y entonces se iba a México.

[...]

Cuando yo [Onofre Alonso] llegué ahí, le digo que el proyecto se instaló en el segundo semestre del 39', entonces yo llegué allá en enero, ya estaba ahí Pablo Velásquez, él era el director en ejercicio, porque el Dr. tenía clases en el Politécnico en México, entonces tenía que dejar [sic] con frecuencia el Proyecto pero ahí se acordó de que Pablo Velásquez como antropólogo, él se hiciera cargo de dirigir el Proyecto Tarasco. Entonces él con la capacidad como antropólogo y el conocimiento de las comunidades indígenas y todo el programa purhépecha –el también fue purhépecha–, entonces él condujo el programa, y a cada quien le daba las funciones que tenía que hacer ahí adentro de la oficina.¹⁴⁹

Ahora bien, el desarrollo de las labores específicas de Pablo no se encuentra de manera concreta o general, ni en documentación, ni en otro tipo de fuentes; quizá debido a que mucho tiempo incluyendo estas primeras inmersiones en la investigación y la vida política, el papel de Velásquez por su condición socio-cultural, no era dotado de importancia, porque se le asumió y él mismo actuó varias veces sólo como un mediador o guía que llevaba a los investigadores a concretar sus objetivos facilitando todo tipo de acercamiento a la cultura purhépecha.

La participación de Pablo Velásquez en el Proyecto también está referida como un elemento de relevancia para la realización del programa de alfabetización; en uno de los pocos materiales bibliográficos realizados respecto al antropólogo purhépecha, el libro *Our son Pablo*, escrito y publicado por una pareja norteamericana de apellido Gordon, quienes le adoptaron y brindaron sustento económico para que realizara estudios en los Estados Unidos. Alvin y Darley Gordon, conocieron a Pablo, recién había terminado su labor en el Proyecto Tarasco; la intención de la visita de los extranjeros a Michoacán era la de filmar un documental que pudiera mostrar con claridad la situación política mexicana, *Mexico Builds a Democracy*; había estado en el interés de Mr. Gordon desde hacía varios años:

¹⁴⁹ Es necesario aclarar que la mención del Profesor Alonso, asume a Pablo Velásquez como antropólogo, cuando en 1940 Pablo aun no iniciaba los estudios en dicha ciencia. Quizá por el desarrollo académico posterior del charapense, Alonso lo identifica de inmediato como antropólogo. Aun así, resulta valioso el señalamiento de las tareas y responsabilidades de Velásquez en el Proyecto. Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, Uruapan, 4 de junio de 2005; realizada por Tania Avalos Placencia. El Profesor Alonso Álvarez formado en la Normal Urbana de Morelia, fue reclutado como alfabetizador, o maestro alfabetizante del Proyecto Tarasco en 1940, y asignado a la comunidad de Carapan para realizar labores educativas.

El surgimiento de mi interés en México, estaba aun vivo en mi memoria. Algunos años antes, cuando estaba estudiando en la Universidad de Wisconsin Colegio Experimental con Alexander Meiklejohn, un joven visitante mexicano dirigió una mesa de discusión de los problemas de la educación rural en su país— el problema de enseñar a leer y escribir a cincuenta grupos lingüísticos distintos. A partir de ese día, durante mi carrera en filmación de documentales, he ansiado alguna excusa para conocer México— para ver de primera mano sus problemas.¹⁵⁰

El Departamento de Asuntos Indígenas aprobó y apoyó el proyecto de los Gordon, brindando incluso la asignación de un lingüista y un antropólogo mexicanos para que los guiaran a la Meseta Tarasca e iniciaran la filmación. “Nacho” y “Carlos” como aparecen en la narración de Alvin Gordon, eran dos recién formados profesionistas, y activos participantes de la política indigenista nacional: Ignacio M. del Castillo y Carlos Basauri, acompañaron a los Gordon e incorporaron a su equipo a dos maestros nativos de la zona, que colaborarían con el proyecto de filmación: Pablo y Rosario.

El grupo intercultural, reunido en Paracho pretendió aprovechar las tareas que unos meses antes habían desempeñado “Nacho” y los dos profesores purhépecha, en la región; como participantes del Proyecto Tarasco, conocían las comunidades y tenían estrecha relación con la población de estas. Gordon describe como inició su labor con el gobierno mexicano y la participación del lingüista Del Castillo en la búsqueda de una locación adecuada para el documental:

Cuando llegamos por primera vez a México, nuestro entusiasmo por el proyecto había convencido de nuestra integridad al Departamento de Educación. A la vez, el Departamento Lingüístico del Gobierno [Perteneciente al DAAI] también comenzaba a creer en nosotros, a creer en el valor de la película que planeábamos hacer. Y aunque el equipo de maestros misioneros estaba desesperadamente ocupado—aproximadamente un tercio de la población mexicana era analfabeta e incapaz de participar en el desarrollo de la democracia—nos prestaron a Nacho. Pero contamos con la ayuda de este joven lingüista de la Universidad de México sólo por pocos días. Entonces tenía que regresar a su trabajo.

¹⁵⁰ “The birth of my interest in Mexico was still vivid in my memory. Some years before, while I was studying at the University of Wisconsin Experimental College under Alexander Meiklejohn, a young Mexican visitor had led a roundtable discussion of the rural education problems in his country—the problem of teaching some fifty distinct linguistics groups to read and write. From that day on, during my career in documentary films, I had craved some excuse to see Mexico—to see, first-hand, its problems.” (Traducción Tania Avalos Placencia) GORDON, Alvin J. and Darley Fuller Gordon, *Our son, Pablo*, Whittlesey House, MacGraw-Hill Book Company Nueva York-Londres, 1946, p.9

Aquella mañana Nacho había andado a caballo por el pequeño poblado montañoso de Arantepacua, a once millas de distancia [de Paracho]. Seis meses antes el había enseñado ahí—enseñado a los Tarascos como leer y escribir a través de un alfabeto fonético.

Ahora, como él conocía Arantepacua, fue para pedir permiso, para que nosotros usáramos el pueblo y a su gente para la película en marcha.¹⁵¹

De esta forma el motivo principal de filmación del documental norteamericano, se basaba en los resultados del trabajo educativo desempeñado en la zona por un grupo de lingüistas extranjeros y nacionales, pero también por el equipo conformado por maestros purhépecha que habían colaborado en la concreción de los objetivos del programa alfabetizante. Pablo Velásquez, según las afirmaciones del profesor-alfabetizador Onofre Alonso, había fungido no sólo como un miembro más del Proyecto Tarasco, sino que a su vez se le habían delegado cargos y tareas de importancia, hasta el punto de convertirse en coordinador y director suplente de Swadesh. Aunque según los datos y la narración de los Gordon, en el año de 1940, Velásquez era sólo el auxiliar o ayudante de Ignacio M. del Castillo en el poblado de Arantepacua, y los dos habían propuesto que Rosario, de quien desconocemos su apellido; fuera nombrada como maestra originaria de la comunidad y diera seguimiento al trabajo educativo:

Tiempo fuera. Nacho les contó [a los jóvenes de Arantepacua] la historia completa de la película. Era una recreación de lo que en realidad había sucedido pocos meses antes. Aproximadamente el treinta por ciento de la población Mexicana hablaba alguna de las más de cincuenta distintas lenguas –no Español. Para incorporar a esta gente en la democracia mexicana habían tenido que enseñarles a leer y escribir la lengua nacional. Habían existido muchos experimentos, pero el más exitoso, es decir cumpliendo su finalidad, fue el enfoque indirecto. Primero, enseñándolos a leer y escribir en sus propias lenguas. Como no existían alfabetos, se desarrolló un sistema fonético.

¹⁵¹ “When we had first arrived in Mexico, our enthusiasm for our project had convinced the Department of Education of our integrity. In turn, the Government Department of Linguistics also came to believe in us, to believe in the value of the picture we planned to make. And although its staff of traveling teachers was desperately busy –over one third of Mexico’s population was illiterate and thus unable to participate in the democracy developed– it loaned us Nacho. But only for a few days might we have the help of this young linguist from the University of Mexico, Then he must return to his work.

This morning Nacho had set out by horseback for the tiny mountain village of Arantepakua, eleven steep miles away. Six months ago he had taught there –taught the Tarascans how to read and write by means of phonetic alphabet. Now, because he knew Arantepakua, he had gone there to gain permission for us to use the town and its people for our motion picture.” (Traducción Tania Avalos Placencia) *Op.cit.*, pp.10-11

Como parte de este proyecto, Nacho fue enviado a Arantepacua por el Departamento de Asuntos Indígenas. Pablo se unió a él como asistente e intérprete. Ellos instruyeron primero a los jóvenes, después a las mujeres como trabajar en sus labores de costura o moliendo el maíz.

Los adolescentes eran en principio los líderes potenciales más importantes y los más reacios a aceptar la educación. Nacho les había dado sólo seis meses para seleccionar a un muchacho de su grupo y entrenarlo para que se encargara de la enseñanza. Rosario parecía ser la más adecuada. Poco a poco ella se lo ganó. Comenzó a comprender la vital importancia de una lengua común para transmitir las ideas –en las relaciones y el entendimiento entre personas, en la participación de los tarascos en las actividades de su Nación. Nacho les dijo que esta era la historia de nuestra película.¹⁵²

Así inicio entonces la actividad de Pablo vinculada a las acciones indigenistas que el Estado Mexicano emprendió en diversas zonas. La personalidad académica, social y cultural de Velásquez entrama un complejo apasionante, puesto que después de su participación en el programa educativo creado por Swadesh, el contacto de Pablo con diversas realidades y formas culturales se incrementó, generando un impacto que lo llevó a tomar dos contundentes decisiones, la de iniciar una carrera en Antropología y asimismo la de planear un viaje para estudiar en los Estados Unidos.

De hecho, el contacto que tuvo con los Gordon en la Meseta Tarasca, le abrió por completo la posibilidad de realizar dicho viaje. Mr. y Ms. Gordon, decidieron adoptar a Pablo, como un hijo, asumiendo el pago de una serie de costos que implicaban su traslado y el inicio de cursos en la Universidad de California; desde su encuentro en Paracho y la corta temporada en Arantepacua, el charapense había expresado su deseo de buscar opciones para

¹⁵² “Time out. Nacho told them the whole story of the Picture. It was a re-enactment of what had actually happened a few months before. Over thirty per cent of Mexico’s population spoke some one of more than fifty distinct languages –no Spanish. To incorporate these people into the Mexican Democracy, they had to be taught to read and write the national tongue. Experiments had been many, but the most successful means of accomplishing this end was the indirect approach. First, teach them to read and write their own languages. Since there were no alphabets, a system of phonetics was developed.

As a part of this project, Nacho had been sent to Arantepakua by the Department of Indian Affairs. Pablo had joined him as assistant and interpreter. They had instructed the youngsters first, then the woman as they worked at their sewing weaving, or grinding of corn. The adolescents were at once the most important potential leaders and the most reluctant to accept education. Nacho had been given only six months to select a boy from this group and train him to carry on with the teaching. Rosario appeared to be the most likely. Little by little he was won over. He began to realize the vital importance of a common language in the transmittal of ideas –in the interrelations and understanding between peoples, in the participation of his Tarascans in the activities of his nation.

This, Nacho told them, was the story of our film.” (Traducción Tania Avalos Placencia) *Ibid.*, pp.35-36

continuar su formación académica en tierras norteamericanas. Alvin y Darley comenzaron a planear con un alo paternalista la realización de los deseos del joven purhépecha en 1941.

Pablo permaneció sólo un año en la Universidad de Berkeley, en donde cursó inglés, español y antropología. Después regreso para incorporarse a la recién fundada Escuela Nacional de Antropología e Historia en 1943; de aquella experiencia habría de resultar su estudio más completo de investigación, el cual realizó para alcanzar el grado de licenciatura: *La Hechicería en Charapan*, tesis que sustentó ante un distinguido jurado en 1950.¹⁵³ Algunos años antes, Pablo había cooperado con un programa de investigación que se desarrolló en Michoacán, que a su vez fue denominado también Proyecto Tarasco, aunque sobre este particular volveremos más tarde, es necesario rescatar uno de los planteamientos centrales que García Mora hizo en su estudio introductorio a la tesis de Velásquez.

Este Segundo Proyecto Tarasco, como lo llamaremos para diferenciarlo del programa educativo dirigido a la alfabetización en lengua materna; fue una iniciativa conjunta de varias instituciones nacionales y extranjeras, entre ellas el Instituto Politécnico Nacional y el Smithsonian Institute, que impulsaron la realización de trabajos diversos de investigación social, antropológica y arqueológica en la zona purhépecha. Esta otra vertiente del Proyecto Tarasco tiene lugar dentro del desarrollo histórico de la antropología de occidente, específicamente de la cuestión purhépecha; en ella la participación de Pablo adquiere un sentido que sería necesario analizar a profundidad, porque según García Mora, las tareas desempeñadas por el antropólogo purhépecha contribuyeron de manera notable a generar ciertas líneas de conocimiento y de acercamiento a su región de origen:

Así a veces ayudó a investigadores —sobre todo estadounidenses— y otras fue recopilador, reseñador y expositor de su cultura. Esto fue característica de su carrera antropológica: fungir como guía, traductor e informante sobre su pueblo; o estudiarlo el mismo, e incluso a otros diferentes al suyo. Hizo ambas cosas yendo y viniendo entre una y otra.

¹⁵³ Entre los miembros del jurado se encontraban: Wigberto Jiménez Moreno, Arturo Monzón, Roberto J. Weitlaner, Pedro Armillas y Calixta Guiteras Holmes. En cuanto al trabajo de investigación que Velásquez realizó, García Mora explica la complicación que generó en el cuerpo académico el hecho de la inmersión del mismo antropólogo en su propia cultura, y la defensa de una tesis polémica porque no sólo estudiaba, sino que también creía en la hechicería como costumbre y parte integrante de la cultura charapense y puerhépecha. Nuevamente el estudio introductorio que presentó García Mora a la publicación realizada *postmortem* por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es el único referente con el que contamos de un análisis respecto a la Tesis de Velásquez. Cfr. GARCÍA MORA, *Op*, cit.

[...] un hecho quedará patente: el conocimiento asentado en las décadas de 1940 y 1950 sobre la sierra de Michoacán por la purepechología antropológica, desde el cual partirán investigaciones subsecuentes, se fundamentará en datos sobre Charapan en una importante proporción. Y el mayor responsable de que ello sea así será el antropólogo charapense, un activo protagonista tras bambalinas.¹⁵⁴

El desarrollo de la vida profesional de Pablo es vasto, aunque poco explorado, como antes hemos mencionado, el trabajo realizado por García Mora es el único del que tenemos noticia respecto a un acercamiento a la vida académica y el complejo desenvolvimiento socio-cultural de uno de los primeros representantes de un movimiento intelectual e ideológico que generó una serie de cambios trascendentales en el pueblo purhépecha, cuando sus generaciones jóvenes comenzaron a emigrar y elegir el camino del profesionista en lugar de los destinos asignados o papeles tradicionales en las labores del medio rural-indígena.

Esta primera generación de estudiantes, encuentra un vínculo paterno simbiótico con el cardenismo, que se encargó de brindar todas las facilidades para asegurarse de la manutención económica de los jóvenes purhépecha; las oportunidades crecieron con el gobierno estatal (1928-1932) y se multiplicaron en la presidencia (1936-1940) de un Tata Lázaro que no desamparó a sus hijos pródigos, por el contrario creó y amplió los espacios para que estos pudieran ocuparse en otras labores, siempre en el entendido de la idea general que indicaba que regresarían a irrigar la luz, el conocimiento y el progreso hasta sus pueblos.

Es peculiar entonces la vida del antropólogo de Charapan, que tiene una clara identificación con el perfil creado por el Cardenismo, el perfil delineado para el nuevo ciudadano o en el caso para el nuevo indio. El del pensamiento progresivo y revolucionario, el que siempre pugna por la mejora, por el desarrollo del pueblo, el convencido del impacto y la transformación educativa; desde un principio Pablo inició una serie de proyectos, casi todos inconclusos, para concretar aquellos afanes. Una peculiar anécdota que Alvin Gordon recuperó en *Our son Pablo*, resulta en extremo ilustrativa al respecto:

[Una vez terminada la filmación del documental *Mexico Builds a Democracy*, Pablo se encontró en Morelia con los Gordon, Del Castillo y Basauri, que iban rumbo a México; decidió unirse al viaje y en el camino recordó la historia narrada a continuación:]

¹⁵⁴*Ibid.*, pp.20 y 36

Pablo le mencionó [a Nacho], "Ah, aquí es donde pasamos la noche cuando caminamos para ver al presidente Cárdenas."

"¿Cuándo fue eso?" preguntó Nacho

"Hace seis o siete años."

"¿Pero por qué pasaron aquí la noche?"

"Porque se anocheció cuando llegamos a este punto."

"¡Ah, sí!"

"Algunos de los muchachos tomaron una vía corta, pero no llegaron a ningún lado."

"¿Cuántos?"

"Como unos diez"

"¡Diez! ¡tantos?"

"Sí, tantos. Nunca llegaron aquí para la revolución. Es una pena."

"Si es una pena."

"¿Qué?", Carlos se distrajo, "¿de qué están hablando ustedes dos?"

Nacho lo miró con desdén. "La revolución, por supuesto."

"¿Cuál revolución?"

"La revolución de Pablo"

"¿Pablo tuvo su revolución?"

"Ya te contó de ello."

[...]

Pablo regresó a la plática. "Cincuenta de nosotros comenzamos la salida, todos de catorce o quince años. Empezamos a caminar a la Ciudad de México para ver al presidente Cárdenas. Queríamos educación, no la vieja enseñanza pasada de moda, del A-B-C."

"¿Cárdenas los recibió?" aventuró Carlos

"Claro, ciertamente."

"¿Qué dijo cuando vio cincuenta muchachos que habían caminado una autopista de más de 400 kilómetros?"

"No había autopista."

"Pablo reassured him. 'Ah, here is where we spent the night when we walked to see President Cárdenas.'

'Who was that?' Nacho asked.

'Six or seven years ago.'

'But why did you spend the night here?'

'Because it became night when we reached this point.'

'Ah, yes!'

'Some of the boys went on a short cut and got nowhere.'

'How many?'

'About ten.'

'Ten! That many?'

'Yes, that many. Ten never did get here for the revolution. It is a shame.'

'What,' Carlos was lost, 'what are you two talking about?'

Nacho looked at him with disdain.

'The revolution, of course.'

'What revolution?'

'Pablo's revolution.'

'Did Pablo have a revolution?'

'He told you about it.'

[...]

Pablo picked up the ball. 'Fifty of us started out, all about fourteen or fifteen years old. We started to walk to Mexico City to see President Cárdenas. We wanted education, not old-fashioned A-B-C teaching.'

'Did Cárdenas see you?' ventured Carlos.

'Why, certainly.'

'What did he say when he saw fifty boys who had walked over this 400-kilometer highway?'

'There was no highway.'

'Well, what did he say?'

'There were only forty boys.'

'Only forty?'

'Yes, ten tried to find the short cut. But forty was enough. Cárdenas sent us back in a special train, and gave us more progressive teachers. It

¹⁵⁵ GORDON, *Op. cit.*, pp.43-44 (Traducción Tania Avalos Placencia)

“Bueno, ¿qué fue lo que dijo?”
 “Sólo éramos cuarenta muchachos.”
 “¿Sólo cuarenta?”
 “Si, diez trataron de encontrar un camino corto. Pero cuarenta eran suficientes. Cárdenas nos envió de regreso en un tren especial, y nos dio más maestros progresivos. Fue un excelente logro, una revolución completamente exitosa. Esta es la única forma en la que podemos lograr buenas cosas –revoluciones.”

was a great improvement, a successful revolution. This is the only way we can accomplish good things –revolutions.’¹⁵⁵

Pero Velásquez superó por mucho esos marcos impuestos, en realidad rompió con ellos y en cierta medida, como lo expone García Mora hasta con su cultura misma. La vida del antropólogo transitó en la interculturalidad, el ir y venir de modos distintos de vida; lo purhépecha, lo mexicano y hasta lo norteamericano se mezclaron dando resultados peculiares en su desenvolvimiento social y académico. Velásquez terminó la licenciatura en antropología y regreso a los Estados Unidos, nuevamente con los Gordon; intentó conformar una asociación que seguía los presupuestos de la ciencia social aplicada¹⁵⁶, continuó auxiliado a investigadores extranjeros; y por 1953 se integró al trabajo del Instituto Nacional Indigenista:

En el INI su trabajo fue intermitente, según García Mora por un grave descontento con las políticas y algunos malos entendidos; Gildardo González recordó algunas deudas de

¹⁵⁶ Como lo reseña Gildardo González: “con Pablo yo anduve de la seca a la meca [...] Nosotros empezamos a recorrer la Meseta Tarasca por 1946, 47’; nos íbamos, salíamos de México llegábamos aquí a Morelia, bajábamos del autobús nos íbamos a Tzintzuntzan y ahí la emprendíamos. A Pablo lo querían mucho porque en esa etapa del Proyecto Tarasco a estos elementos después les dieron plaza para ir a colocarse y trabajar en distintas escuelas de la región purhépecha y a Pablo le tocó Ichupio. Cuando bajamos en Tzintzuntzan dice, “pues bueno caminando aquí a Ichupio”, además no había carreteras ni nada. Llegamos, a Pablo lloraban de gusto las gentes de verlo, [...] “Tata Pablito, Tata Pablito y Tata Pablito.” Y le planteaban los problemas de tipo familiar, de tierras, de todo... las mujeres de consulta de curanderismo, donde que aquel hizo la tesis de hechicería. Y de ahí nos fuimos en lancha a Puácuaro; y de Puácuaro caminando a Erongarícuaro [...], ya llegamos entrando el sol ahí vámonos de paso a Pichataro, caminando a Pichataro, llegamos como a las diez de la noche ahí dormimos. Al día siguiente a Comachuén, de Comachuén a Turícuaro, de Turícuaro a Arantepacua, de Arantepacua a Capacuaro, de Capacuaro a San Lorenzo, Angaguan a Corupo a Charapan; para pasar hasta Pamatácuaro, de Pamatácuaro a Patamban y a Tarecuato y La Cantera, [...] todo a pie.

En una etapa de vacaciones, y con la locura de que se nos ocurrió hacer una Federación de Pueblos Purhépechas y andábamos divulgando el proyecto, que tuvo mucha, mucha aceptación y todo. Lo que pasa es que no nos respondieron los compañeros porque estaban en distintas instituciones estudiando todavía, como Julio Prado, hijo de Ernesto Prado, que estaba en el Politécnico, como Luis Jacobo García que estaba aquí en la Universidad, [...] como Felipe Chávez como una serie de gentes; todos conocidos de aquella zona de allá. En un momento dijeron, no nosotros no podemos seguir adelante.” Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, *Ibid.*

Pablo, cuestiones mínimas como un ligero pleito por una cámara fotográfica¹⁵⁷; pero en general un desencanto que incluso lo orilló a separarse de la misma antropología. En Velásquez encontramos una de las primeras rupturas con el indigenismo oficial, la política que había sido por décadas, diseñada y aplicada por mestizos; Pablo aportó una grave contradicción cuando el indigenismo fue aplicado por un integrante de la misma población étnica, aunque no trabajó en Michoacán, de cualquier forma él y otros antropólogos como Gildardo González, tenían una distinta concepción cultural que muy probablemente se encontró con gran cantidad de obstáculos y obligó a la reconfiguración de las políticas oficiales destinadas a los indígenas.

El antropólogo charapense salió de la sierra para caminar largo y tendido por varios rumbos. Quizás fue presa de conflictos de identidad y se habrá preguntado, como sus paisanos: “¡Ay *palecitu!*, *¿jindéskiri o no jindéreskiri iá?* (¡Ay padrecito, seré o no seré ya!)” [...] Como muchos, quiso componer su mundo, pero apenas pudo hacer lo suyo. Las ilusiones de juventud si quedan irrealizadas, a caso se mantienen como esperanzas heredables.¹⁵⁸

Pablo siguió con sus estudios, pero ahora en el campo de la bibliotecología la cual se convirtió en su afición, hasta el año de su muerte. Abandonó la política indigenista, pero se mantuvo activo en la investigación, muestra de ello es la publicación de su *Diccionario de la lengua phorhépecha*, el cual fue editado por el Fondo de Cultura Económica a finales de los setenta, jamás pudo separarse de su origen, manteniendo una relación estrecha con Charapan y su familia que aun vivía en el poblado purhépecha. Su actividad es vasta así como los estudios, reseñas y cortas publicaciones que realizó además de las ya mencionadas.¹⁵⁹

Por todo lo anterior, nos parece espacio oportuno para llamar la atención hacia la figura de Pablo Velásquez, así como a otros miembros de su generación como el antropólogo Gildardo González¹⁶⁰; quienes en gran medida han pasado desapercibidos dentro de la

¹⁵⁷ Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, *Ibid.*

¹⁵⁸ GARCÍA MORA, *Op.cit.*, p.64

¹⁵⁹ Para una visión completa de Velásquez Gallardo, y una referencia concreta de sus publicaciones en el país y en los Estados Unidos, Cfr. *Op.cit.*

¹⁶⁰ Es peculiar la forma en la que estas generaciones se interesaron circunstancialmente por la antropología, que con la creación de la ENAH, y por supuesto del INI adquirió una mayor fortaleza como ciencia social de Estado, y conocimiento científico aplicado. Gildardo González recuerda que el estudió la carrera impulsado en gran medida por Pablo Velásquez, aunque en principio no lo convencía del todo: “Ya había salido de antropología [Pablo Velásquez] cuando pues me invitaba a mí a que fuéramos ya para allá a recorrer la zona, por ser conocidos o paisanos. Ya cuando me platicaba, estudiaba... [Contestaba Gildardo:] “No estás loco, estás

historiografía michoacana, en el terreno de una historia que puede adquirir muchos matices y vertientes, el recuento de la antropología en Michoacán, los profesionistas purhépechas del México posrevolucionario, la confluencia cultural, los dilemas a los que su labor antropológica los enfrentó, etc., por ello interesa dejar esta página abierta a la posibilidad de estudios que puedan recuperar y analizar con mayor ahínco el tema planteado.

Velásquez murió en 1994, año crucial dentro de la realidad indígena de México, llevándose consigo la intrincada lucha entre la diversidad cultural que en su misma vida construyó, pero legando un importante pasaje en la historia del pueblo purhépecha que debe ser reconstruido con la intención de comprender la interrelación entre las distintas formas de concebir al mundo:

En las numerosas vueltas de su destino, siempre estuvo bajo el influjo de su tierra que hasta el final lo tuvo por suyo. Sorprendido por la muerte fuera de sus lares y tal como dispone todo charapense en ese trance, fue nuevamente encumbrado hasta ellos para encontrar su morada final, abierta en el suelo donde hacia 74 años debió ser enterrado su cordón umbilical bajo el parangas del fogón doméstico, manteniéndolo unido a lo que realmente quería. Entre su identidad regional y su orgullo cosmopolita, en realidad don Pablo Velásquez Gallardo nunca se fue, quizá sólo salió para buscar el camino por donde regresar a los suyos que, habiendo partido, vuelven a presentir su final o retornan en sus restos para bajar junto a las raíces profundas de esos bosques, donde salió la madera de los trojes que los vieron nacer.¹⁶¹

Una vez realizado un acercamiento biográfico general a dos de los creadores y coordinadores del Proyecto Tarasco, asoma la importancia de la realización de la campaña de alfabetización en lengua materna en la región purhépecha de Michoacán; ahora es pertinente elaborar una reconstrucción del proceso que la política indigenista cardenista pretendió concretar a través del programa, como un ensayo piloto para crear nuevos métodos de integración cultural. En el marco de los planteamientos lingüísticos de Mauricio Swadesh, con la colaboración del charapense Pablo Velásquez Gallardo, inició la campaña de alfabetización por julio de 1939, al establecer en Paracho su central de operaciones enclavada en la Meseta Purhépecha.

preguntando ahí; llegamos a mi casa, estás preguntando a mi mamá que por qué se paran los saltaparedes allí, qué que quiere decir; que dónde entierran los ombligos de los niños, pues qué no sabes donde los entierran. Eso es antropología, estás loco, no yo no.” Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, *Ibid.*

¹⁶¹ GARCÍA MORA, *Op. cit.*, p.65

3.3 EL PROYECTO TARASCO Y LA ALFABETIZACIÓN PURHÉPECHA EN MICHOACÁN, 1939-1941.

Una vez aceptadas las resoluciones tomadas por la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México, podía notarse, que la política del lenguaje entraría en una considerable reconfiguración a través de la acción educativa dirigida a los pueblos indígenas del país. Según los acuerdos principales de la Asamblea, era necesario asumir que el método directo de castellanización arrojaba mínimos y pobres resultados, lo que evidenciaba la necesidad de nuevos esfuerzos en la educación para conseguir la anhelada unificación lingüística, es decir, los científicos nacionales y extranjeros proponían la utilización de las lenguas vernáculas como el medio más efectivo para alcanzar la castellanización:

Unificados los criterios metodológicos, se formó el Plan del “Proyecto Tarasco”, basado especialmente en las siguientes consideraciones, que expresaron así los filólogos: “Nos proponemos llevar a cabo la enseñanza del indígena utilizando maestros que hablen su lengua. Primero les enseñaremos a leer y escribir en su propio idioma, cosa que se puede hacer en muy corto tiempo como está demostrado por las experiencias de los que han hecho estudios de lenguas aborígenes, y por nuestra experiencia actual. Después se le impartirán los conocimientos elementales en su propio idioma –lo cual debe ser la tarea principal de todas las escuelas del país–, procediendo rápidamente a la enseñanza de la lengua nacional. La adquisición de la lengua nacional se facilitará por la circunstancia de que el alumno está rodeado de muchas oportunidades para oírla y hablarla”.¹⁶²

Así fue como en julio de 1939, se estableció un centro de operaciones para dirigir una extensa campaña de alfabetización en lengua purhépecha, en las instalaciones del Internado Indígena “Vasco de Quiroga”, con sede en Paracho, Michoacán; el Proyecto contó con un equipo de científicos mexicanos y norteamericanos que se encargarían del diseño y la aplicación de la nueva política del lenguaje que priorizaba la enseñanza en lengua vernácula. Se asignó como director al Doctor Mauricio Swadesh, con quien colaborarían: el Doctor Alfredo Barrera Vázquez, quien había fungido como director del Museo Nacional de Yucatán; el Profesor Wigberto Jiménez Moreno, lingüista del Museo Nacional de México;

¹⁶² *Memoria de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas*, Publicación del D.A.I., México 1940, citada en DEL CASTILLO, Ignacio M., “La alfabetización en lenguas indígenas: El Proyecto Tarasco”, en *América Indígena*, Volumen 5, Núm. 2, Órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, México D.F., abril, 1945, p.146

Juan Luna Cárdenas “distinguido nahuatlato”, presidente de la *Sociedad Mexicana Hueytlatepanaliztli*, el señor Ignacio M. del Castillo filólogo de la Universidad Nacional, el señor Adrián F. León, estudiante de lingüística en el I.P.N.; y los extranjeros, Francisca León, estudiante de lingüística de la Universidad de Yale, y el señor Maxwell Dwigth Lahtrop, miembro activo en Michoacán del Instituto Lingüístico de Verano, desde 1936.¹⁶³

La acción que se pretendía emprender requería de una seria planeación, puesto que la perspectiva que se ponía en juego y se discutía respecto a la aplicación de programas sociales versaba sobre la importancia de abandonar la improvisación e imprimir un carácter científico a las políticas indigenistas, en la medida en que la especialización y la experiencia de los investigadores permitían realizar una sólida planeación, para concretar con eficacia los objetivos propuestos:

Ningún gobierno había emprendido la construcción de un puente, presa o aeroplano sin consultar previamente a los ingenieros necesarios, es decir, a las personas que supiesen la índole de los materiales con los cuales se debe laborar. En las obras sociales se olvida demasiado a menudo la necesidad de los expertos. Pero el Proyecto Tarasco se distingue por la preparación científica de su personal. Cuenta con la cooperación activa o consultiva de los mejores elementos en la Lingüística y la etnología, tanto mexicanos, como algunos extranjeros.¹⁶⁴

Según el programa de trabajo diseñado para la realización del Proyecto en primer orden se requería de un *Periodo de entrenamiento preliminar del cuerpo de Investigadores*, durante esta etapa los científicos asignados a la empresa debían adquirir una serie de capacitaciones relacionadas sobre todo a la cuestión lingüística, con el fin de concretar la elaboración de un alfabeto, aunque de la misma forma tendrían que considerar los métodos pertinentes para hacer un estudio detallado de las variaciones dialectales de la lengua por medio del trabajo con informantes que fuesen hablantes del purhépecha.

¹⁶³ La lista de personal muestra la coordinación de varias instituciones que participaron de forma activa en el proyecto; Barrera Vázquez, Jiménez Moreno y Del Castillo son los comisionados del INAH, Swadesh, Luna y Adrián F. León, por parte del DAAI y finalmente Francisca León y Lahtrop por el ILV. Cfr. DEL CASTILLO, Ignacio M., *Op.cit.*, pp.146-147; Archivo Personal del Lingüista Benjamín Pérez González (de aquí en adelante APBPG), *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, Mauricio Swadesh, 1939, Mecanuscrito, p.5; AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculos... Op. cit.*, p.274

¹⁶⁴ APBPG, *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, *Ibid.*, p.4

El programa arrancó formalmente con la segunda etapa del plan, la cual correspondía a la realización de la *Convención Regional de Paracho*, los días 20 y 21 de junio de 1939, reunión de diversas autoridades que permitiría la exposición de los objetivos del Proyecto y asignaría una serie de tareas correspondientes a la región:

Se efectuaría [...] con asistencia del cuerpo de investigadores, maestros rurales de toda la región tarasca, autoridades educativas, representantes de los pueblos, autoridades principales del Estado, alumnos de las escuelas regionales normales, autoridades y empleados del Departamento de Asuntos Indígenas, y representantes de otras instituciones educativas del Estado.¹⁶⁵

Al parecer la proyección de las acciones educativas rebasaba desde sus primeros planteamientos un simple formato de campaña intermitente de alfabetización; más allá de establecer misiones o de trabajar al margen del sistema educativo, Swadesh concibió la necesidad de integrar, aglutinar y controlar por entero al menos la estructura institucional de la zona indígena purhépecha en Michoacán. Muestra también del poco carácter improvisado o fortuito del plan; en la medida en la que el Proyecto Tarasco tuviese injerencia mayor en cada una de las esferas institucionales, formales y no formales de la cuestión educativa en la región podría asegurar el impacto y la concreción de sus metas, que a su vez estaban por encima de la simple enseñanza de la lecto-escritura a una población étnica delimitada; el mismo Swadesh había manifestado al presidente de la república, Lázaro Cárdenas, una petición respecto al manejo del proyecto:

[Extracto de un oficio de Swadesh, fechado el 1 de Agosto de 1939, dirigido al Presidente de la República]

Con relación a la entrevista que tuvo con Ud. en Sonora, en que demostró interés en los trabajos de educación bilingüe para indígenas, ahora recurre en solicitud de ayuda. Pide: [...] que por un término de dos años el Proyecto Tarasco ejerza un control absoluto en las escuelas de la zona, orientando la labor de los maestros e inspectores, quedando autorizado asimismo para efectuar los cambios de personal que se consideren necesarios sin sujetarse al trámite y papeleo acostumbrados. Que se ordene el aumento de las plazas de maestros. Que el personal adecuado se forme de elementos que ya están funcionando. Que se considere una reorganización en el Internado Indígena de Paracho. Que después de los trabajos de alfabetización quede en la

¹⁶⁵ APBPG, *Plan del Proyecto Tarasco*, s/fecha, s/lugar, Mecanuscrito, p.2

Escuela de Paracho un cuerpo de maestros, traductores y propagandistas para la educación continuada del tarasco.¹⁶⁶

Las peticiones de Swadesh, difícilmente pudieron ser cumplidas, al menos no se brindó en su totalidad al Proyecto de tales atribuciones, que por muchas circunstancias chocaban con todo el aparato burocrático educativo de la región, el cual no observó con buenos ojos las pretensiones y el trabajo que parecía repetir funciones e impedir la realización de las labores educativas preestablecidas; aunque este polémico asunto nos ocupara después, cuando observemos cómo un Profesor purhépecha, Enrique Castillo Janacua, inspector de la zona, se convierte en uno de los más acérrimos críticos del programa.

Como tercera etapa, el plan de trabajo contemplaba una fase fundamental para poder arrancar las tareas de alfabetización, una etapa de *Investigación dialectal*, para lo cual se asignó a los diferentes investigadores en un recorrido por diversas poblaciones en las que trabajarían con informantes para poder realizar un estudio preciso de las variaciones lingüísticas y establecer el idioma *standar* para la alfabetización, de la misma forma se procedería a realizar “una síntesis lingüística y geográfica de los datos, preparando gramáticas y diccionarios y un atlas lingüístico”¹⁶⁷, después de un extenso trabajo de investigación el Proyecto asumió el tarasco hablado en el poblado de Cherán como la variación dialectal, aunque no como la única variante, que sería empleada en la alfabetización:

Hemos observado que los tarascos, se entienden sin dificultad a pesar de sensibles diferencias locales. La solución en este caso se basa en este sencillo hecho. Como ellos se entienden perfectamente cuando hablan, no importa cual dialecto se usa en los impresos. Para evitar toda dificultad permitimos a los autores de cada escrito representar su propia manera de hablar. Solamente hemos sugerido que eviten localismos marcados que no se conocen generalmente.

[...] Aceptando todos los dialectos como de igual valor, al mismo tiempo hemos ido experimentando con la idea de favorecer a un determinado dialecto en los folletos. El valor de este procedimiento sería el que la gente se acostumbrara a este dialecto y será aun más fácil que de ordinario entenderlo. La selección de tal dialecto debe hacerse a base de una completa investigación dialectal para determinar cual es usado por el mayor número y entendido con mayor facilidad sobre toda el área. Antes de completar tal

¹⁶⁶ Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río (LCR), Caja 682, Exp. 533.3/18, 1fj. Presidencia de la República, Secretaría Particular, *Extracto de Oficio, Morris Swadesh*, 1-Agosto-1939.

¹⁶⁷ APBPG, *Plan del Proyecto Tarasco*, Op.cit., p.2

estudio, hemos tenido que basarnos en datos preliminares, los que nos muestran que la mayoría de los tarascos hablan el tipo serrano marcado por la existencia del fonema *ɲ* (por ejemplo *aɲátapu* árbol, *anátapu* en el lago). De toda la sierra, la más importante concentración de población de habla tarasca se encuentra en el pueblo de Cherán, que incluye más de diez por ciento de la población total. Hemos empleado como traductor y jefe de redactores a un maestro nativo de Cherán, con el resultado de que la mayor cantidad de los impresos salen en este dialecto.¹⁶⁸

Resulta de importancia notar que la cuestión de la definición del dialecto estándar para el programa, tenía una serie de implicaciones sociales y culturales; ya que una de las evidencias de las divisiones entre los distintos poblados indígenas, se hallaba en las diferencias lingüísticas, según los lingüistas la variedad del idioma podía propiciar cierta desintegración, ir quizá en contra de la unidad de pueblo purhépecha; reproduciendo de alguna forma las ideas que conceptuaban la unidad lingüística del país como el motor de la cohesión mexicana, y calificaban la existencia de las lenguas vernáculos como una suerte de obstáculo para lograr dicha unidad.

La problemática se agudiza en la medida en que se conoce que no sólo coexiste el español con las lenguas indígenas, sino que a su vez éstas mismas conservan en su estructura interior una serie de diferencias idiomáticas contundentes. Según Swadesh, el Proyecto Tarasco se vio en la necesidad de elegir un dialecto común, más por una cuestión técnica sobre todo para el empleo de una tipografía uniforme en los impresos; pero a su vez este hecho suscitó un inesperado resultado social:

Encontramos al principio una tendencia por parte de los vecinos a criticar todo lo que no sea de la manera de hablar de ellos mismos. Esta actitud la enfrentamos con nuestra ciencia: explicamos a la gente que todas las lenguas del mundo tienen tales variaciones, y *que para dios un dialecto es tan bonito como los demás*, que más vale entenderse con los pueblos vecinos que luchar en contra de su manera de hablar. Es decir aprovechamos la situación como base para una lección en la ciencia y en la vida social. El resultado es excelente. Si el proyecto tarasco ha contribuido a mejorar las relaciones entre los diversos pueblos, esta medida ha sido una de las importantes de nuestra campaña.¹⁶⁹

¹⁶⁸ SWADESH, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas...* Op.cit., pp.65-66

¹⁶⁹ El enunciado resaltado en cursivas, pretende dejar abierta una interrogante compleja; al utilizar una analogía sencilla, para hacer entender al indígena el valor igualitario de las variaciones dialectales, no sabemos si Swadesh únicamente recurre a un ejemplo simple para el entendimiento de los tarascos; o si por el contrario, el asunto religioso estuvo presente en la campaña de alfabetización, en esta segunda etapa del Proyecto Tarasco como un

A la par de la realización de las investigaciones respecto a la variedad dialectal de la lengua tarasca, se procedió a la cuarta fase de implementación, que marcaba el inicio en concreto de la campaña de alfabetización, *El entrenamiento del magisterio*; para lo cual, se inició el reclutamiento de un equipo de maestros nativos, provenientes de distintas instituciones de la ciudad de Morelia, como la Escuela Normal, La Universidad Michoacana, la Escuela Regional Campesina de la Huerta, y de la Escuela Técnica Industrial “Álvaro Obregón”,¹⁷⁰ en donde habían cursado la primaria y en algunos casos la secundaria. Los primeros cursos de capacitación fueron iniciados en Pátzcuaro con sede en la Escuela “Hijos del Ejército”, esta primera fase estuvo a cargo de la Universidad Michoacana, como lo recuerda el Profesor Natividad Ramírez Guzmán:

Fueron los primeros cursos de capacitación en la Escuela “Hijos del Ejército”, por buenos maestros: como Historiador el Maestro José Corona Nuñez, [...] el Maestro Tomás Rico Cano, [...] nos dio otra clase y Raúl Arreola [Cortés] nos daba como de escritura, pero participaron tan bien que yo quedaba tan satisfecho, cuando ellos iban a la clase ninguno, se quedaba con dudas, porque no cabe duda que estaban bien preparados, porque daban una clase muy bien. [Esta fase de preparación se realizó] por parte de la Universidad Michoacana para prepararnos para poder ser maestros, [...] durante algunos meses en Pátzcuaro, después nos dieron los cursos para capacitarnos en Paracho.¹⁷¹

Luego de los cursos intensivos con destacados profesores Nicolaitas, el equipo de maestros purhépecha fue trasladado a Paracho, con el objetivo de capacitarlos en el empleo del alfabeto tarasco, la traducción, y los métodos de alfabetización; por las condiciones en las que el Proyecto se había planteado este cuerpo de profesores resultó elemental, puesto que el tarasco era su lengua nativa y sólo requerían aprender las herramientas de su lecto-escritura, para esparcir su conocimiento en toda la zona:

elemento tangencial, considerando que ya participa activamente el ILV; aunque en esta etapa los temas y los medios de alfabetización son exclusivamente laicos, volveremos más adelante con esta cuestión. SWADESH, *Op.cit.*, pp.65-66

¹⁷⁰ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibid.*

¹⁷¹ Natividad Ramírez Guzmán era en 1939 alumno de la Escuela Regional Campesina de la Huerta, originario de la comunidad de Naranja de Tapia hablante del purhépecha fue incorporado como miembro de la primera generación de maestros nativos y más tarde designado como director de la Misión Alfabetizadora de Quinceo, en el municipio de Nahuatzen, *Ibid.*

En un curso concentrado de un mes se les impartió el dominio del nuevo alfabeto tarasco y los métodos más eficaces de alfabetización, tanto como el arte de la traducción y de la preparación de informes y propaganda. Estos mismos jóvenes, al tiempo que estudiaban, se mantuvieron muy activos elaborando publicaciones e impartiendo la alfabetización a los de su misma raza. Al terminar su curso emprendieron enérgicas campañas de alfabetización.¹⁷²

Originalmente la campaña empezó solamente con veinte profesores nativos, pero el objetivo era ampliar este número de instructores de la lengua, por ello Swadesh lanzó una amplia convocatoria a las autoridades estatales en el rubro de educación, para concentrar una lista de todos los profesores hablantes de lengua purhépecha en Michoacán. Así mismo se continuó con un reclutamiento activo en diversas instituciones como la Escuela Normal de Morelia. El Proyecto preveía la formación y capacitación de una amplia generación de maestros purhépecha, para que en la zona indígena todas las escuelas contaran con un personal nativo, hablante y que además dominara la lecto-escritura de la lengua.¹⁷³

La intención directa que resultaría de la formación de este nuevo cuerpo magisterial sería la de la obtención de plazas o el intercambio de las ya existentes, con maestros que no fuesen hablantes del purhépecha, motivo que a su vez generó el descontento y desacuerdo por cuestiones de poder local, entre los profesores previamente asignados por la SEP, y en la ingerencia de las decisiones del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (S.T.E.R.M.), aunque esta situación la abordaremos justo en la coyuntura de la crisis a la que a finales de 1940 tuvo que enfrentarse el Proyecto Tarasco, vale la pena mencionar que la mayor parte de los elementos reclutados, no eran profesores, al menos en ejercicio, carecían de plazas y se integraron en primera instancia como un cuerpo de misiones alfabetizantes.

En cada lugar el empleo de maestros que hablan el dialecto local se efectuará mediante la redistribución del magisterio. Se impartirá la enseñanza adecuada para los futuros maestros regionales. Se preparará, a los elementos no profesionales para cubrir las necesidades inmediatas del desarrollo general del plan de enseñanza. A los maestros que no hablan tarasco se les

¹⁷² APBPG, *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, *Ibid.*, pp.6-7

¹⁷³ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y los Territorios, Serie Escuelas Rurales Federales, *Maestros Intérpretes*, Caja 134, Expediente 6, Michoacán 1940.

asignará un puesto dentro de los lugares de la zona tarasca en los que se requiera su servicio o fuera de ella.¹⁷⁴

A través de un oficio dirigido al Director de Enseñanza Primaria Urbana y Rural de la SEP, nos es posible comprobar la existencia de al menos tres generaciones de maestros nativos formadas por el Proyecto Tarasco, puesto que en dicho documento se hace petición de plazas para los profesores de la “2da generación en la preparación de maestros en su lengua nativa...” y posteriormente afirma la existencia de una 3era generación, ambas habían iniciado labores en el año de 1940, conjuntando un grupo de 23 profesores, probablemente para entonces el proyecto contaba ya con un número considerable de más de treinta maestros purhépecha, que se habían distribuido por diversas zonas en labores alfabetizadoras, subsistiendo con becas proporcionadas por el DAAI y con una incierta situación laboral respecto a la obtención de plazas formales.

[La Secretaría del Proyecto Tarasco, que había redactado el oficio de petición reiteraba]

...que se tome muy en cuenta que existe un Núm de 23 maestros Tarascos Bilingües que actualmente están trabajando con ahínco no importándoles mucho sus nombramientos, porque saben que lo están haciendo por su raza y porque tienen gran fe en el gobierno del Sr Pdte Cárdenas que resuelva sus problemas. Además está Sría opina: que el gobierno del C. Pdte Gral de Div. Lázaro [Lázaro] Cárdenas, está preocupándose mucho para resolver el problema Indígena de México, entonces, pues, que en parte resuelva el problema Económico-social y cultural al Tarasco, empezando con los maestros Bilingües de esta raza a extenderles sus nombramientos.

A T E N T A M E N T E

Rúbricas de

El Secretario de Actas: Samuel López V.

El Secretario General: Hilario Contreras

El Secretario Tesorero: Elenea Erape B.

El Secretario de Acción Social: Eufemio Maya G.¹⁷⁵

Podríamos considerar que los firmantes del documento eran en su momento profesores del Proyecto Tarasco, puesto que la organización interna del programa incluía una estructura integral de participación para la toma de decisiones en asambleas, por lo que si existía algún

¹⁷⁴ APBPG, *Plan del Proyecto Tarasco*, Op.cit., p.2

¹⁷⁵ AHSEP, Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y los Territorios, Serie Inspección Escolar Federal, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, Caja 115, Expediente 13, Michoacán, 1940-1941.

órgano representativo como esta Secretaría, estaría compuesto por el magisterio nativo; esto lo comprobamos en la entrevista con uno de los miembros de la segunda generación de alfabetizadores, el Profesor Onofre Alonso Álvarez, originario de la comunidad de Pamatácuaro, que se integró en enero de 1940 al proyecto, después de culminar sus estudios en la Escuela Normal de Morelia. El Profesor Alonso, recordó el nombre de algunos maestros integrantes del Proyecto Tarasco entre quienes mencionó a: Lucía Ascencio Mejía, Prudencio Hacha y a Eufemio Maya González –firmante del oficio de petición–, todos originarios de comunidades indígenas purhépecha.¹⁷⁶

La capacitación de los maestros purhépecha dio pie a la implementación de las siguientes fases del programa, una vez realizada la capacitación de la primera generación de profesores en 1939, pudo concretarse la *Iniciación del alfabetismo tarasco en los pueblos*, a la que durante 1940 se integraron dos generaciones más; las labores de enseñanza se realizaron por medio de misiones alfabetizadoras a cargo de lingüistas especializados junto con educadores nativos. El proceso de enseñanza de la lecto-escritura en purhépecha y la castellanización, contó con varios medios o estrategias pedagógicas, entre las cuales se diseñaron dos cartillas de alfabetización con el método sicofonético.

Las misiones alfabetizadoras se instalaron en diferentes comunidades, recogiendo datos de distintas fuentes sabemos que existieron labores en Pichataro, Sevina, Comachuén, Arantepacua, Nahuatzen, Quinceo, Cherán, Nurio, Ahuíran, Carapan; el Profesor-alfabetizador Alonso Álvarez, señala que en una primera etapa se dirigieron actividades a varias comunidades indígenas de los municipios de Paracho, Uruapan, Los Reyes, Tangancícuaro y Chichota; asimismo menciona que las labores se extendieron e incluso llegaron hasta la zona lacustre de Pátzcuaro¹⁷⁷; en donde se implementaron las técnicas del Proyecto para los fines de la alfabetización purhépecha. Ignacio M. del Castillo, narra las tareas de la misión a su cargo:

¹⁷⁶ Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, *Ibid*

¹⁷⁷ DEL CASTILLO, *Op. cit.*; AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, *Ibid.*; Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, *Ibid.*; Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibid.*; la única referencia respecto a la zona Lacustre de Pátzcuaro es la noticia que tenemos de labores educativas de Pablo Velásquez Gallardo en la comunidad de Ichupio como maestro asignado del Proyecto Tarasco, Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, *Ibid.*

Poco a poco se fueron instalando misiones en los pueblos de los alrededores de Paracho, y personalmente tuvimos la oportunidad de encabezar la que trabajó en el pueblo de Arantepácu, a unos 18 o 20 kilómetros de Paracho, a través de la sierra.

Lo primero fue levantar un plano del pueblo para dividirlo en cuarteles y así facilitar nuestra tarea. En seguida, por medio de las autoridades del lugar, hicimos una convocatoria a todos los habitantes del pueblo para explicarles la finalidad de nuestro trabajo, e instar a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a la escuela. De esta manera logramos reunir al principio un pequeño grupo de alumnos, que al correr de los días fue aumentando considerablemente.

Mientras tanto, los otros jóvenes, a quienes ya les había señalado la sección del pueblo en que debían trabajar, daban clases en las casas a aquellas personas que no podían concurrir a la escuela, sin distraerlas mucho de sus ocupaciones domésticas.

Desde el primer día también se dieron clases nocturnas para adultos, con objeto de tener la asistencia de los hombres del pueblo que durante el día salían a las labores del campo.¹⁷⁸

Las cartillas empleadas seguían un método silábico, se desecharon las vías de aprendizaje con otras estrategias; como el método alfabético que consta de la enseñanza de las letras y sus nombres a través de ejercicios de reconocimiento; o el cromático que asigna colores a cada letra de un alfabeto; de la misma forma se descartó la enseñanza onomatopéyica que se basa en la asociación natural de las letras con un sonido.¹⁷⁹

Se eligió la enseñanza sicofonética de la lecto-escritura, es decir una estrategia que prioriza el conocimiento e identificación de las sílabas, para después de su conocimiento poder combinarlas para propiciar la formación de palabras, frases y textos progresivamente. El Proyecto Tarasco diseñó dos cartillas de alfabetización en lengua purhépecha, ambas eran murales, y se realizaban a mano por los mismos profesores; es por ello que no puede localizarse en forma documental una cartilla de esta fase del programa educativo. Según se explica la primera cartilla estaba compuesta de la siguiente forma:

[Cada cartilla mural] tiene ocho palabras sencillas de una o dos sílabas. Algunas de las palabras se repiten más de una vez en la misma hoja, y las palabras emplean en parte las mismas sílabas. La primera hoja tiene palabras que sólo emplean tres letras diversas del alfabeto. Cada tres hojas se intercala una hoja de repaso y luego se prosigue agregando una letra nueva a cada

¹⁷⁸ DEL CASTILLO, *Ibid.*, p. 148

¹⁷⁹ SWADESH, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas... Op.cit.*, pp.48-49

página. Se enseña al estudiante a reconocer las palabras y por la comparación de palabras semejantes llega a conocer las sílabas.¹⁸⁰

Esta herramienta era empleada en la educación de la población adulta, y observaba resultados favorables; era un método sencillo y fácil de comprender, parecía asegurar en un corto tiempo, al menos el aprendizaje o la identificación de las combinaciones silábicas por escrito de la lengua purhépecha; para el caso del sector infantil el método tenía algunas variaciones:

El segundo método implica el uso de una serie de dibujos con rótulos, dispuestos en dos dimensiones, y los cuales ilustran todas las sílabas principales de la lengua. Los dibujos le ayudan a recordar las palabras, y posteriormente, por la comparación de las diferentes palabras, llega a darse cuenta de que parte de la palabra tiene la sílaba ilustrada.¹⁸¹

Ambos medios alfabetizantes, aseguraban el aprendizaje de la lectura, estaban diseñados con un contenido que hacía referencia concreta a las realidades locales. Según el mismo Swadesh por la sencilla composición del método era casi imposible introducir un amplio discurso o alguna tendencia política en estas cartillas, más bien los contenidos buscaban referentes concretos que pudieran ser significativos o de interés para la población purhépecha. Una vez que el estudiante era capaz de leer textos con el aprendizaje que promovían estas cartillas, se iniciaban los ejercicios de escritura, que tenían por única norma la utilización del alfabeto preestablecido y de un papel rayado que era la guía para poder fomentar el uso de la “letra de ingeniero”, la cual por su forma simétrica es completamente legible. Según los resultados que evaluaron el corto tiempo de acción del Proyecto Tarasco la efectividad demostrada por el método se evidenciaba en la rapidez con la que sus alumnos podían aprender a leer y escribir, cuestión que se visualizó de forma inmediata porque según Del Castillo:

Este sistema de enseñanza que usó el Proyecto Tarasco ofreció los siguientes resultados: el alumno, niño o adulto, llegaba a conocer y a manejar las letras del alfabeto y, por tanto, a aprender a leer, en un término de quince a veinte días, y con diez o quince días más de práctica de escritura, copiando las letras que tenía en las cartillas, podía también escribir, lo que nos daría un

¹⁸⁰ APBPG, *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, *Ibid.*, pp.11-12

¹⁸¹ *Op. cit.*, p.12

lapso de treinta días como mínimo, y de cuarenta y cinco como máximo, para que el alumno analfabeto pudiera leer y escribir.¹⁸²

Además de utilizar el método sicófonético, también se recurrió al método natural, el cual desde un principio brindaba al alumno, frases y textos con dibujos para que por medio de un ejercicio de memorización se pudiera identificar las palabras que se encontraban repetidas y de ahí desprender el sonido de las letras que aparecían recurrentemente en dichas palabras. Para el caso de estas cartillas, la introducción del contenido podría ser mucho más amplia que en los anteriores, priorizando temas de importancia, o cuestiones problemáticas sugiriendo algunas soluciones como por ejemplo, cuestiones de salud e higiene, capacitación agrícola, leyes fundamentales, entre otros.

Para el Proyecto Tarasco, la forma más idónea de aplicar este método fue la creación de un Periódico Mural Ambulante, el primero se realizó en Paracho, para exponerlo al público los domingos de mercado. El *kerenda tsitsiki*, se convirtió en el órgano informativo que el programa de alfabetización implementó para fomentar la lectura bilingüe y para aplicar el empleo de un método natural de manera no formal; esta estrategia rompía el cerco áulico y pretendía fomentar un interés por el conocimiento de la lecto-escritura en la lengua materna de la región. Swadesh recomendaba una serie de elementos que todo profesor de zonas indígenas debía considerar para emplear un periódico mural como herramienta educativa:

Además de noticias y editoriales, el periódico debe tener materias de la literatura popular, lo que recogen los nativos o el maestros cuidadosamente recogidos para que salgan sin errores [...] una vez comenzado el periódico debe aparecer con regularidad para que la gente sepa que con toda seguridad pueden encontrarlo en ciertos días. Debe escogerse un nombre para el periódico, preferiblemente por los del lugar [...] En los primeros meses del periódico, cabe ponerse una persona o un comité de guardia para que lo lea y para que explique la escritura a todos los que vayan a verlo. El periódico es un excelente medio para informar y ganar entusiasmo en la obra alfabetizante.¹⁸³

El periódico mural incluía textos en purhépecha y español, conservando la tipografía que todo el proyecto había designado para las cartillas, así como para el resto de las publicaciones, se usaba el alfabeto simplificado con letra legible y temas de interés para la

¹⁸² DEL CASTILLO, *Op.cit.*, p.149

¹⁸³ SWADESH, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas... Op.cit.*, pp.60-61

comunidad. Este medio fue empleado por las misiones alfabetizantes, no solamente en Paracho, sino en sus respectivas comunidades.

Su eficacia era alta, puesto que como medio de divulgación pudo hacer llegar información de temas, como salud, agricultura, política, economía que favorecían o mejoraban la vida indígena; pero además porque suscitó la curiosidad del pueblo al observar dichas temáticas escritas en su propia lengua, Swadesh menciona como ejemplo de los contenidos la primera edición del periódico en el Proyecto Tarasco:

El primer artículo en *kerenda tsitsiki* (flor de pasión), el periódico mural tarasco, trato de la gira del presidente Cárdenas en el norte del país. Hizo hincapié en su estancia con los indios yaquis y los puntos de los acuerdos presidenciales con ellos. Así, subrayando cosas de indígenas, de campesinos, de condiciones de la gente, se puede crear un interés en cualquier región o asunto que tenga verdadera importancia para el grupo determinado.¹⁸⁴

Estas tres herramientas, las dos cartillas de alfabetización y el periódico mural tarasco, coadyuvaron en gran medida al impulso de las medidas educativas de carácter alfabetizador; a través de ellos se promovió eficientemente aunque en un lapso reducido de año y medio la importancia de la lecto-escritura; pero en primera instancia el impacto político pudo haber trascendido mucho más allá de las nociones escolares. La nueva política del lenguaje recuperó y reivindicó la lengua purhépecha, lo cual en gran medida significaba la dignificación del antes marginado sector indígena. Los maestros y el personal del programa, incluso su director de origen extranjero, se dirigían a los participantes adultos, o niños, mujeres y hombres en su lengua propia; les explicaban las cuestiones elementales de la lecto-escritura y la aritmética en un idioma comprensible, les mostraban que era posible visualizar no sólo las grafías del español, sino comenzar a escribir en su idioma, en purhépecha.

Más allá de una idealización del proceso de alfabetización, pretendemos mostrar la relevancia que trajo consigo el uso de las lenguas vernáculas como el eje de estos nuevos programas; nunca se descartó la castellanización, pero la eliminación del método directo permitió la implementación de un paso que puede considerarse de importancia en la historia política y educativa de la población indígena en México. Las valoraciones de los participantes

¹⁸⁴ *Op.cit.*, pp.48-49

muestran este panorama alentador, que aun debe problematizarse mucho más, pero que en principio puede considerarse como factor elemental en el proceso histórico coyuntural en el que se desempeñó el Proyecto Tarasco:

En todos, niños y adultos, se despertó un deseo vehemente de aprender, como que por primera vez comprendían al maestro, ya que recibían la instrucción en su propio idioma. Estaban asombrados, y así me lo hicieron saber varias veces, de que su lengua, el idioma tarasco, pudiera escribirse. Para ellos sólo era concebible que el español podía ser escrito y leído, pero nunca el tarasco. De manera que se les presentaba un mundo nuevo, lleno de bellas perspectivas, al ver que podían trasladar fielmente a un papel sus pensamientos y sus ideas, y que sus medio de comunicación se ampliaban. ¡Sólo entonces pudimos darnos cuenta de lo que para el indígena significa instruirse en su propio idioma!¹⁸⁵

Esta nueva vertiente se diseñó y aplicó con una perspectiva que cambió considerablemente los patrones antes asignados; la política del lenguaje se tornó un tanto más incluyente, quizá más por circunstancia que por convicción; pero para el sector indígena pudo tener un relevante significado el empleo de su lengua de una forma gráfica y el acercamiento de la escuela o los diferentes programas de capacitación y divulgación en su propia lengua, probablemente era una primera noción de inclusión en un Estado-Nación que tanto los había negado.

Además de las dos cartillas y el periódico mural, el Proyecto Tarasco se propuso la edición de gran cantidad de material impreso que pudiera ser útil al proceso educativo, así como a la difusión del uso de la lengua nativa escrita; según las valoraciones de anteriores programas de alfabetización, uno de los obstáculos más recurrentes de la enseñanza de la lecto-escritura, era la carencia de textos publicados que pudieran llegar con facilidad a las comunidades. Una vez que se habían concluido la alfabetización, se esperaba que la población indígena pudiera continuar leyendo y tuviera la necesidad de escribir, para emplear y ejercitar los conocimientos recién adquiridos.

Como las publicaciones eran escasas y no se encontraba manera de fomentar el hábito de lectura en los pueblos indígenas, entonces la lecto-escritura podía ser rápidamente olvidada por la falta de práctica. Por ello no sólo bastaba enseñar estos rudimentos básicos, sino que debían buscarse las vías para promover con mayor ahínco la difusión del texto

¹⁸⁵ DEL CASTILLO, *Op. cit.*, p.148

escrito en la comunidad. Así que el plan de trabajo incluyó una lista de “Materiales para la enseñanza y la propaganda” tanto en el idioma local –el tarasco empleado en cada comunidad–, como en el idioma estándar, que en este caso era el purhépecha serrano de Cherán:

MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA Y LA PROPAGANDA	
a) en el dialecto local	1. cartillas murales adaptadas por el maestro de cada escuela local o por la misión alfabetizadora. 2. periódicos murales 3. anuncios y letreros
b) en el idioma standar	1. libros de texto y de diversión 2. proclamas y leyes o decretos 3. periódico regional 4. propaganda impresa 5. discos fonográficos 6. radio 7. cine
Cuadro elaborado con información del Plan del Proyecto Tarasco. APBPG, <i>Plan del Proyecto Tarasco</i> , p.1	

El proyecto cubrió los objetivos de generar material impreso en lengua materna, cumpliendo a la vez con uno de los planteamientos acordados en la Asamblea de Filólogos y Lingüistas de 1939, respecto a las recomendaciones que se incluyeron en las actas finales de dicha reunión se proponía la implementación de imprentas locales, que fueran empleadas por pobladores de las zonas para generar material de lectura que pudiera dar cause a la tarea de la alfabetización y que promoviera con fuerza el empleo de la lengua nativa a través de la difusión de los textos en las comunidades.¹⁸⁶

El Proyecto, siguiendo las resoluciones de la Asamblea, instaló en Paracho¹⁸⁷ *La Prensa Tarasca*, en donde una comisión de maestros nativos fue capacitada para el empleo de las

¹⁸⁶ [La Asamblea tomó la siguiente resolución acerca de los problemas de la enseñanza rural indígena:] “10. Adquirir maquinaria tipográfica bastante para establecer imprentas locales indígenas en las Escuelas Normales Rurales o Internados Indígenas y preparar en ellas tipógrafos indígenas que realicen esta labor.” AHSEP, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, *Ibid.*

¹⁸⁷ La documentación señala que la Imprenta había sido instalada en Paracho, pero el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán ha indicado que se encontraba en el poblado de Cherán, mientras que en Paracho se hallaba la oficina central del Proyecto en la que se realizaban las reuniones semanales, se recibían los avances de las diversas misiones, así como el material empleado para las impresiones que era trasladado a Cherán, para de ahí repartir los textos impresos a todas las comunidades donde se trabajaba.; podemos suponer que la imprenta fue trasladada de sede, por lo que consideraremos que estuvo en ambos poblados. Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibid.*

herramientas de publicación; así mismo se designó un grupo de traductores y editores originarios de las comunidades, el profesor Tomás Salvador, originario de Pichataro, fue el principal responsable de las cuestiones editoriales de la imprenta.¹⁸⁸ Los maestros purhépecha comenzaron una intensa actividad de publicación que rindió frutos inmediatos en la difusión de la lectura en lengua indígena.

El proyecto tarasco sería a la postre inútil si no hubiera la preocupación por proveer de material de lectura suficientes para las necesidades de los alumnos enseñados a leer. Para hacer frente a estas necesidades se estableció la Prensa Tarasca, que consta de un pequeño equipo de Imprenta, como taller de la Escuela Vocacional Agrícola de Paracho. La imprenta está provista de una hermosa fuente de dimensiones fácilmente legibles. Tiene una prensa que puede imprimir dos páginas de folleto y todo el equipo más indispensable. Tres muchachos tarascos, de los mismos maestros nativos del proyecto, son los alumnos del curso de impresión, y con un maestro tipógrafo, al frente el Sr. Héctor Ramírez Ayala, están tirando publicaciones muy aceptables.

Una comisión redactora, que consta de dos de los maestros bilingües, está traduciendo y redactando en tarasco leyes nacionales de interés especial a los indios. Esta comisión tiene igualmente a su cargo la redacción de otras cosas, ya sean preparadas directamente por los miembros del proyecto, o por representantes del pueblo.¹⁸⁹

Existe un registro preciso de las publicaciones realizadas desde agosto de 1939 hasta octubre de 1940, el listado de la mayor parte de los trabajos que fueron editados por La Imprenta Tarasca lo recopiló R. H. Barlow, en un artículo intitulado “La Prensa Tarasca de Paracho, Michoacán 1939-1940”, en la revista *Internacional Journal of American Linguistics* en 1948. En dicho artículo agradece a tres personajes ampliamente vinculados con el Proyecto por haberle facilitando el acceso al archivo de la Prensa Tarasca, así como a sus colecciones personales de los impresos de esos años, sus informantes fueron: Adrián F. León, Pablo Velásquez Gallardo y Daniel Rubín de la Borbolla.¹⁹⁰

¹⁸⁸ Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, *Ibid*

¹⁸⁹ APBPG, *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, Op. cit., p.6

¹⁹⁰ Sobre la participación de Daniel Rubín de la Borbolla volveremos más adelante, basta aclarar que se vinculó y relacionó ampliamente con el programa al incorporarse al equipo de trabajo que llevó a cabo en 1940 el Segundo Proyecto Tarasco, de investigación social, antropológica y arqueológica en el que colaboró activamente. Cfr. BARLOW, R. H., “La Prensa Tarasca de Paracho, Michoacán, 1939-1940”, en *Internacional Journal of American Linguistics*, vol. 14, núm. 1, Bloomington, Indiana University, enero, 1948, pp.49-52; en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia (BNAH).

En esta lista se puede observar con claridad cual era el objetivo que el Proyecto tenía respecto a la implementación del programa de publicaciones en lengua indígena; la difusión de la lectura se hizo por medio de varios temas de interés para la población, los textos que enumeró Barlow aparecen en el siguiente cuadro en idioma español, puesto que él mismo realizó la traducción de los títulos; en un anexo posterior incluimos el documento completo con los títulos en purhépecha y el listado original de dicho autor (cfr. Anexo 4).

LA PRENSA TARASCA DE PARACHO MICHOACÁN 1939-1940		
Temática	Título	Fecha de publicación
Salud	Cómo evitar y curar la sífilis	Octubre 1939
	Precauciones contra el agua sucia	Noviembre 1939
	Prevención y cuidados de la difteria	Noviembre 1939
	Si eres borracho evita que tus hijos sigan el ejemplo	Noviembre 1939
	Precauciones contra la rabia	Noviembre 1939
	Cuida a tus hijos de la tosferina y te cuidaras también a ti mismo de su contagio	Noviembre 1939
	La lepra	Diciembre 1939
	Precauciones contra el tifo	Enero 1940
	Precauciones útiles en el cuidado del paludismo	Marzo 1940
	Cuidados de la tuberculosis	Abril 1940
Proyecto Tarasco	El Alfabeto Tarasco	Septiembre 1939
	Convocatoria a los padres de familia	Septiembre 1939
	Cartilla infantil de lectura	Agosto-Septiembre 1939
	Comprobante de alfabetismo	Octubre 1939
	Los símbolos del tarasco	Enero 1940
	Hoja con texto tarasco referente a exámenes, tiempo, número de asistentes, nombre de la comunidad	Octubre 1940
Narrativa	El conejito valiente	Agosto 1939
	Libro de lectura tarasco	Septiembre 1939
	Cuentos tarascos de las diversas regiones (Primer Tomo)	Marzo 1940
	Canciones en tarasco	Abril 1940
	Cuentos tarascos de las diversas regiones (Segundo Tomo)	Septiembre 1940
Trabajo	Cómo seleccionar la semilla del maíz	Octubre 1939
	Principales enfermedades del trigo	Octubre 1939

	Tener cría de abejas y cuidarla bien es provechoso para ti y para todos	Noviembre 1939
Legislación	Disposiciones Legales que necesitan saber los indígenas (Tomo I)	Septiembre 1939
	Disposiciones Legales que necesitan saber los indígenas (Tomo II)	Diciembre 1939

El alfabeto empleado por el Proyecto Tarasco, tanto para la elaboración de dichas publicaciones como para el proceso de alfabetización, había sido previamente aprobado por la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, una vez iniciado el programa este se había mejorado y ajustado a las condiciones locales y a las cuestiones dialectales, la propuesta de la elaboración científica de alfabetos para las lengua nativas debía cumplir con una serie de requisitos que permitieran el diseño de modelos sencillos, simplificados.

La intención era incluso la de formar un alfabeto *general uniforme* para todas las lengua indígenas, del cual pudieran derivarse algunas mínimas variantes particulares; las grafías debían ser sencillas y se utilizarían los signos que fuesen estrictamente necesarios. Incluso se eliminaba el uso de mayúsculas y cursivas; el acento se empleaba de manera uniforme en todas las palabras para agilizar la lectura y facilitar la pronunciación. Finalmente el alfabeto tendría que adaptarse para el objetivo central de la castellanización, para lo que se acordó, “que los alfabetos se acercaran, hasta donde fuese factible dentro de las necesidades del idioma, al alfabeto español, para facilitar la transición al alfabetismo en dicha lengua”.¹⁹¹

Aunque en el caso de Proyecto Tarasco existieron algunas diferencias considerables, las cuales contribuían a facilitar la lecto-escritura y a simplificar el alfabeto, el empleo de algunas grafías se consideró innecesario, e incluso para algunos sonidos específicos de la lengua se tomaron letras del alfabeto checo, las variaciones se basaron en la elaboración de un alfabeto sencillo y de fácil empleo:

Todas las complicaciones del alfabeto español se evitaron eliminando del alfabeto tarasco todas aquellas letras cuyo empleo es equívoco, por su doble o aún triple valor, tales como las ç o la x; así como también aquellas cuya utilización es superflua, debido a la existencia de otras letras, tales como las z, la v y la ll que en el español de México equivalen del todo a la b, la s y la y. Se evitaron también todos los grupos dobles, como ch, la rr, gu, qu, empleándose siempre caracteres simples.¹⁹²

¹⁹¹ AHSEP, *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, *Ibíd.*

¹⁹² APBPG, *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, *Ibíd.*, p. 9

Este primer alfabeto empleó algunos signos complejos, los cuales han sido modificados en etapas posteriores por diferentes programas educativos y diversas políticas del lenguaje (para mayor claridad ver Anexo 3 “Historia del alfabeto purhépecha”). Pero la elaboración de esta primera propuesta, según Swadesh, fue uno de los elementos determinantes para el éxito del programa, puesto que la utilización de este método sencillo facilitó en muchos sentidos la rapidez del aprendizaje de la lecto-escritura.

Incluso en esta misma dinámica de imprimir el carácter científico a las acciones y resoluciones del Proyecto Tarasco, el plan de trabajo incluía la búsqueda de un *Acuerdo general sobre el idioma standar*, este postulado, del cual tenemos pocas noticias, mostraba un creciente interés por cimentar el empleo de la lengua materna en la región purhépecha, la intención que puede percibirse en la propuesta tiene que ver con una visión a largo plazo con el objetivo de hacer perdurar los resultados del alfabetismo y provocar que la difusión de la lecto-escritura en lengua vernácula fuese cada vez mayor,

[Se realizaría una] Convención de expertos y representantes de los pueblos para acordar el idioma standar y organizar la Academia de la Lengua Tarasca, que será responsable del desarrollo subsecuente de todo el nuevo programa en la región tarasca.¹⁹³

La conformación de la Asamblea de la Lengua Tarasca implicaba la creación de una instancia permanente que pudiera realizar el tránsito entre las actividades del Proyecto Tarasco y la completa reformulación de la política del lenguaje en Michoacán y posteriormente en México. Dicha Asamblea se compondría de un lingüista, un antropólogo, maestros hablantes del tarasco en Normales y Universidades, un equipo de traductores nativos, representantes de los pueblos y la autoridades educativas de DAAI.¹⁹⁴

Las oficinas de esta instancia se instalarían en Jarácuaro, pero tendría representantes en cada una de las escuelas de la zona, las tareas que desempeñaría se basarían en la investigación y la aplicación de los resultados del trabajo científico; por la duración del Proyecto y la crisis política que enfrentó a finales de 1940 el programa, es probable que este ambicioso plan de proyección de los objetivos y la actividad de difusión del purhépecha se hayan interrumpido abruptamente, además nuevamente parecía interferir con los esquemas

¹⁹³ APBPG, *Plan del Proyecto Tarasco*, Op.cit., p.3

¹⁹⁴ Op.cit.

burocráticos preestablecidos por la SEP en la región, aun así es importante rescatar cuales sería las funciones planteadas, para la Asamblea de la Lengua Tarasca que se proponía como el eje de acción de la nueva política el lenguaje en Michoacán:

FUNCIONES:

- a) formación y control del vocabulario standar.
- b) preparación del material educativo.
- c) continuación del trabajo científico.
- d) preparación del material informativo.
- e) revisión editorial de comunicaciones en dialectos locales.
- f) traducción de comunicaciones y mensajes entre el pueblo y el Gobierno.

Las funciones de la Asamblea no podrán ser de carácter arbitrario, sino, por el contrario, deberán servir para facilitar el desarrollo natural del idioma standar.¹⁹⁵

De la misma forma la Asamblea se encargaría del establecimiento de cursos en lengua tarasca para el personal magisterial de la zona, primero con el establecimiento de cursos para maestros nativos como los que brindó a tres generaciones de profesores el Proyecto Tarasco, y segundo con la apertura de la *cátedra de tarasco*, en las Escuelas Normales y otras instituciones superiores.¹⁹⁶

Estas tareas que el plan de trabajo asignaba permitían la creación de una instancia hasta cierto punto independiente de los esquemas políticos locales e impuesta directamente desde el poder Ejecutivo Federal, a través de su brazo de acción indigenista el DAAI, lo cual generó una serie de choques con las estructuras estatales, que vieron en el Proyecto Tarasco y sus determinaciones una seria intromisión en sus labores.

La petición que desde el comienzo del Proyecto había realizado Swadesh respecto a ejercer el control del aparato educativo de la zona y saltar algunos procedimientos para intercambio de plazas magisteriales, lo cual implicaba el traslado de elementos con base en el conocimiento y manejo de la lengua materna; se cumplió relativamente y empezó a generar mayores cambios durante el primer semestre de 1940. Así lo hacía saber el Subdirector de

¹⁹⁵ *Idem.*

¹⁹⁶ *Idem.*

Educación Rural en los Estados y Territorios, quien dirigía un oficio bastante claro a los inspectores de diversas zonas de Michoacán:

A los CC. Inspectores de las zonas de
Los Reyes, Zamora, Uruapan, Pátzcuaro y Zacapu.
Por disposición superior pongo en conocimiento de usted que el C. Doctor
Mauricio Swadesh fue comisionado por la Secretaría de Educación Pública
para reorganizar la educación en la zona tarasca de conformidad con el
acuerdo del C. Presidente de la República.
Por tanto ruego a usted que se sirva a darle toda clase de facilidades para el
desempeño de su comisión, proponiendo a esta oficina los cambios de
maestros que sugiere, a efecto de tener dentro de la zona de su trabajo,
elementos de habla tarasca.
[Rubrica del Prof. Carlos Pérez Guerrero, El Subdirector de Educación,
fechado el 16 de marzo de 1940 en Morelia, Michoacán]¹⁹⁷

Al parecer la autoridad educativa delegaba a Swadesh la responsabilidad de los cambios dentro del magisterio y le permitía ejercer tareas extraordinarias que afectarían directamente a varios grupos de poder dentro de la burocracia estatal, sobre todo a un sector sindicalizado y a funcionarios que se vieron relevados y rebasados por las atribuciones conferidas al científico extranjero.

Desde el principio las medidas comenzaron a causar un descontento entre el magisterio que se negó a colaborar con el Proyecto al no acatar las cambios propuestos por Swadesh; por lo que el lingüista informó a las autoridades federales de los obstáculos presentados a sus labores e inmediatamente la Secretaría tomó cartas en el asunto turnando recomendaciones y exhortando a los profesores a cooperar con las nuevas disposiciones:

[Advertía el oficio a los maestros reticentes que] El plan que esta poniéndose en práctica en la zona tarasca, no es un experimento provisional, sino un programa considerado que ha sido empleado con positivos resultados en diferentes partes del mundo, en la zona tarahumara de Chihuahua, y en la propia zona tarasca en el Proyecto Tarasco del Departamento de Asuntos Indígenas. Sus bases han sido planeadas por los mayores expertos del país, y recibieron la completa aprobación de la Conferencia Nacional de Educación. Tiene el apoyo de la C.T.M. y del S.T.E.R.M. tanto como del Presidente de la República y de las Dependencias del Gobierno. Si algún maestro tiene una duda sobre su justeza, tendrá la oportunidad de resolver tal duda, en el curso de orientación que recibe en Paracho, bajo los auspicios del Proyecto Tarasco.

¹⁹⁷ AHSEP, *Maestros Intérpretes*, *Ibid*

Por las razones expuestas esta Dirección no puede permitir que ningún maestro rehúse aceptar a trabajar en la zona tarasca, si sabe hablar la lengua, ni que rehúse dejar su lugar de trabajo dentro de la zona, si no sabe hablar – salvo en condiciones muy especiales, las que considerará esta Dirección a petición del interesado, consultando a las autoridades del Sindicato. El interesado mientras tiene que pasar a donde lo dirijan los encargados de la reorganización, para hacer sus gestiones desde el nuevo lugar de trabajo. [Rúbrica del Prof. Rafael Méndez Aguirre, Director General, fechado el 27 de marzo de 1940 en México D.F.]¹⁹⁸

Así la situación comenzó a crispase, varios profesores fueron removidos de sus plazas, algunos incluso recibiendo salarios inferiores por cuestiones de la reubicación; durante los meses restantes de 1940 el conflicto de intereses fue en considerable incremento y apareció en escena un crítico local que por su función como Inspector Federal de Educación tuvo un enfrentamiento directo y personal con Swadesh

El Profesor Enrique Castillo Janacua era egresado de la Escuela Normal de Morelia, en donde después de culminar su preparación impartió varios cursos; por 1932 fue asignado como Director de la Escuela Industrial Regional de Tanaquillo en Chilchota, ese mismo año se le comisionó para que colaborara con La Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan bajo la dirección de Moisés Sáenz.¹⁹⁹ Castillo, como a él se refiere Sáenz resultó un buen elemento en las labores del Centro Social,²⁰⁰ y probablemente el único de origen purhépecha –tal vez por el apellido Janacua, originario de Paracho– de entre los cercanos colaboradores del programa en La Cañada de los Once Pueblos,.

Este mismo Profesor Castillo que se había sumado con interés al experimento de incorporación, se tornó en contundente crítico del trabajo que realizaba Swadesh en Michoacán; en su calidad de Inspector visitó en el mes de mayo de 1940 las instalaciones del Proyecto Tarasco en Paracho y de igual manera realizó un recorrido en algunas de las misiones establecidas en poblados indígenas, de esta observación derivó una visión de completo rechazo a las tareas del programa, motivo por el cual inicio la elaboración de una serie de recomendaciones dirigidas al Director del Proyecto para que se transformaran las labores educativas.

¹⁹⁸ *Idem.*

¹⁹⁹ Relación de Servicios que en el Ramo de Educación ha prestado el Profesor Enrique Castillo Janacua, AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, *Ibid*

²⁰⁰ SÁENZ, Moisés, *Carapan*, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1966

Según Castillo Janacua, los resultados de las tareas desempeñadas por los miembros del Proyecto Tarasco eran mínimas y las deficiencias o errores que encontró en el desempeño tanto del magisterio como de la estructura organizativa eran evidentes y revelaban que de no seguir sus sugerencias el programa debía cerrarse por considerarle una empresa que no había cumplido con sus objetivos y por lo tanto, destinada al fracaso. La pugna se inició en agosto de 1940, cuando el Inspector dirigió un primer oficio cuyo asunto indicaba: “Se propone modificar el funcionamiento del Proyecto Tarasco”, en el que enumeró nueve críticas contundentes a los trabajos de los profesores nativos y del lingüista norteamericano; haciendo observaciones que en su percepción debían acatarse para mejorar y eficientar la educación indígena.

Entre las consideraciones de Castillo Janacua se percibe directamente el desacuerdo del establecimiento de maestros que no seguían con precisión el orden determinado por el sistema escolar oficial, el Inspector menciona que los alumnos que el Proyecto había enseñado a leer y escribir en purhépecha, eran previamente estudiantes de las escuelas de la zona y por lo tanto estaban con anterioridad alfabetizados en castellano; asimismo indica que el trabajo de las misiones era intermitente y que los profesores cambiaban constantemente de comunidad, lo cual contribuía a una nula aceptación de sus labores, reflejada en una baja asistencia a clases.

Uno de los argumentos que con mayor fuerza esgrime este personaje en contra del Proyecto, muestra que la divergencia se hallaba en un primer plano en la cuestión respecto a las plazas magisteriales cedidas al programa, pero en segunda instancia la crítica parece revelar que un sector de profesores locales aun guardaba un profundo desacuerdo respecto a la enseñanza bilingüe, considerando que la educación en lengua materna irrumpía el progreso indígena e incluso estaba fuera de los marcos jurídicos de la nación:

[Recomendaba Castillo Janacua] Que si se aceptan como alumnos a personas que con anterioridad estuvieron en Escuelas sistema Castellano –dijéramos– se les siga enseñando en español, para evitarles complicaciones a sus procesos de aprendizaje. No debemos pasar inadvertido el hecho de que solo hay unos diez mil indígenas que no sean bilingües en la región tarasca, frente a un millón de gentes de habla castellana que pueblan el Estado de Michoacán y con las que tiene contacto directo social, comercial y político; administrativo y cultural, etc.. De aquí la importancia de dar preferencia en estos casos, al idioma castellano.- Y por otra parte.

[...] NO IGNORA UD. SR. DR. [Swadesh] QUE EL ARTÍCULO 45 DE LA LEY REGLAMENTARIA DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL CLARAMENTE PREVIENE Y DISPONE QUE LA ENSEÑANZA DEBE SER EN CASTELLANO EN TODOS AQUELLOS NÚCLEOS INDÍGENAS QUE HABITAN EL PAÍS, ETC.; debemos pues apegar el funcionamiento de las Misiones del Proyecto, a la Leyes Mexicanas que nos rigen al respecto.²⁰¹

Así la discusión se trasladaba al plano en el que había estado situada desde principios del siglo XX, sobre todo en los debates educativos suscitados en el marco del Estado posrevolucionario, en donde localizamos partidarios del método directo y la castellanización como la única vía para la incorporación; pero así mismo encontramos posturas tendientes a la recuperación y la conservación de las lenguas vernáculas como herramientas de enseñanza y posterior integración de los conglomerados indígenas a la Nación.

Por sus anotaciones podemos intuir que Castillo Janacua estaba en contra de la educación bilingüe, y a pesar de ser él mismo de origen purhépecha, la enseñanza de su lengua le resultaba ociosa y hasta en detrimento de su misma raza²⁰²; aunque por otro lado la disputa podría ubicarse también en un enfrentamiento directo de autoridades locales y federales, así como de una cuestión de recursos económicos y plazas otorgadas, con las que el programa auspiciado por el DAAI estaría privilegiando las labores de nuevos profesores y no de los ya establecidos previamente en la zona.

Además, el Proyecto en general, debe rendir, por lo menos, lo rinde la Zona, cultural y socialmente, haciendo resaltar que los 39 Maestros de esta Zona Tarasca, atienden a cerca de dos mil alumnos de distintos grados y cooperan con la Autoridades y vecinos, en la realización de trabajos diversos y campañas de acción social; y no tienen asignados gastos menores; no tienen imprenta ni máquinas de escribir; no tienen camioneta para su traslado, ni en fin ninguna de las otras facilidades de que disponen los 44 Maestros dependientes del Proyecto Tarasco para su trabajo.- Estos 44 Maestros dependientes del Proyecto Tarasco, ni siquiera tiene 350 alumnos que atender.

²⁰¹ AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, *Ibíd*

²⁰² En oficio al Director General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y los Territorios de la SEP, Castillo afirmaba: “Yo sí creo que deben hacerse modificaciones al sistema que emplea la Sría. de Educ. en la enseñanza de la lectura para los indígenas; pero no son satisfactorias, como lo afirmo, las tareas y prácticas que emplea el Proyecto Tarasco, en este caso. **Ya esta Inspección está estudiando un plan para alfabetizar a los tarascos, que esté más en consonancia con las necesidades sociales y culturales de esta Raza Tarasca a la que pertenezco y a la que creo conocer en sus costumbres y aspiraciones.**” AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, *Ibíd*

LOS GASTOS QUE HACE EL GOBIERNO PARA SOSTENER EL PROYECTO TARASCO SON MAS ELEVADOS QUE LOS QUE HACE PARA SOSTENER LOS SERVICIOS EDUCATIVOS QUE CONTROLA ESTA INSPECCIÓN, incluyendo gastos de esta oficina que no tiene siquiera máquina de escribir.²⁰³

La cuestión comenzaba a reflejar una rivalidad directa, que más allá de las divergencias ideológicas, aterrizaba en el asunto concreto de los recursos económicos y las diversas facilidades que la Federación por medio del DAAI y de la SEP habían otorgado a un Proyecto que parecía asumir tareas que no le correspondían y lo hacía a través de métodos incorrectos según la visión de Castillo Janacua; el Inspector continuó su alegato, puesto que la sugerencias fueron ignoradas por Swadesh y su equipo, al parecer el Director del Proyecto contestó puntualmente cada una de las críticas y aunque no localizamos el documento de respuesta del lingüista norteamericano²⁰⁴, por el segundo oficio emitido por Castillo podemos corroborar hasta donde había llegado la discusión generando nuevas y mayores acusaciones por parte del Inspector, la primera de ellas relacionada con el conocimiento y la poca calidad científica de Swadesh:

...Hay muchos casos en que se comprueba que Ud. desconoce por completo la Historia y la Sociología de los poblados Indígenas Tarascos en donde ha establecido Misiones Alfabetizantes el Proyecto, aparte de que dichas Misiones revelan que Ud. carece de elementales principios de Pedagogía y de Ética Profesional, pues basta recordar que a cada paso cambia Maestros de una misión a otra pretendiendo desplazar a los que le señalan errores y fallas [...]

También demuestra Ud. no haber tenido en sus manos una Gramática Tarasca y por lo mismo se cree ser el primero en preocuparse en enseñar a leer y a escribir en su lengua nativa a los tarascos, cosa que el mundo medianamente culto aceptará como falsa pues entre otros, Fr. Diego de BASALENQUE escribió una Gramática de esas en 1714, cuando el tarasco era puro y se hablaba por el 75% de los pobladores de Michoacán.²⁰⁵

²⁰³ AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco, Ibid*

²⁰⁴ El mismo Castillo inicia su oficio haciendo mención a la contestación de Mauricio Swadesh “Me refiero a su escrito sin número fechado en este lugar [Paracho] el día 20 de los que cursan, en el cual con descortesía pretende contestar el oficio en que propuse modificaciones al funcionamiento del Proyecto Tarasco, después de haber realizado observaciones e investigaciones desde un punto de vista científico y con el exclusivo fin de que se obtuvieran mejores resultados y no se engañe a mi Gobierno, a mi Raza y a la Revolución Mexicana.” AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco, Ibid*

²⁰⁵ AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco, Ibid*

Otro de los señalamientos nos permitirá esbozar la crítica no sólo en el ámbito local, sino explicar que además de las presiones que maestros y autoridades locales ejercieron para dar fin al Proyecto, existió también una divergencia nacional que comenzó a señalar al programa por sus contenidos y su inclinación política, ya que parecía emular la práctica de las Pequeñas Nacionalidades implementada por José Stalin en la URSS²⁰⁶, respecto a la cuestión política indicaba implícitamente Castillo:

QUE SE RESPETEN EFECTIVAMENTE LAS COSTUMBRES Y CREDOS POLÍTICO-SOCIALES DE LA RAZA TARASCA, pues contraviniendo sus propias indicaciones, Ud. mismo [refiere a Swadesh] presionó para que todos los Maestros del Proyecto se afiliaran a cierto credo y a cierto partido que está, muy lejos de satisfacer las aspiraciones y modos de pensar de mi raza tarasca.²⁰⁷

La noción de la amenaza comunista comienza aparecer en detrimento del Proyecto, y quizá converge con las postrimerías de la educación socialista, medida cardenista aplicada a partir de la Reforma al Artículo 3º constitucional en 1934; aunque ya en sumadas ocasiones se ha mostrado la confusión generalizada que los principios de dicha doctrina habían causado en el magisterio, nacional y estatal,²⁰⁸ sería necesario comprender como respondieron a estas acusaciones los mismos miembros del Proyecto, el Profesor

²⁰⁶ Años más tarde, después del final del Proyecto por 1944, Lucio Mendieta y Núñez retomaría la cuestión de una política imitativa de las tendencias soviéticas para criticar fuertemente al programa “Durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas, hacia fines de su periodo, la política indigenista, siempre dentro de la tendencia de protección, adoptó una nueva fase. Se quiso imitar el tratamiento que la Rusia Soviética puso en práctica respecto de los grupos de población de diversa raza y distinto idioma que se hallan en su seno [...] Bajo la influencia de estas ideas, el Departamento de Asuntos Indígenas hizo un ensayo, el llamado Plan Tarasco que como su nombre lo indica se refiere a ese grupo indígena y resultó un completo fracaso.” Mendieta y Núñez citado en AGUIRRE BELTRÁN, *Lenguas vernáculas... Op.cit.*, p. 278

²⁰⁷ De la misma forma algunos Maestros Rurales de la zona señalaban esta inclinación política dentro del Proyecto, al solicitar en diciembre de 1940 al Director de Educación Primaria y Rural en los Estados y Territorios que se suprimiera el Proyecto Tarasco debido a que entre otros asuntos podían constatar que: “En el Congreso Magisterial de Morelia, lo vimos vendiendo al Sr. Swadesh, Propaganda y folletos varios de las doctrinas de la URSS, que aunque muy buenos para la antigua y poderosa Rusia, no encaja a nuestra Cultura y a nuestra civilización ya que primero que esto le conviene a nuestro pueblo asimilar y dominar el alfabeto español que por más de tres y cuatro siglos hemos heredado para comprendernos y entender nuestros problemas nacionales y locales, y es por esto inconveniente que el Departamento de Asuntos Indígenas siga fomentando las “castas” y por lo mismo conviene estudiar el ambiente que vivimos en México y no en países exóticos.” AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco, Ibid*

²⁰⁸ Cfr. LECO TOMÁS, Casimiro, *La educación socialista en la Meseta Purépecha 1928-1940*, IMCED, México, 2000; MALDONADO GALLARDO, Alejo, *La educación socialista en Michoacán*, UMSNH, México, 1995.

Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, señala en contrargumento de los planteamientos de Castillo que la inclinación comunista no existía como tal en dicho programa:

Sería una acusación mal, porque en primer lugar nosotros no teníamos capacidad comunista, porque nosotros no conocemos ese principio, nosotros podemos ayudar socialmente a la gente; por ejemplo ahí se trataba de educación, socialmente o económicamente nosotros no podíamos ayudar porque no teníamos una partida de dinero [...] Nosotros estábamos encargados netamente para la educación, otro trabajo no lo podíamos hacer ni teníamos tiempo para hacerlo, ni teníamos dinero para hacer otro trabajo. Nuestro papel fundamental era de enseñar a los niños, claro que con el alfabeto tarasco para podernos entender y después que ya estuvieran medianamente preparados que se fueran a aprender castellano.²⁰⁹

Aunque no es explícito el rechazo a las tendencias comunistas, la actividad de los profesores, no sólo del Proyecto Tarasco sino de los Maestros Rurales, obedece más a un comportamiento político que el magisterio en general observó en el marco de los lineamientos del socialismo mexicano cardenista. Según Brice Heath, México realizó una adaptación de la política de Pequeñas Nacionalidades, la cual distinguía entre la comunidad nacional y las comunidades políticas, permitiendo la diversidad lingüística como principio de Estado.²¹⁰ Aun así no se puede perder de vista que el objetivo de la política del lenguaje en la que surgió el Proyecto Tarasco, nunca perdió dirección hacia la castellanización como meta final, podría indicarse que la conservación de lenguas se hacía más por ejercicio técnico que por convencimiento político, puesto que tarde o temprano la integración de la nación generaría el uso homogéneo de la lengua castellana.

Otra de las lecturas que podría darse al señalamiento del Inspector Castillo, es en referencia a la intromisión de los integrantes del Instituto Lingüístico de Verano, y con ellos la aparición de las doctrinas religiosas del protestantismo; debido a que dicha organización fundada por William Cameron Townsend en 1934 pretendía además de realizar labores

²⁰⁹ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibíd*

²¹⁰ “Aun cuando los educadores y científicos sociales mexicanos de la década de 1930 adoptaron el término soviético de *pequeñas nacionalidades*, no pretendieron defender aspectos de la política que no fueran lingüísticos y que favorecieran las lealtades regionales, ni una autonomía mayor en los asuntos económicos y administrativos de lo que la mayoría de los mexicanos consideraban realista dada la situación. Los aspectos lingüísticos de la política rusa se fusionaban con el enfoque teórico, psicológico-antropológico, y el punto de vista mexicano, para trazar un plan de acción que realizara el bilingüismo y una consideración formal de las condiciones regionales, sociales y culturales en la política educativa a seguir.” BRICE HEATH, Shirley, *La política del Lenguaje en México. De la Colonial a la Nación*, Colección Antropología Social, Núm. II, INI, México, 1986, p. 168

científicas de investigación lingüística emprender una campaña evangelizadora en México. Aunque por los materiales editados y según los señalamientos de los alfabetizadores de la época, esta segunda fase del Proyecto Tarasco no tuvo una carga religiosa²¹¹, la que después se podrá estudiar en la Tercera y última fase a tratar de dicho proyecto en nuestro estudio.

La crisis que el Proyecto enfrentó durante casi todo el año de 1940, no interrumpió sus labores, que se incrementaron y continuaron, según los testimonios de los participantes rindiendo resultados favorables. Los Maestros Rurales de la zona, se sumaron a las peticiones y críticas del Inspector Castillo, en diciembre de ese mismo año elaboraron un documento para solicitar la supresión de las acciones en la región purhépecha y el retiro de Swadesh y su equipo de maestros nativos. A los asuntos tratados con antelación los profesores añadieron las siguientes cuestiones a manera de elementos negativos dentro de las tareas de dicho programa:

Los que suscribimos Maestros Rurales al servicio de la Nación con más de doce años de servicios en las Escuelas Rurales de las zonas de Uruapan y Paracho, Michoacán, pedimos a usted en nombre de la Justicia, que sea modificado el plan de trabajo del “proyecto Tarasco”, o se suspendan sus actividades por ser perjudiciales a los suscritos y a la región en general; hacemos la aclaración de que trabajo tendremos en otras zonas ya que somos conocidos de tiempo en nuestros trabajos educativos y de otra parte pondremos nuestra queja apoyados en los puntos siguientes:

1º. No conviene a nuestros intereses que el Proyecto siga repartiendo dádivas a las comunidades indígenas en que venimos trabajando hace más de once años; y por lo mismo no conviene siga repartiendo máquinas para coser, arados, herramientas para herrería, para carpintería, equipos para peluquería, lámparas de gasolina, libros, papel, lápices y otros materiales que fueron repartidos a varias comunidades a condición de que los respalden y pidan “a ellos”, para que trabajen en sus escuelas el año de 1941 [...] Nuestro concepto es: O se disciplinan y hacen su trabajo como los Maestros Rurales o pasan a otra zona para que no sigan desmejorando el servicio y fomentando discordias entre los pueblos. Hay muchos pueblos sin escuela a donde estos deberían ir a sembrar la semilla del alfabeto Purhépecha, no con los que ya saben sino con los analfabetas que existen por centenares.²¹²

Este documento señala una serie de incidentes para indicar como es que los maestros nativos del Proyecto pretendían formar sus grupos con alumnos ya inscritos en el sistema

²¹¹ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibid.*; Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, *Ibid.*

²¹² AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco, Ibid.*

oficial; el plan y las pretensiones establecidas desde 1939 no guardaban reservas y se dirigían a la población en general, mayoritariamente se trabajó con niños en edad escolar, lo cual en cierto sentido explica la generación de disputas por el alumnado con el sistema ya establecido; de la misma forma se atendió a población joven y adulta, ya que los alfabetizadores indican que sus jornadas de trabajo iniciaban desde temprana hora con grupos de edad infantil, y por la tarde en atención a la población joven, para terminar en clases nocturnas con los adultos que asistían –en grupos no muy numerosos– a las clases de lecto-escritura en purhépecha.²¹³

Swadesh, por otra parte indicaba que los resultados de las actividades eran óptimos, puesto que según sus observaciones y las valoraciones de la labor desempeñada hasta el año de 1940 el Proyecto había fungido no sólo como una entidad educativa, sino que había tenido una capacidad integradora, para incorporar a sus tareas la cuestión social y económica desde diversos ámbitos, y su aportación más tangible se hallaba en contraposición con la opinión de los Maestros Rurales, en el fomento de la unión, en la capacidad para despertar la necesidad de integración del pueblo purhépecha, a través de la alfabetización en su lengua.

... a pesar de sus recursos muy restringidos, el proyecto tarasco ha mostrado claramente lo correcto de la visión del presidente. Después de entrenar un cuerpo de maestros nativos, el proyecto emprendió una serie de misiones alfabetizantes en la lengua nativa, que está causando cada día más interés por parte de de los nativos para su mejora. Está creando una unidad entre los tarascos, desplazando la división que existía entre los pueblos, despertando una esperanza y una determinación para solucionar sus problemas. Una serie de publicaciones sobre la agricultura, salubridad, economía y leyes pone dentro del alcance de todos, las técnicas y formas de organización modernas, una clara comprensión de sus derechos y la manera de solucionar sus problemas.²¹⁴

Para Swadesh la efectividad del programa se veía incluso en la intención que el Gobierno manifestaba por extender el Proyecto a todas las regiones indígenas del país, coyuntura que se interrumpió por el cambio de poderes, la culminación del sexenio cardenista y la llegada a la presidencia de Manuel Ávila Camacho, propugnando la unidad

²¹³ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, *Ibid.*; Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, *Ibid.*; DEL CASTILLO, *Op. cit.*

²¹⁴ SWADESH, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas... Op.cit.*, p. 11

nacional en la que los esquemas de la política del lenguaje se verían nuevamente reformulados. Finalmente la pugna local, fue ganada por el Inspector Castillo Janacua, quien solicitó se retiraran las plazas otorgadas al Proyecto para que estas pasaran a su jurisdicción. En el ámbito de los cambios de autoridades federales y por las fuertes críticas estatales atendidas por las instancias de la SEP, el Proyecto Tarasco se vio inmerso en condiciones no favorables que provocaron su desintegración:

[En oficio dirigido al C. Prof. Enrique Castillo Janacua, firmado por Aureliano Esquivel Casas, Director General de Educación]
...personalmente me he informado con acuciosidad del estudio que usted adjunta al oficio citado y por tal motivo me permito informarle que ya se giran órdenes al Director Federal de Educación a fin de que disponga de 18 maestros de los que están inscritos al Proyecto Tarasco a fin de que funde cuando menos 12 escuelas nuevas en esa Región Indígena.
[...] me permito recomendar a usted que continúe tratando todos los asuntos relacionados con el Director del Proyecto Tarasco con la mayor ponderación y evitando por todos los medios posibles cualquier choque que marque divisiones entre usted y los maestros adscritos a dicha comisión.
[Fechado en México D.F., a 22 de enero de 1941]²¹⁵

Así culminó la empresa emprendida en julio de 1939, derivada de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas: el Proyecto Tarasco que funcionó por aproximadamente año y medio en diversas comunidades purhépecha del estado de Michoacán, llegaba a su fin junto con el sexenio del General Cárdenas y cerraba un capítulo coyuntural en la historia de la educación indígena, así como en la formulación de la política del lenguaje en México. Aunque las críticas fueron varias²¹⁶, hemos expuesto una visión que pretende valorar en algún sentido las numerosas aportaciones de la acción educativa en el tenor de la alfabetización indígena; pero que asume también que como ensayo experimental, el proyecto incurrió en errores técnicos y quizá incluso se sustentó bajo postulados ideológicos, que en su época resultaban peligrosos o incluso antinacionalistas. Lo claro es que las pugnas políticas locales, así como los cambios en la escala Federal, contribuyeron a eliminar de tajo el

²¹⁵ AHSEP, *Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, *Ibid*

²¹⁶ “Las personas que trabajaban en el Programa de Educación fueron blanco de ataques por ser extranjeros, por ser izquierdistas o por ser protestantes. Pero también había una objeción política más seria contra su trabajo lingüístico: que estaban reforzando la fragmentación cultural que existía en México.” DE LA PEÑA, Guillermo, “Nacionales y Extranjeros, en la historia de la Antropología Mexicana”, en RUTSCH, Mechthild (comp.), *La Historia de la Antropología en México. Fuentes y transmisión*, Universidad Iberoamericana/INI/Plaza Valdés, México, 1996, p.67

proyecto, el nuevo Secretario de Educación Octavio Véjar Vázquez, junto con el Presidente Ávila Camacho tomaron la determinación de cerrar el Proyecto,

Las razones: era una empresa de extranjeros sediciosos y radicales indeseables, cuyos efectos serán la desorientación de los indios y el agravamiento de la fragmentación del país. Una fragmentación intolerable para la ideología política que se oficializaba en el contexto de la participación de México en la Segunda Guerra Mundial: la unidad nacional.²¹⁷

Aunque es pertinente señalar que cuatro años más tarde la empresa sería recuperada, con distintos postulados ideológicos y pedagógicos, por la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, bajo el manto ahora del Instituto para la Alfabetización para Indígenas Monolingües, lo cual abrirá paso a la Tercera Fase del Proyecto Tarasco; aunque antes es preciso detenernos en algunas cuestiones que hemos dejado pendientes respecto al desarrollo de la investigación acientífica que se realizó de manera paralela en el “Segundo Proyecto Tarasco” en la región purhépecha, por 1940, acercándonos de manera muy general a un capítulo de la historia de la antropología en Michoacán.

²¹⁷ DE LA PEÑA, Guillermo, “Educación y Cultura en el México del Siglo XX.”, en LATAPÍ SARRE, Pablo, (coordinador), *Un siglo de educación en México I*, Biblioteca Mexicana, FCE/CONACULTA, México, 1998, p. 73

3.4 EL SEGUNDO PROYECTO TARASCO, APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA EN MICHOACÁN

Dentro del plan de trabajo del Proyecto Tarasco que hemos descrito y desarrollado en el apartado anterior, dejamos pendiente una de las fases que permitirían explicar lo que hemos denominado el “Segundo Proyecto Tarasco”, la etapa de *Investigación Antropológica*, que consistía en un ejercicio científico que debía acompañar a los trabajos de lingüística con una amplia perspectiva social, observando y analizando diversas comunidades purhépecha.

La labor de investigación no se realizó de manera aislada, y por las dimensiones que la tarea implicaba, distintas instituciones así como diversos científicos conformaron un equipo destinado sólo a la cuestión, incluyendo estudios de antropología, sociología, geografía, economía y arqueología de la región tarasca. Es preciso señalar que este grupo de investigación trabajó de manera alterna al programa educativo, y aunque coordinó algunas de sus actividades con el Director del Proyecto, Mauricio Swadesh, su dinámica fue independiente.

Para la elaboración de dicha empresa se coordinaron instituciones nacionales y extranjeras entre ellas el Instituto Politécnico Nacional, el Departamento de Asuntos Indígenas; después de su fundación en 1942 La Escuela Nacional de Antropología e Historia; la Universidad de California y el Instituto de Antropología Social de la Smithsonian Institution of Washington, que asumió la dirección de las tareas y las prolongó durante poco más de una década.²¹⁸

José Lameiras ubica este proyecto en una etapa a la que denominó el *momento fabril de la antropología michoacana*, debido al contexto y los lineamientos político-ideológicos bajo los que un programa de este carácter se inició en el país y específicamente en el estado;²¹⁹ aunque

²¹⁸ Cfr. LAMEIRAS OLVERA, José, “La antropología en Michoacán hasta hace treinta años: notas bibliográficas.”, en DE LA PEÑA, Guillermo (compilador), *Antropología social de la región purhépecha*, El Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1987; LAMEIRAS OLIVO, José. “La antropología en Michoacán.” en MACÍAS GOYTIA, Op. cit.; CALDERÓN MÓLGORA, Op. cit., GARCÍA MORA, Op. cit.

²¹⁹ “Parece apropiado calificar de fabriles a los 45 años [1938-1985] en los que la antropología nacional, y con ella la michoacana, fueron organizadas siguiendo modelos de las sociedades industrializadas, aunque con intenciones y proyectos mexicanos. La primera fase de esos momentos la constituyó el montaje de la producción de obreros-antropólogos, de instituciones elaboradoras y consumidoras de antropología y de planes destinados a diseñar y aplicar los productos resultantes. Entre 1938 y 1953 el Estado mexicano se interesó [...] en los estudios antropológicos, en crear centros y planes de enseñanza, institutos, departamentos de secretarías de gobierno,

según lo indica Carlos García Mora, el interés norteamericano por la región tarasca pudo haberse vinculado fuertemente con la expansión del sistema político del vecino país del norte y con las características políticas determinantes en Michoacán como el fenómeno del populismo cardenista.²²⁰ Las temáticas trabajadas en la investigación fueron diversas y concentraron una gran multiplicidad de objetos de estudio en la región:

Decenas de pueblos de las regiones indígenas purhépechas en la sierra, los lagos y la cañada de los once pueblos se convirtieron en sujetos de investigación. Los grandes temas fueron el campesinado y lo indígena y entre estos los problemas del cambio o la conservación de la estructura social y cultural; la economía, la vida política, religiosa e ideológica. Como sujetos de estudio derivados y conducentes a proponer soluciones metodológicas, teóricas y prácticas se privilegió en lo general, a las comunidades rurales, los procesos de socialización, la organización de los núcleos domésticos, el parentesco vía el compadrazgo, la población y la migración, y la relación entre las diversas partes del proceso económico: la producción-distribución-intercambio-consumo. En lo particular se subrayaron como fuentes de información la religión, el ceremonial, la salud, la enfermedad, los hábitos alimenticios y la medicina popular; el poblamiento, las casas y su uso, el mercado y su sistema.²²¹

Encontramos casi durante una década de labores científicas, iniciadas en 1940 el auge de la cuestión purhépecha en general como una amplio objeto de estudio; reafirmando como en todo el marco del Proyecto Tarasco el carácter experimental de la región, este acercamiento de investigadores nacionales y extranjeros –mayoritariamente–, debió generar su propio impacto, al tener una serie de implicaciones en la apertura de las comunidades hacia este tipo de labor y en las formas o los métodos empleados para la investigación; seguramente también la información recabada y publicada propició que diversas esferas públicas, la académica y la gubernamental miraran detenida y analíticamente a la región indígena del estado como blanco científico, como nuevo foco de investigación, pero a su vez de acción.

De este interesante proceso resultó una amplia serie de trabajos que deben ser estudiados con un enfoque crítico que ayude a comprender este momento *fabril* de la

planes, proyectos y campañas destinadas a atender a la población rural del país, especialmente a la indígena.” LAMEIRAS OLVERA, “La antropología en Michoacán”, *Op. cit.*, p.515

²²⁰ GARCÍA MORA, *Op.cit.*, p.27

²²¹ LAMEIRAS OLVERA, “La antropología en Michoacán”, *Op. cit.*, p.516

antropología y que quizá pueda aclarar mejor la relación científico-política entre los norteamericanos y el gobierno mexicano, entre los extranjeros y el pueblo purhépecha, así como entre los gobiernos, las instituciones académicas y la población étnica del estado de Michoacán.

Entre algunas de las publicaciones podemos mencionar, de Ralph Beals: *Cherán. A Sierra Tarascan Village* (1946); Beals y Daniel Rubín de la Borbolla “The Tarascan Project: a cooperative enterprise” (1940); Beals y Pedro Carrasco, “Games of the mountain Tarascans”(1944); de los mismos autores y Thomas McCorkle, *Houses and House Uses of the Sierra Tarascans* (1944); de Pedro Carrasco, *Tarascan Folk Religion* (1952); de Donald Brand, *An Historical Sketch of Antropology and Geography in the Tarascan Region* (1943); de Geoge M. Foster, “Expedición etnológica de la región del lago de Pátzcuaro” (1946); de Foster y Gabriel Ospina, *Empire’s Children: The people of Tzintzuntzan* (1948); de Robert West, *Cultural Geography of the Modern Tarascan Area* (1948).²²² Entre otros títulos más que revelan la importancia de los procesos de investigación en el contexto político social mexicano, determinando un eje más en el entramado histórico del pueblo purhépecha.

El inicio del Segundo Proyecto Tarasco, así como el auge de muchas de las acciones emprendidas en el programa educativo dirigido por Mauricio Swadesh, confluyen en el año de 1940 con otro punto de inflexión en la política indigenista del país, que puede calificarse como el establecimiento permanente de la *ingeniería social* cardenista, a través del Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro como el colofón político-ideológico del sexenio de Lázaro Cárdenas del Río.

Las dieciocho delegaciones del continente americano debaten ampliamente los asuntos indígena, curiosamente con una mínima asistencia de población étnica; la postura mexicana, que parece ser la de mayor experiencia probada se antepone generando una serie de conclusiones generales que propugnan la creación de los Institutos Indigenistas Nacionales y así mismo del Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I) que se gesta en ese mismo Congreso siendo rápidamente conformado. Finalmente la política indigenista tendrá después de esta coyuntura de manera muy general tres puntos guía según Henri Favre:

²²² Para obtener la información completa y los datos bibliográficos, Cfr. DE LA PEÑA, Guillermo (compilador), *Antropología social de la región purhépecha...Op.cit.*; así como, MACÍAS GOYTIA, *Op. cit.*

- 1.El Problema indio ofrece interés público y tiene un carácter de urgente. El Estado debe hacerse cargo de él directamente, y todos los gobiernos tienen la obligación de tratarlo con prioridad.
- 2.No es un problema de índole racial, sino que es de naturaleza cultural, social y económica. Las prácticas que justifiquen la desigualdad social son tajantemente rechazadas, el indigenismo radica en la búsqueda de la verdadera igualdad de los indios con la población no india.
- 3.Para alcanzar la igualdad es necesario que los derechos de los indios sean defendidos y protegidos en un marco legal, debe asegurarse el progreso económico y el acceso a los recursos técnicos modernos respetando sus valores positivos y personalidad histórica-cultural que se reconoce como factor del enriquecimiento cultural del país y consolidación de la nación.²²³

De esta forma en aquel año confluyeron en Michoacán una serie de variables que parecerían explicar el incremento de la actividad política indigenista con amplio sustento en las labores antropológicas, lingüísticas y sociológicas; en este mismo tenor La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo no permaneció ajena a estos procesos, sino que en alguna medida se incorporó y colaboró dentro de ellos. Como señalamos con anterioridad, algunos maestros nativos reclutados para la Segunda Fase del Proyecto Tarasco estudiaban en la Universidad con sede en la ciudad de Morelia; y de la misma forma los primeros profesores que capacitaron a los alfabetizadores purhépecha, eran connotados nicolaitas como Corona Núñez, Rico Cano y Arreola Cortés.

Por igual 1940 fue un año de transformación y cambio para la Universidad Michoacana, la rectoría de Natalio Vázquez Pallares, vio nacer la Reforma a la Ley Orgánica en el tenor de la adopción de la educación socialista; y de la misma forma la visión progresista que comenzó a delinearse en la Universidad permitió la creación, justo en ese mismo año, de una serie de cursos de alto nivel académico dentro de un proyecto denominado *La Universidad de Primavera*.²²⁴

La mención de estas circunstancias universitarias guarda estrecha relación con nuestro tema por dos razones prioritarias: una coincidencia académica y una interrogante que pretendemos dejar abierta; la primera, Mauricio Swadesh el creador y director del Proyecto

²²³ FAVRE, *Op. cit.*, p.104; para mayor información y desarrollo del Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Cfr. SEBASTIÁN FELIPE, Pablo, *Meseta Tarasca y las Políticas de Aculturación 1917-1940*, Tesis presentada para obtener el Grado de Licenciatura en Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 2006

²²⁴ Cfr. ARREOLA CORTÉS, Raúl, *Historia de la Universidad Michoacana*, UMSNH, México, 1984.

Tarasco, tuvo la oportunidad de impartir una serie de conferencias y cátedras en la Universidad Michoacana justo en el año de 1940; lo cual aunado al comienzo del Segundo Proyecto Tarasco de investigación social-antropológica; así como a la realización del Primer Congreso Indigenista incita inmediatamente a cuestionar que dentro de este agitado contexto académico, político e ideológico en el Estado de Michoacán, la Universidad no halla recibido un impacto mayor a través de la creación de Escuelas o Facultades que obedecieran a dicha dinámica; puesto que aun hoy en día no existen instituciones dedicadas a la enseñanza y la investigación, en antropología, arqueología o sociología, y muy recientemente se ha fundado una escuela con inclinación a la cuestión lingüística.

El Programa de *La Universidad de Primavera* fue creado con motivo de la celebración del IV Centenario del Colegio de San Nicolás; para realzar la celebración, el rector en turno decidió implementar un programa académico similar al que se realizaba anualmente en la Universidad Méndez Pelayo de la Provincia de Santander, España. La intención de dicho evento era principalmente la de reunir durante una estancia corta, distinguidos académicos e intelectuales de diversos países para compartir y discutir en un foro internacional el conocimiento y los temas más avanzados en diversas ramas de estudio, como la filosofía y el arte.²²⁵

El proyecto que se implementó en la Universidad Michoacana, concentró en su primer año un excelente cartel académico para inaugurar los cursos sólo durante el mes de mayo, en conmemoración de la histórica celebración²²⁶, casi todos los profesores eran de origen mexicano y español a excepción de un norteamericano que impartiría la cátedra “La Nueva Filología”: Mauricio Swadesh. La participación del lingüista revela en cierta medida que la Universidad se hallaba involucrada en los programas de acción que para la población purhépecha del estado se habían creado durante el sexenio cardenista; la inclinación político-

²²⁵ HERNÁNDEZ LUNA, Juan, “Prólogo”, en *La Universidad de Primavera “Vasco de Quiroga”*, Biblioteca de Nicolaitas Notables, Núm. 36, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1987, pp. 6-7

²²⁶ Entre los Catedráticos de la Primera Emisión de *La Universidad de Primavera*, encontramos a María Zambrano, José Gaos, Alfonso Reyes, Daniel Cosío Villegas, Alfonso Caso, Luis Chávez Orozco, Narciso Bassols y Vicente Lombardo Toledano, entre otros. Este proyecto tuvo continuidad por algunos años, y valdría la pena estudiar con especificidad su construcción y elaboración para analizar uno de los momentos quizá de mayor realce académico de la Universidad, atendiendo a las vertientes ideológicas y científicas que se promovieron en sus cátedras. Cfr. “Prospecto de la Universidad de Primavera ‘Vasco de Quiroga’, correspondiente a los cursos de 1940, sobre ‘El siglo XX’.”, en *La Universidad de Primavera “Vasco de Quiroga”*, *Op.cit.*, pp.25-40

ideológica de la Máxima Casa de Estudios en Michoacán se encontraba en coincidencia con los planteamientos cardenistas y probablemente también con la cuestión indigenista. La interrogante abierta será entonces el por qué la Universidad no fincó y construyó sobre este contexto la formación de una Escuela de Antropología, que se apegará a la formación de profesionistas oficiales, de científicos al servicio del estado y tal vez al servicio de la población indígena de Michoacán; aunque este cuestionamiento tendrá que pasar por una amplia revisión historiográfica y documental de la historia de la enseñanza superior de dicha disciplina a nivel estatal y nacional, lo cual puede convertirse en una nueva temática de investigación histórica.

IV

UNIDAD NACIONAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA: PROYECTO TARASCO, TERCERA FASE. ALFABETIZACIÓN EN LA MESETA PURHÉPECHA (1945-1960)



4.1 EL TIEMPO DE LA UNIDAD NACIONAL: LA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO Y EL PROYECTO TARASCO.

El sexenio cardenista llegó a su fin en 1940, el ambiente político nacional se había complicado y polarizado relativamente; los grupos conservadores que criticaron la gestión iniciada en 1934, continuaban ahora con mayor ahínco la disputa por el poder y la reorganización del México posrevolucionario. Después de una competida elección debido a la fuerte oposición de Juan Andrew Almazán, el candidato oficial Manuel Ávila Camacho, logró imponerse en la presidencia inaugurando el proceso de transición económica que parecía finalizar claramente con los postulados de la Revolución-acción, para convertirla en el mito y la tradición heredada por décadas mediante la sucesión presidencial del partido único.

El cual para entonces había adquirido su matiz cardenista al convertirse en el Partido de la Revolución Mexicana en 1938 (PRM) y para finales de este nuevo sexenio mostraría en una nueva transformación, la dinámica del cambio dentro del mismo Estado, puesto que en 1946 con el ascenso de Miguel Alemán Valdés se convertiría en el Partido Revolucionario Institucional (PRI).²²⁷

El principio de la presidencia avilacamachista coincidió con la necesidad de incrementar e impulsar la modernización, vinculada íntimamente con la industrialización del país; de la misma forma se empató con la coyuntura internacional de la Segunda Guerra

²²⁷ Cfr. WERNER TOBLER, Hans, *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940*, Alianza Editorial, México, 1994; AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución*. Biblioteca para la actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 1997.

mundial, ambos factores confluyeron para conformar una nueva política denominada como la *unidad nacional*.

En el marco de estos postulados muchas de las esferas de la organización pública respecto a la economía, la sociedad y la cultura fueron transformadas en aras de alcanzar la integración en todos sentidos y propugnar por la formación de la identidad nacional en el tenor de la homogenización. Mientras que el Cardenismo había favorecido preponderantemente a las masas, el sexenio de Ávila Camacho se desentendió de muchas de las medidas que generaron los vínculos entre los sectores populares y el Estado. La reforma agraria y el interés por el medio rural disminuyeron dentro de los objetivos primordiales del gobierno; la atención a las clases desfavorecidas fue suplantada por elementos de distinto orden.

México ingreso al conflicto bélico mundial, del que había permanecido neutral, en el año de 1942, lo que generó un nuevo discurso político el cual afectó en diversos ámbitos a la vida nacional, el objetivo era el de consolidar y mantener la unidad, asunto de primer orden cuando el país se inmiscuía en el ambiente armado; además las confrontaciones causadas por el cardenismo, podrían pasar a segundo plano, cuando los intereses de los mexicanos peligraban por motivos exteriores:

El 22 de mayo de 1942 México declaró la guerra a las potencias del eje. Las ideas y el lenguaje de la Revolución van siendo substituidos por nuevas palabras y opiniones nuevas. El presidente Ávila Camacho habla entonces de la unión de todos lo mexicanos, del amor entre todos los mexicanos.²²⁸

El presidente en turno decidió imponerse para marcar distancia con el anterior ejecutivo y convocó a un entendimiento y una negociación con los sectores que la Revolución y el Cardenismo habían mantenido al margen de la actividad política. En 1941, sin haber cumplido aun un año de gestión con su segundo Secretario de Educación en funciones Octavio Véjar Vázquez, tomó la decisión de cerrar y suspender el Proyecto Tarasco fundado en 1939 por disposición del Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas bajo la dirección de Mauricio Swadesh.

²²⁸ CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo 4, UPN/SEP/EDISSA, México, 2000, p.155

Durante la gestión de Véjar Vázquez se reformó contundentemente la cuestión educativa, afectando principalmente a la educación rural y con ella la de la población indígena en México, evidentemente los principios sociales y políticos que habían impulsado el especial interés en la formulación de políticas dirigidas al campo y a los sectores étnicos no compaginaban con la ideología de la unidad nacional. Las críticas al Proyecto Tarasco se centraron en razones que permitían entrever un giro contundente en la política educativa.

Las transformaciones comenzaron a darse y en primera instancia afectaron la situación del sistema escolar rural, cuando este tuvo que empatar sus contenidos, programas, objetivos y métodos a los de las escuelas urbanas. La unidad nacional argumentaba a favor de una estandarización de los contenidos educativos y en la estructura del sistema escolar, puesto que ello permitiría formar un solo tipo de mexicano, y no promover el clasismo mediante la escuela.

La ley orgánica de 1942 [...] indicaba que los nuevos planes y programas debían ser uniformes en todas las áreas del país. Tanto en el campo como en las ciudades, la educación debía regirse por el mismo plan, terminando con los proyectos del régimen cardenista que habían diferenciado las necesidades urbanas y rurales a través de programas específicos. De esta manera la educación rural quedó integrada a la de la ciudad con gran perjuicio para la primera. Era una manera de llevar a cabo el ideal de “borrar desigualdades totalmente” y lograr una “obra de homogeneidad espiritual, acercamiento y de unificación”.²²⁹

En este contexto llegó a la Secretaría de Educación un nuevo funcionario, que parecía resucitar el alo místico-vasconcelista del educacionismo, encarnando de nuevo la lucha entre las fuerzas de la cultura y la opresión de la ignorancia. Jaime Torres Bodet de amplia tradición intelectual, se hizo cargo del ramo educativo en 1944 ante las constantes problemáticas que tuvo que enfrentar el anterior secretario.

Con Torres Bodet se buscaron los medios propicios para humanizar la política de la unidad nacional y convertirla en el ideal del sistema de enseñanza; desde el principio de su gestión el nuevo secretario se abocó a completar la cruzada alfabetizadora que no había concretado José Vasconcelos en los años veinte, por ello consultó con el presidente la elaboración de una Ley de Emergencia para convocar al Campaña Nacional Contra el

²²⁹ TORRES SEPTIÉN, Valentina, “En busca de la Modernidad 1940-1960”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, Tomo 3, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, p.470

Analfabetismo en México. El texto que acompañaba a la nueva legislación mostraba con claridad los objetivos y el trasfondo político que motivo el lanzamiento de la dicha Campaña:

Considerando que la defensa del país no puede reducirse, en los años de guerra, a la coordinación material de las medidas militares que hemos adoptado para hacer frente a las amenazas del extranjero y que –por grande que sea el auxilio que preste a semejantes medidas el esfuerzo agrícola e industrial de la población– nada podrá verdaderamente substituirse al factor profundo de resistencia que representa la preparación intelectual, espiritual y moral de una nación anhelosa de conservar el patrimonio vital de sus libertades;
[...]

Considerando, por otra parte, que una educación de la categoría emancipadora que ameritan las circunstancias no logrará estructurarse adecuadamente mientras continúen en el analfabetismo los varios millones de mexicanos que la evolución de la República no ha conseguido aún desprender de la esclavitud de la ignorancia
[...]

Considerando, asimismo, que en una tierra en que únicamente la mitad de los habitantes sabe leer, ese sólo hecho exhibe ya un privilegio que impone, a quienes lo disfrutan, el deber de ayudar al Estado, en la medida de sus posibilidades, a salvar a la otra mitad de sus compatriotas de los peligros que implica la privación de los más elementales recursos de conocimiento y acción social [...]²³⁰

Dos décadas habían transcurrido desde que formalmente el Estado posrevolucionario se había hecho cargo de las demandas sociales que suscitaron el movimiento armado de 1910; sin embargo en 1940 la situación no había dado el vuelco necesario. En el factor educativo encontramos un ejemplo del fracaso de un gobierno que no había cumplido con el ejercicio elemental de popularizar y democratizar a la educación, aunque el índice de analfabetismo que abría el siglo XX en México, con una alarmante proporción de 80% de analfabetas se había disminuido, esto se debía tal vez en mayor medida a la dinámica demográfica y no a la acción oficial.

El analfabetismo de 1944 llegaba a casi el 50% de la población,²³¹ el sexenio de Ávila Camacho, por medio de la propuesta de Torres Bodet había decidido emprender una amplia

²³⁰ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, Sexenio 1940-1946, “Texto de la Ley que establece la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo” p.148

²³¹ “En el acto conmemorativo del aniversario de la promulgación de la constitución política de 1917 en Chihuahua, el Secretario de Educación señaló la imposibilidad de adquirir la democracia en el país, donde el 48% de los mexicanos ‘están imposibilitados a asistir a la vida de sus hermanos como un espectáculo misterioso. Ni es posible tampoco en que en cuanto piensan y dicen y escriben los mexicanos, llegue tan sólo por el libro o por el periódico a una sola porción de la patria’.” TORRES SEPTIÉN, *Op cit.*, p.471

campaña en pro de la alfabetización, con un esquema que convocaba a la ciudadanía, e incluso estipulaba que era obligación de todo mexicano letrado enseñar al menos a un conciudadano que no lo fuera, para cumplir con un deber cívico necesario. La Campaña se estructuró a través de una coordinación con las diferentes escalas de gobierno y así mismo utilizó las redes construidas por las organizaciones sindicales, convocando a la formación de Juntas Estatales y Comités Municipales que coordinarían la actividad educativa en los centros de alfabetización establecidos en diversas localidades.²³²

Para iniciar las labores de la Campaña se determinó dividir en tres fases el trabajo, las cuales implicaban una etapa de *organización*, que se extendería desde la promulgación de la ley hasta principios de 1945, cuando se emprendería la etapa de *enseñanza*, ya formalmente de aplicación de las medidas educativas durante un año completo; para que en 1946 pudieran realizarse la *revisión y exposición de resultados*.²³³

Durante el primer año de funcionamiento de la campaña, se presentó el conflicto que acompañaba a cualquier acción encaminada a solucionar la problemática del analfabetismo nacional; además de los habitantes que no sabían leer y escribir, el programa debía considerar la gran cantidad de población que tampoco tenía conocimiento del español, el alto porcentaje de un sector indígena monolingüe, lo cual implicaba reabrir la discusión respecto al empleo de un método directo castellanizador, o por el contrario el uso de la lengua materna como herramienta para alcanzar la castellanización, aunque ahora el debate se generaba en el marco de la unidad nacional.

El problema es grave y su resolución de imprescindible necesidad para lograra la incorporación de los monolingües aborígenes, hasta hoy abandonados, al ritmo

²³² Localizamos un telegrama avisando a la Federación de las medidas tomadas en el Estado: “[Dirigido al C. General Manuel Ávila Camacho, Presidente de la República] De Morelia, Michoacán, el 24 de Octubre de 1944. HONRAMOS HACER SU RESPETABLE CONOCIMIENTO QUE DIECIOCHO ACTUAL, DIECIOCHO HORAS, QUEDÓ CONSTITUIDA JUNTA ESTATAL DE MICHOACÁN PARA CAMPAÑA NACIONAL CONTRA ANALFABETISMO, PROCEDIENDO LUEGO ORGANIZACIÓN DEMAS FACTORES RECLAMAN NOBLES PROPÓSITOS, LEY EMERGENCIA SIGNADA POR USTED Y ALGUNOS MIEMBROS DIGNO GABINETE. POR CORREO ENVIAMOSLE ACTA CONSISTITUTIVA. ARRAIGANDOSE VEHEMENTES ANHELOS CUMPLIR CON EFICACIA LABORES DEMANDAN SERVICIO CAMPAÑA.- OFICINAS JUNTA INSTALARONSE PROVISIONALMENTE MADERO ORIENTE NUMERO VEINTIUNO ESTA CIUDAD.- ATENTAMENTE [Rúbricas Vice-Presidente Lic. Luis García Romero y Secretario General Prof. Pablo Silva García] AHPM, Fondo Secretaría de Gobierno, Sección Instrucción, Serie Alfabetización, Años 1944-1959, Caja 5, Expediente 1.

²³³ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, Op cit., “Artículo 8º de la Ley que establece la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo”, p. 150

del progreso que alienta en el país, pues todavía existen en México 1.237, 018 indígenas que solamente hablan su idioma o dialecto nativo.²³⁴

La política del lenguaje tenía que redefinirse en los sexenios subsecuentes al cardenismo, aceptando los postulados y la impronta bilingüe que había marcado la Segunda Fase del Proyecto Tarasco, o asumiendo que la emergencia de la homogenización en el proceso de guerra, podía justificar el retorno a las teorías liberales que propugnaban la incorporación y asimilación cultural en aras de conformar la anhelada identidad mexicana unitaria. El indigenismo que había concretado su institucionalización en el Cardenismo, y se reafirmó en una proyección nacional y latinoamericana a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en 1940,²³⁵ heredó a las siguientes administraciones un aparato de *ingeniería social*, construido con precisión como una maquinaria paternalista y clientelar empleada para solventar el persistente problema indígena.

El DAAI continuó sus labores hasta finalizar el sexenio avilacamachista, su dirección paso a manos de Isidro Candia Galván y se abocó durante ese lapso a las tareas de mejoramiento económico, apareciendo como el redentor material de la clase subyugada, en este sentido la política dirigida a la población étnica conservó en mucho la estructura establecida desde 1936; incluso el discurso se mantuvo en el tenor que Cárdenas lo había estipulado y muestra de ello son los propósitos así como los objetivos que a partir de 1941 conservó y reafirmó esta Dependencia:

El Departamento de Asuntos Indígenas responde a una de las finalidades del movimiento revolucionario de México: la de proteger a las capas económica y culturalmente débiles del pueblo. Y los grupos indígenas de México son, sobre cualquier otra característica que los distinga, grupos débiles económica y culturalmente. Relegados casi siempre a regiones estériles o de difícil comunicación, se enfrentan con situaciones poco propicias para lograr su auge económico; abandonados secularmente y resentidos contra una cultura de la que ellos sólo conocen la agresión y el despojo, mantienen una mentalidad ajena a la corriente cultural del resto del país; ignoran sus leyes y el idioma en que están escritas; desconocen el mecanismo de la justicia; están apegados a sus tradiciones

²³⁴ *Ibid.*, p. 112

²³⁵ Respecto a la política del lenguaje el Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano asentaba: "...CONSIDERANDO [...] Que todas las lenguas del mundo en general y las de América en particular tienen estructuras gramaticales que permiten la flexible y completa combinación de sus elementos significativos [...] DECLARA: Que los idiomas indígenas pueden ser aprovechados en cualquier sentido que se exija en los programas de educación o de divulgación cultural que se propongan. (Aprobado abril 18)." AGN, Fondo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río (LCR), Exp. 533.4/1, Legajos 2 y 4.

y a su concepto especial de vida y lo defienden ante cualquier intento de transformación.

[...]

Ante un problema que afecta a más del 25% de la población del país, el régimen actual ha continuado, con redoblado esfuerzo, elevando las condiciones de las razas autóctonas de México, mejorando en cuanto es posible, los rendimientos de la Dependencia del Ejecutivo encargada de tales problemas y fincando bases para una labor sostenida, coherente y bien orientada, que ataque estas cuestiones de fondo...²³⁶

El matiz de la unidad nacional y la dinámica de la modernización hicieron que la actividad indigenista se concentrará en el ámbito de la técnica y el desarrollo o progreso económico,²³⁷ a través de acciones de este corte la posición respecto a la cuestión educativa era relativamente incierta, hasta mediados de la presidencia de Ávila Camacho, no se alcanzaba a detectar la postura respecto al ámbito de la diversidad lingüística, la educación se volcó a la capacitación industrial, a la enseñanza de oficios y la mejora de la técnica agrícola, sin considerar el aspecto de la alfabetización como asunto prioritario, y asumiendo la necesidad de la castellanización en pro de la unidad patriótica.²³⁸

Fue justo en el marco de La Campaña Nacional Contra el Analfabetismo (CNCA), que las distintas dependencias así como el Ejecutivo del país, se enfrentaron al problema en concreto y a la necesidad de responder con la formulación de una política clara respecto al lenguaje y la diversidad que los grupos indígenas manifestaban; las acciones alfabetizantes requerían de una determinación inmediata. En la misma Ley que promulgó la Campaña el Ejecutivo determinó su resolución:

Artículo 14.- En vista de la importancia de cada uno de los grupos de indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su

²³⁶ *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942*, Talleres Gráficos de La Nación, México, 1942, p.9

²³⁷ En las fotografías de las actividades del DAAI, aparece claramente esta noción: “Los arados y los implementos agrícolas, son la esperanza de redención para nuestros indios...”, “El molino de nixtamal, el nuevo libertador de las esclavas del metate.” aunque la dinámica nacionalista también incluyó el discurso patriótico: “Compenetrados de la necesidad de vincular a la nacionalidad, a los grupos indígenas secularmente aislados, creímos necesarios promover que fueran entregados al mayor número posible de comunidades indígenas, banderas nacionales que como símbolo de la Patria, presidieran sus festejos cívicos y la vida comunal toda”. *Memoria del Departamento...*, *Op. cit.*, pp.155-157, p.85

²³⁸ La única referencia que a las lenguas vernáculas se hace en toda la Memoria de DAAI es coincidente más con la política avilacamachista, que con la tendencia cardenista de promover la educación bilingüe: “Se han grabado discos en lenguas nativas, con el mensaje del señor Presidente de la República, relativo a la declaración de guerra a los países totalitarios, así como otras orientaciones del Primer Magistrado y del Departamento de Asuntos Indígenas”. *Op. cit.*, p.98

idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública –de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas– determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizado en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento.

De tal manera, se priorizaba el uso de la lengua materna ahora con mayor razón, en el contexto político, únicamente como herramienta metodológica como *punto hacia la castellanización*, que para el caso de la campaña no sería progresiva sino que se establecerían tiempos precisos para que el uso de los idiomas indígenas cedieran paso a la enseñanza del español de la manera más inmediata posible. La legislación quedó pendiente hasta 1945, año de la creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), con el apoyo del todavía vigente Consejo de Lenguas Indígenas y con el aval e impulso del entonces director del INAH, Alfonso Caso.

El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas estaba compuesto por antropólogos, lingüistas, pedagogos e indigenistas connotados que con anterioridad se habían involucrado en la educación bilingüe; su director era el Profesor Alfredo Barrera Vázquez, y contaba con la colaboración de Ignacio M. del Castillo, Adrián F. León, Robert H. Barlow y Roberto J. Witlaner.²³⁹ Los primeros tres integrantes, había sido miembros activos de la Segunda Fase del Proyecto Tarasco participando en el programa de alfabetización indígena de 1939 a 1941.

Para comenzar sus labores el Instituto estableció un plan de trabajo con tres fases concretas las cuales iniciaron con la *capacitación y adiestramiento* de un grupo de profesores bilingües en cuestiones de antropología, lingüística y pedagogía, en la Ciudad de México; los maestros provenían de la región Otomí del Valle del Mezquital, Hidalgo, de la región Tarasca de Michoacán, de la región náhuatl de Puebla, de la región náhuatl de Morelos y de la región maya de Yucatán y Campeche.²⁴⁰

Estos profesores recién capacitados iniciarían la segunda fase, *integración de un equipote alfabetizador en la región*, regresando a las zonas de trabajo reclutarían un equipo de al menos

²³⁹ Cfr. TORRES SEPTIÉN, *Op. cit.*, p.515

²⁴⁰ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, *Op. cit.*, p.113

10 profesores cada uno, con experiencia o sin ella que al menos hubiesen cursado estudios básicos de primaria y que conformarían el cuerpo de alfabetizadores que trabajaría para promover la campaña en las regiones indígenas escogidas, para lo cual debían ser a su vez preparados y capacitados en los métodos y herramientas para la enseñanza de las lenguas vernáculas. Los dos proyectos náhuatl no fueron llevados a cabo, pero los otros tres continuaron en esta fase.

Mientras tanto la Secretaría se dedicaba a la delicada tarea de la *elaboración de las Cartillas Bilingües*, con el apoyo de un cuestionario aplicado a los maestros capacitados, se decidió realizar las cartillas con especificaciones de cada región, aunque las cuestiones metodológicas tuvieron que resolverse con algunas discusiones respecto a la forma de estructurar los materiales de lecto-escritura:

La elaboración de cada cartilla ofreció numerosos problemas estudiados cuidadosamente por los técnicos. Uno de ellos fue, desde luego, el lingüístico, otro el pedagógico; y el último el de la exposición gráfica, por medio de las ilustraciones y los textos, del medio ambiente y la cultura particular de cada región, con las características de los habitantes.

[Respecto a los alfabetos] La fórmula consistió en representar los sonidos de la lengua indígena semejantes a los del español, con los signos usados en el idioma aborigen, pero de modo que no diera lugar a errores.²⁴¹

El alfabeto aceptado por la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, y derivado de la investigación que dirigió Swadesh en la Meseta Purhépecha fue modificado, y aunque la simplificación no se perdió de vista, se priorizó el parecido fonético y gráfico con el español (Cfr. Anexo Alfabetos Purhépecha) para asegurar la castellanización que era en realidad el objetivo central de la Campaña emprendida en 1946 en zonas indígenas, lo cual se puede constatar en los consensos para la elaboración del material alfabetizante:

Había que precisar también que tipo de lenguaje debería utilizarse para la redacción de las cartillas, tanto en lo que se refiere al idioma indígena, como al español: habiéndose llegado después de acuciosas consideraciones a lo siguiente: 1) todo lenguaje es válido si ejerce una función social; 2) el objeto de las Cartillas es iniciar en último término a los indígenas monolingües en el conocimiento del español; 3) la realización del propósito contenido en el punto anterior debe cumplirse utilizando las vías de menos resistencia, en el menor tiempo posible.²⁴²

²⁴¹ *Idem.*

²⁴² *Ibid.*, p.114

Una vez que el material se imprimió en los Talleres Gráficos de la Nación, la campaña en las regiones indígenas elegidas podía comenzar, con el equipo correspondiente previamente capacitado y las cartillas preparadas se daba inicio a la tercera fase *la alfabetización en las comunidades indígenas*. Este proceso mantuvo la clara convicción de alcanzar la castellanización, sin la que el programa no tendría el éxito esperado, puesto que la iniciativa se centraba más en alcanzar un estado lingüístico homogéneo y cedía ante el uso de las lenguas vernáculas por considerar que estas eran la vía más rápida para concretar los propósitos, como lo marcaba la misma cartilla tarasca:

La presente Cartilla, destinada para alfabetizar a niños y adultos indígenas de la región tarasca, es un nuevo esfuerzo que la Secretaría de Educación Pública ha emprendido en la trascendental y patriótica tarea que tiene encomendada. La Secretaría de Educación Pública pone en las manos de usted la Cartilla que ha destinado a la población tarasca y confía en que su manejo le asegure el más completo de los éxitos, advirtiéndole que éste alcanzará su mejor demostración cuando sus alumnos hablen, lean y escriban en español. Se comienza con la enseñanza de la lectura-escritura del tarasco, por considerarla como un valioso recurso que facilita el aprendizaje de la lengua nacional.²⁴³

Específicamente en Michoacán las tareas de la Campaña quedaron a cargo de una Comisión Técnica cuyo responsable era el Profesor Normalista Tomás Salvador Pérez y contaba n auxiliar lingüístico: Maxwell Dwight Lathrop, activo miembro del ILV, llegado a la entidad desde el año de 1936 acompañado por su esposa Elizabeth Lathrop; ambos iniciaron su trabajo lingüístico-misionero a partir de la invitación de Lázaro Cárdenas para trabajar con el pueblo purhépecha, en principio se instalaron en la comunidad ribereña de Puácuero, pasando más tarde a Cherán ya como parte del equipo técnico de la Segunda Fase del Proyecto Tarasco. Lathrop inició desde un principio la investigación lingüística que le permitió conocer y dominar la lengua nativa de la región, narrando de esta manera su llegada al estado y su relación con el General:

... teníamos una carta del señor general para introducirnos en cualquier oficina o comunidad, que nos dio personalmente [...] más tarde fuimos a la orilla [del Lago de Pátzcuaro] y encontramos un tarasco que hablaba, era un profesor viejo,

²⁴³ SEP, Campaña Nacional contra el Analfabetismo. *Cartilla tarasco-español. Para los monolingües de la Zona Tarasca*. Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, Departamento de Publicidad y Propaganda de la SEP, México, 1946, p.1

que hablaba español bien. Ah, ustedes quieren aprender nuestro idioma, vamos a sentarnos. Y todavía tengo las notas y la lista que él me dio: *patsimu*, *enjueratini*, *janicua*, *japonda*, etc. Muy amable [...] Pues fuimos con Don Policarpo Sánchez, a conocer la ribera y un señor dijo: Pues en Puácuaro hay gente más o menos interesada en el programa del general, que vayan allí. Y llevamos la carta y la presentamos. Y no pudieron leerla. Tuve que leérselas. Pues que vengan en ocho días. Y regresamos en ocho días. Sí, se pueden quedar si el general tiene interés en sus investigaciones. Y nos dieron el curato, no terminado [...] Allí vivimos dos años. Aprendiendo, aprendiendo. Y el general vino varias veces a visitarnos con lancha.²⁴⁴

Su estancia en Puácuaro se complicó, los hijos del matrimonio protestante enfermaron constantemente, por lo que tomaron la decisión de buscar un nuevo alojamiento. Este hecho coincidió con la realización de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas de 1939 –a la que asistieron los Lahtrop–, y el arranque del Proyecto Tarasco. Mauricio Swadesh invitó a Máximo a colaborar desde Cherán,²⁴⁵ y lo comisionó para encargarse de las cuestiones referentes al alfabeto, la capacitación de maestros nativos y la producción de material impreso en la *Prensa Tarasca*.

Cuando el programa de alfabetización en lengua materna culminó en 1941, Lathrop estableció del todo su residencia en Cherán, donde permanecería al rededor de cuarenta años, a partir de esa década la relación entre el Estado Mexicano y el ILV se intensificó mediante acuerdos y coordinación para emprender tareas educativas en distintas zonas indígenas del país. Por su participación en el proyecto dirigido por Swadesh y su ya entonces considerable estancia y conocimiento tanto de la zona como de la lengua purhépecha, Máximo Lathrop fue requerido por la SEP como un elemento fundamental al emprender las tareas de la CNCA, específicamente las cuestiones correspondientes a la población étnica.

A la etapa de capacitación de en la Ciudad de México asistieron 10 representantes de la región tarasca de Michoacán, quienes luego de recibir los cursos correspondientes regresaron al estado para reclutar y a su vez entrenar a un equipo de alfabetizadores en la zona, conformado entre otros por profesores normalistas que asumieron el nombramiento de inspectores de la CNCA: “Tomás Salvador Pérez de Pichataro, Camilo Nava Barajas de

²⁴⁴ JACINTO ZAVALA, Agustín y Lambe Tamiyo, “Entrevista con Tata Máximo (Maxwell Dwighth Lathrop, M.A.).”, en *Relaciones*, , Núm. 89, Vol. XXIII, El Colegio de Michoacán, México, Invierno 2002, p.176

²⁴⁵ Cfr. CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio, *Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purhépecha*, El Colegio de Michoacán, México, 2004, pp.181-182

Paracho, David Martínez Chávez y Daniel Alonso Ruíz de Tiríndaro y Máximino Morales Rincón de Charapan; además en las tareas posteriores participaron ya algunos alfabetizantes como Alberto Medina Pérez de Pichataro, y Sinforoso Elías Ruiz”.²⁴⁶

Las labores de alfabetización se iniciaron entre 1946 y 1947, al finalizar el sexenio de Manuel Ávila Camacho el IALI cambio su nombre por el de Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües (IAIM), Torres Bodet cedió la titularidad de la SEP a Manuel Gual Vidal, de manera que las tareas continuaron durante la presidencia de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) y terminaron hasta poco después de la presidencia de Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958).

Los cursos de capacitación en el empleo de la cartilla tarasco-español se impartieron en Cherán a 42 maestros rurales y 26 elementos no profesionales²⁴⁷ que emprenderían las tareas educativas en las cuatro zonas de la región purhépecha según las variaciones dialectales; aunque a diferencia de la Segunda Fase del Proyecto, esta Tercera Fase unificó la lengua empleando en la enseñanza un dialecto condensado con el habla de algunos pueblos serranos y tratando de recuperar los términos *puros* del idioma.²⁴⁸ Además de la cartilla realizada por la SEP, Lathrop complementó el material con la edición de dos cartillas más que marcaron las pautas para la enseñanza de la lengua materna: *jí jorénguriaka sani* (“yo aprenderé un poquito”) y *jí jorénguriaka sánderu* (“yo aprenderé más”).²⁴⁹

Para 1948 la organización de la campaña comenzaba a rendir frutos efectivos según las memorias de la SEP, puesto que se establecían centros de alfabetización en diversos puntos y se continuaba con labores arduas de impresión de material bilingüe; desde el principio del proyecto la imprenta de Cherán editó y distribuyó activamente dos

²⁴⁶ Intervención del Maestro Alberto Medina Pérez, en la Mesa Redonda “La visión indígena de ‘Tata’ Lázaro”, en el marco del Aniversario del Natalicio de Lázaro Cárdenas del Río, durante el evento *El Cardenismo de ayer y hoy*, 26 de mayo 2005, versión estenográfica; Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez, Morelia, Michoacán 11 de mayo de 2006; realizada por Tania Avalos Placencia. El Profesor Medina Pérez fue alfabetizante a partir de 1950, auxiliar de la Sección Técnica de Cherán y responsable de las campañas de alfabetización 1958-1963, 1965-1970.; REYES ROCHA, José, María Luisa Miaja Isaac y Abelardo Torres Cortés, *La Educación Indígena en Michoacán*, Gobierno del Estado de Michoacán//Instituto Michoacano de Cultura, México, 1991, p.37

²⁴⁷ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1947*, México, 1947, p.40

²⁴⁸ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibíd.*

²⁴⁹ Intervención del Maestro Alberto Medina Pérez,..., *Ibíd.*; Cfr. WARES, Alan C. *Bibliography of the Summer Institute of Linguistics 1935-1972 SIL*, Huntington Beach, CA, México, 1974.

publicaciones de gran relevancia para el proceso educativo: *Pampiri* (amigo) boletín informativo de contenido pedagógico para los profesores de la zona; y *Mítakua* (Llave) periódico con noticias internacionales, nacionales y locales, con variadas secciones que era repartido en todo la región indígena para generar y promover el hábito de lectura; durante el 1948-1949 se registró la siguiente actividad del Proyecto:

Se organizaron 63 centros, de los cuales 36 fueron atendidos por maestros de alfabetización y los 27 restantes por maestros es servicio.

A fin de despertar el interés por los trabajos, se organizó un concurso sobre el “cuento o la mejor carta” escrita en tarasco, habiendo salido vencedores tres alumnos, uno de la escuela de Uranden, de la zona de Pátzcuaro, y los dos restantes de la región de La Cañada.

Deseando no sólo enseñar a leer a los analfabetos, sino crear en ellos el hábito de lectura, se publicaron los siguientes materiales:

- a) Rafa ka Rita [Rafa y Rita] (para mecanizar la lectura)
- b) jeiáki sápi [jeiáki sápi uerándjupindi] (el ratoncito huerfanito, cuento)
- c) Lo que tú debes saber (orientaciones)
- d) De Janitzio a Urapicho (viaje narrado)

[...] El 3 de febrero del año en curso [1949] se inauguró en San Jerónimo Purenchécuaro un edificio escolar construido por iniciativa de los instructores del proyecto tarasco.²⁵⁰

La actividad se fortaleció y los centros mostraban una gran afluencia; los maestros, como en la fase anterior del proyecto atendían a población de distintas edades, injerían ahora sin mayor conflicto en el sistema escolar alfabetizando a niños y jóvenes, y de la misma forma destinaban sus labores al sector adulto. Las actividades comenzaron a extenderse más allá del ámbito educativo e incluyeron cuestiones de salud, deporte y mejoras económicas en las comunidades, como lo explica el Profesor Alberto Medina Pérez alfabetizador en la comunidad de Arantepacua durante 1951-1953:

Nosotros recibíamos unos cursos de capacitación, asistíamos a lo que llamábamos Centros de Cooperación Pedagógica, entonces nos reuníamos no sólo los maestros indígenas sino los maestros de toda una zona, [...] recibíamos orientaciones sobre primeros auxilios, por eso yo era el doctor en Arantepacua [...] era el secretario porque que hay que levantar un acta “llamen al profesor” [brindaba] una labor social, auxiliar apoyar a la comunidad no sólo en aspecto de higiene y de salud sino de desarrollo de comunidad porque iban programas y ellos tenían que llamarme para que yo pudiera informales que clase de programa era, como traducirles [...] Entonces aunque éramos alfabetizantes, hacíamos la

²⁵⁰ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1948-1949, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, 1949, p.391

labor de todo un maestro federal, no sólo en el aspecto de enseñanza sino actividades de carácter social, entonces era amplio nuestro trabajo, ganábamos en este entonces, 1950, \$157 pesos al mes.²⁵¹

Según los informes contenidos en diversas Memorias del ramo educativo la atención a población indígena fue relevante cuantitativamente, aunque las estadísticas con contrastan los datos consignados en los *Mapas Lingüísticos de la República Mexicana* publicados en 1944 por el DAAI, en los que el total de población indígena hablante del purhépecha en el estado de Michoacán ascendía a 44, 064 habitantes mayores de cinco años,²⁵² (Cfr. Anexo Mapa lingüístico de Michoacán). A partir de 1948 y hasta 1955 localizamos estadísticas varias indicando la cantidad de alumnos inscritos y alfabetizados, aunque no se aclara si para fines de resultados se contabilizaba a la población que había aprendido a leer y escribir en purhépecha o solamente a aquella que había sido ya castellanizada, quizá por los objetivos e intenciones del programa la segunda situación es la más probable:

PROYECTO TARASCO	
Año	Alumnos alfabetizados
1948	1262
1949	1330
1950	1869
Total	4461
Fuente: AHSEP. <i>Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1950-1951, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal</i> , México, 1950.	

Durante casi cuatro años de duración el programa logró, según las cifras publicadas por la SEP y el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, alfabetizar en lengua materna a un cuantioso número de alumnos de las diversas comunidades integrantes, en esta etapa colaboró con algunas tareas dentro del Proyecto el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, CREFAL, fundado en 1950;²⁵³ la actividad educativa fue constante en los resultados durante los años siguientes:

²⁵¹ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibid.*

²⁵² *Mapas lingüísticos de la República Mexicana*, Departamento de Asuntos Indígenas, México, 1944. Información basada en el censo poblacional de 1930,

²⁵³ Es pertinente mencionar que la fundación del CREFAL se vincula con las labores en el campo internacional que desarrolló Jaime Torres Bodet como Director de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura), nombrado en 1948, este organismo había estableció el derecho a la

PROYECTO TARASCO			
Alumnos alfabetizados durante 1951-1952			
Niños	Hombres	Mujeres	Total
Primer Año	553	480	1,033
Segundo Año	169	97	266
Adultos	150	8	158
			1457
Fuente: AHSEP. <i>Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1951-1952, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal, México, 1952</i>			

El cuadro de los años 1951-1952 proporciona información más detallada, permitiendo comprender que la mayoría de la población a la que se dirigía el programa era la de edad escolar; en donde puede indicarse que el primer año bastaba para la enseñanza de la lengua materna y la iniciación en el castellano, mientras que el segundo perfeccionaba algunas cuestiones del purhépecha, pero se dedicaba mayoritariamente a la enseñanza del español.²⁵⁴ El número de mujeres adultas participantes es quizá un indicador bastante relevante de la poca participación del sector femenino indígena en actividades educativas, que podría explicarse por la intervención de variables culturales y económicas del papel de las mujeres purhépecha en sus comunidades. La actividad disminuye un tanto para los siguientes años, en los que el proyecto entra en la recta final, los centros de alfabetización que inicialmente eran 63 se reducen, aunque la cantidad de alumnos se mantiene constante:

PROYECTO TARASCO	
Acción educativa durante el periodo 1954-1955	
Centros	33
Inscritos	1497
Alfabetizados	1363
Fuente: AHSEP. <i>Memoria de la Secretaría de Educación Pública, acción educativa del Gobierno Federal del 1° de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955, México, 1955</i>	

educación en lengua materna como un derecho universal e instauró una nueva propuesta pedagógica a través de la educación fundamental para los adultos que incluía la alfabetización, pero también se extendía a diversos ámbitos de la vida cotidiana para asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera efectivo y útil para la población que lo recibiría. Cfr. TORRES SEPTIÉN, *Op. cit.*

²⁵⁴ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibid.*

Las estadísticas oficiales parecen indicar un éxito contundente de la campaña educativa en la zona Purhépecha, a diferencia de la Segunda Fase del Proyecto Tarasco, es evidente que la continuidad y la duración fueron factores que favorecieron al programa durante esta etapa, el hecho de que se extendiera por más de una década permitió la permanencia y la constancia de las labores educativas y extraescolares que se realizaron en diversas comunidades indígenas de Michoacán.

Es preciso ahora regresar a los motivos ideológico-políticos que propugnaron a partir de 1944 por la alfabetización indígena, para notar que el contenido de las cartillas y el material impreso en lengua purhépecha cambió de manera significativa durante la Tercera Fase del Proyecto Tarasco. En principio el material para la enseñanza de la lecto-escritura muestra con claridad la tendencia de la unidad nacional así como el certero objetivo de la incorporación, que incluso puede ser catalogada de aculturación para provocar el ingreso del sector étnico a la vida mexicana, como puede observarse en las lecciones en español incluidas en el último apartado de la cartilla:

México es mi patria
México es tu patria
México es la patria de todos los tarascos.
Los tarascos somos hermanos de todos los
Hombres nacidos en México.
Los tarascos somos hermanos de todos los
hombres del mundo.
¿Cuál es tu patria?
¿Cuál es mi patria?
¿Cuál es la patria de todos los tarascos?
¿De quiénes son hermanos los tarascos?²⁵⁵

A pesar de la utilización de la lengua vernácula el objetivo central de la campaña consistía en integrar una nación culturalmente homogénea, con la castellanización y a través del esparcimiento de esta ideología política se podía esperar la desintegración de los núcleos indígenas para que estos se disolviesen en la noción de patria, incluso advirtiéndoles que era este tránsito cultural un deber ciudadano, una obligación ética. La Campaña inició no sólo una labor educativa, sino un programa político en el que la Nación se hallaba por encima de cualquier interés particular o comunal, y debía ser comprendida de forma unitaria; al parecer

²⁵⁵ SEP, *Cartilla tarasco-español*, *Op.cit*, p.113

la incorporación del sector indígena, podría respetar y tolerar la coexistencia de la diversidad lingüística pero no era su prioridad conservarla y promoverla, puesto que prefería relegarla en pro de la patria:

Un México Mejor

He aprendido ya a leer y escribir.
Mi propio esfuerzo y el de mis maestros, han hecho de mí una persona útil a mi comunidad y a mi Patria. [...]
Ahora no solamente sé leer y escribir en el idioma de mis antepasados, si no también en el idioma castellano, que es el que se habla en todo el país.
Por lo tanto, puedo defender mis intereses sin temor al engaño, al mismo tiempo que puedo ayuda para hacer más grande y más estimada a mi Patria.
Si México ha llevado la cultura a todos sus hijos, tanto aquéllos que viven en las ciudades como a los que habitan en los campos y en las montañas, es porque quiere que todos juntos formemos un país fuerte y respetado.
Ya tengo la fortuna de saber leer y escribir, y como una muestra de reconocimiento al bien que he recibido, prometo formalmente seguir estudiando e instruirme más y más cada día, para que mi estudio contribuya a hacer de mi México querido ¡UN MÉXICO MEJOR!²⁵⁶

El elemento de la mexicanidad aparece totalitariamente dentro de la Campaña, obedeciendo al marco político en el que el Proyecto se había desarrollado; así también, en la cuestión referente al lenguaje por una parte se apoyaba y promovía el método bilingüe, pero por otra propugnaba por la asimilación cultural de los indígenas, que debían de una vez por asumirse integrantes de la familia mexicana, lo cual hasta cierto punto resultaba en extremo paradójico, debido a que esta aculturación terminaría por eliminar las particularidades de los sectores étnicos, empezando por la lengua misma, que finalmente se rendiría ante la prominencia del castellano. Aunque es preciso señalar que el uso de esta cartilla se disminuyó paulatinamente, debido a que era en extremo voluminosa y el método mostraba algunas dificultades para la alfabetización; en su lugar se emplearon los textos redactados por el equipo técnico de Cherán.²⁵⁷

La SEP nombró una Sección Técnica de la Campaña de Alfabetización, que estaba compuesta por el lingüista Maxwell D. Lathrop y su colaborador Tomás Salvador Pérez; en la

²⁵⁶ *Op.cit*, p.189, cursivas indicando partes del texto que reflejan la politización del contenido de las lecciones incluidas en la Cartilla tarasco-español, el discurso se centra en el aspecto Nacional, mostrando la importancia de la Patria y de unidad por encima de cualquier otro interés.

²⁵⁷ Entre Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibíd.*

imprensa que estos tenían en Cherán, comenzaron la edición de una gran cantidad de materiales en lengua vernácula, algunos para colaborar en la labor educativa; pero también comenzaron a publicar las traducciones del Nuevo Testamento en lengua purhépecha. Como indicamos anteriormente Lathrop pertenecía a la organización religiosa protestante ILV, que tenía como propósito principal el difundir los textos religiosos en lenguas nativas:

[Señala Máximo Lathrop] ...yo trabajé más o menos independiente del Instituto, [Lingüístico de Verano] porque yo era un miembro inicial en 1936 y nos dejaron trabajar en agricultura, educación, medicina o en caminos rurales, y también en traducción, Por ejemplo tradujimos san Juan en 1941 y mandamos a México, no vimos ni pruebas ni nada por cinco años, hasta 1946. [...] Yo era como un guía para el Instituto y ellos compraron máquinas nuestras...²⁵⁸

Los textos de mayor producción durante la Campaña fueron *Pámpiri* y *Mítakua*²⁵⁹, el segundo funcionaba como periódico purhépecha que incluía una sección con anécdotas de un personaje creado por los profesores indígenas; las historias de *Tata Petú*, se incorporaron a la publicación, despertando un gran interés en las comunidades purhépecha, puesto que los sucesos narrados se adaptaban a la cultura y costumbres de la región, en una literatura de esparcimiento.²⁶⁰

Por la duración del proyecto puede comprenderse que la edición de material bilingüe superara a lo realizado por la *Prensa Tarasca* de 1940-1941; aunque no contamos con una relación extensa de los textos de esta fase sabemos por diversas fuentes que el trabajo de Lathrop fue intenso y se prolongó incluso en años posteriores al término de la campaña de alfabetización.

La labor lingüística de “Tata Máximo” es, por su extensión, solamente comparable con lo que conocemos de los trabajos escritos de fray Maturino Gilberti. Ambos están inspirados en el deseo de dar a conocer las verdades cristianas, pero pertenecen a diferentes credos, y cada época tiene su

²⁵⁸ JACINTO ZAVALA, “Entrevista con Tata Máximo...”, *Op. cit.* p. 178

²⁵⁹ “Continúan publicándose los órganos encargados de llevar orientaciones técnicas a los maestros ‘Pámpiri’ y de índole informativa a las comunidades, por medio del periódico ‘Mítakua’; éste ha tenido un éxito tan grande que su tiraje se aumentó a 3,000 ejemplares mensuales, que apenas son suficientes para atender la demanda.” AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1950-1951, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, México, 1950, p.525

²⁶⁰ “Como un hecho halagador se señala que en cada número [de *Mítakua*] aparece una historia relacionada con un personaje que se ha creado: ‘Tata Petú’, que agrada tanto a los adultos y niños que cuando ven a algún miembro de la Sección Técnica respectiva, siempre le preguntan cuándo los visitará Tata Petú.” *Idem.*

respectiva política de restricción o difusión de la función de la lengua nativa en comunidades indígenas.²⁶¹

Hasta ahora hemos señalado las actividades principales que emprendió el equipo de maestros nativos alfabetizadores coordinado por Máximo Latrhop, quien estableció su centro de trabajo en Cherán; la enseñanza de la lecto-escritura en purhépecha se intensificó logrando resultados considerables, así mismo el programa colaboró ampliamente en el fomento de la lectura, en la creación de hábitos de salud como la práctica del deporte organizando torneos entre las comunidades indígenas; de la misma forma promovió la creación de escuelas y pudo coordinar sus labores con las del sistema escolarizado incidiendo sobre todo en la población infantil.

Los aportes de esta Tercera Fase del Proyecto Tarasco fueron diversos, las diferencias respecto al programa dirigido por Mauricio Swadesh pueden reflejar que este periodo estableció una continuidad relativa de las políticas del lenguaje cardenistas; pero un elemento a considerar con mayor profundidad es la intervención directa del ILV, que para 1951 había firmado con la SEP un convenio de colaboración, el cual posibilitó al Instituto para realizar sus labores científico-religiosas en la zona tarasca y en muchas más regiones indígenas del país, iniciando una actividad que décadas después sería ampliamente criticada por su impronta ideológica y sus repercusiones negativas en la población étnica de México.

²⁶¹ JACINTO ZAVALA, Agustín, “Del Proyecto Tarasco al Proyecto Gilberto. La función del idioma nativo entre los P’urhépecha”, en GARZA CUARÓN, Beatriz (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, Colección La democracia en México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 1997, p.251

4.2 EL INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO EN MÉXICO, ALFABETIZACIÓN INDÍGENA Y EVANGELIZACIÓN PROTESTANTE.

Entre las problemáticas que para su conformación encontró el Estado posrevolucionario en México, el ámbito religioso resalta por su grado de complejidad, puesto que la postura que deseaba imprimir absoluta laicidad a la esfera política y en general pretendía hasta cierto punto secularizar la vida socio-cultural del país, remaba contra corriente en una nación en la que la identidad encontraba un relevante grado de simbiosis con las prácticas del catolicismo. El resultado más cruento de este choque pudo observarse en el período bélico denominado Guerra Cristera entre 1926 y 1929, que llevó a su extremo radical la disputa entre el poder terrenal y el espiritual.²⁶²

La década de los treinta tuvo que anteponer estrategias de pacificación que contuvieran los ánimos de violencia, por lo que el cardenismo se vio inmerso en un proceso de negociación con el ánimo de conseguir la estabilidad nacional; pero aun así el régimen no renunció a la ideología que perseguía con afán un Estado laico y que hallaba en la religión uno de los detractores más grandes de la población mexicana marginada. Debido a este contexto acerbo en el terreno religioso no es difícil entender el surgimiento de una serie de propuestas con el fin de perpetuar la cristiada a través de métodos de bajo impacto, entre ellos el apoyo a otros cultos para disminuir la fuerza del dominante, “Cárdenas veía con simpatía el protestantismo por sus virtudes civilizatorias y como un vehículo para restar influencia a la Iglesia católica. De hecho a lo largo de su administración se incrementaron el número de instituciones protestantes”.²⁶³

Las ideas en referencia al protestantismo como una religión mucho más pragmática y generadora del desarrollo, eran aceptadas por algunos de los artífices del Estado-Nación, de la misma forma indigenistas de la época suponían que el implantar una creencia distinta

²⁶² “México vivió entonces su segunda rebelión de un carácter profundo y orgánicamente campesino desde 1910, una rebelión que llegó a tener en pie de guerra a 50 mil hombres, duró tres años (1926-1929), incendió los estados de Jalisco, Michoacán, Durango, Guerrero, Colima, Nayarit y Zacatecas, costó 90 mil muertos (12 generales, 1, 800 oficiales, 55 mil soldados y agraristas, 35 mil cristeros) y no pudo ser resulta por las armas y sofocada por el ejército, sino por la negociación [...] Fue la revuelta del México viejo, campesino y católico, pegado a sus tradiciones y al bálsamo religioso de su vida pueblerina desafiada por el jacobinismo revolucionario.” AGUILAR CAMÍN, *Op cit.*, p.100

²⁶³ CALDERÓN MÓLGORA, *Op. cit.*, p.177

podría contribuir al aceleramiento del progreso en los núcleos de población étnica;²⁶⁴ en la medida en que reconocían la trascendencia de los elementos culturales-espirituales en las comunidades indígenas, suponían que para llevar a cabo la tarea de redención del indio, la religión podría ser útil en gran medida; el mismo Sáenz señalaba:

El indio es un forjador de ilusiones. Su realidad es espiritual; diversa en esto de la nuestra, que es preferentemente material. Mientras que su cultura es simbólica y alegórica, la del blanco es literal e instrumental. Para el aborígen la verdad de la naturaleza no es la materia ponderable sino las figuraciones que le provoca, el sentido íntimo con que se imbuye. Reconozcamos de una vez por todas que el indio es un oriental opuesto en este concepto a un europeo. Su vida, a diferencia de la de los “blancos” gira en torno de conceptos espirituales.²⁶⁵

En esta dinámica, Moisés Sáenz emprendió un viaje a Guatemala en 1931 para analizar la situación de la educación rural en aquel país; el pedagogo que era simpatizante de la religión protestante conoció a un norteamericano misionero, que en sus tareas de proselitismo religioso había descubierto que estaba destinado a dar a conocer de forma universal la palabra de Dios, considerando que el único medio para realizar dicho fin era el de encontrar las formas de traducción de la Biblia a las lenguas indígenas, empezando su labor en aquel país centroamericano.

En 1931, mientras caminaba por las calles de Panajachel durante una visita que hizo a Guatemala, Sáenz encontró la solución al dilema [de la educación indígena]. Conoció a William Cameron Townsend, misionero estadounidense que vivía con los indios cakchiqueles desde 1917 y que se había hecho lingüista para poder traducir parte de la Biblia en su propia lengua. Townsend había ideado un alfabeto para los cakchiqueles analizando el sistema verbal altamente complejo del lenguaje, preparando una cartilla y había comenzado a enseñar a los niños a hablar, leer y escribir en español así como su propio idioma.²⁶⁶

²⁶⁴ RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ismael, “Instituto Lingüístico de Verano”, en GARCÍA MORA, Carlos (coordinador), *La Antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones*, Colección Biblioteca del INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1987, p.194

²⁶⁵ Ante esta observación Sáenz aclara que aunque las mejoras materiales y el desarrollo económico de las comunidades son el eje del progreso, finalmente el ámbito espiritual tiene que conceptuarse como parte esencial de la vida indígena; por lo mismo se debe buscar algún medio espiritual que a su vez supla el catolicismo enajenante, y procure el desarrollo del pueblo sin quebrantar el pensamiento místico de las comunidades. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (prólogo y selección), *Antología de Moisés Sáenz*, Ediciones Oasis, S.A., México, 1970, p.147

²⁶⁶ BRICE HEATH, Shirley, *La política del Lenguaje en México. De la Colonial a la Nación*, Colección Antropología Social, Núm. II, INI, México, 1986, p.154

Townsend, como señala Brice Heath en la cita anterior *se había hecho lingüista*, en la misma práctica, puesto que en principio su actividad era exclusivamente la venta y distribución de Biblias en Guatemala, no contaba con ningún estudio lingüístico previo; en realidad la impronta traductora devino más tarde por un impulso espiritual que determinó su misión como la necesidad de acercar a Dios a las comunidades prealfabetas.²⁶⁷

El método de castellanización directa que el mismo Moisés Sáenz había promovido en la educación rural, se vio desplazado por una nueva opción, que en primera instancia parecía atender a una propuesta de enseñanza bilingüe; por ello el pedagogo-indigenista extendió una atrayente invitación a Townsend, para que conociera México y estudiará la posibilidad de reproducir sus labores en los diferentes grupos étnicos del país. El misionero norteamericano aceptó y para 1933 llegó a la frontera sur, con algunos problemas pudo ingresar al país e inmediatamente bajo el aval de algunos funcionarios gubernamentales instaló su primera misión en la comunidad náhuatl de Tetelcingo, Morelos.

En una de las giras presidenciales, Lázaro Cárdenas llegó al poblado donde radicaba el matrimonio Townsend y conoció el trabajo realizado por los norteamericanos de manera cercana; entonces tuvo la iniciativa de proponer que dichas labores se extendieran a lo largo y ancho de la geografía indígena de México, por lo que solicitó a los protestantes que formaran un equipo destinado a trabajar en las distintas regiones de habla nativa con el apoyo y sustento económico del gobierno federal, a partir de este encuentro entre Cárdenas y Townsend surgió una estrecha relación de cooperación y amistad que a lo largo de los años se fortaleció abriendo las puertas de las comunidades indígenas mexicanas a la influencia evangelizadora de los misioneros religiosos.²⁶⁸

²⁶⁷ “[Twonsensd] se dio cuenta de la imposibilidad de alcanzar su meta mientras las gentes a las que se dirigía estuviesen en la imposibilidad de entender el idioma en el que estaba impreso el texto bíblico, en este caso el español. En consecuencia, optó por traducir la Biblia al Cakchiquel, trabajo que le tomó 14 años. En ese período tuvo una visión que él mismo relata: ‘Después de ver la transformación que la Palabra trajo a los Cakchiqueles, soñé con alcanzar todas las otras tribus’.” COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES, A.C., *Dominación Ideológica y Ciencia Social. El I.L.V. en México*, Editorial Nueva Lectura, México, 1979, p.5

²⁶⁸ AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, “Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano”, en *América Indígena*, Instituto Indigenista Interamericano, México D.F., Volumen XLI, Núm. 3, julio-septiembre, 1981, versión electrónica en: <http://www.sil.org/mexico/ilv/eAguirre.htm>, sitio oficial del Instituto Lingüístico de Verano, consultado el 22 de marzo de 2005.

Una vez obtenido el aval del más alto mandatario del país, Townsend regresó a los Estados Unidos para organizar un plan tendiente a la alfabetización en lenguas maternas en México; para ello inicio la elaboración de un curso que comprendía entre otras la enseñanza de lingüística básica y aplicada, fonética, traducción, métodos para la confección de alfabetos simplificados, así como la obtención de habilidades para la sobrevivencia en medios agrestes a los que los misioneros deberían enfrentarse:

Townsend comprendía que él solo ni siquiera podría empezar a satisfacer la necesidad de lingüistas que el programa de integración del indio en México iba a revelar muy pronto. Pensó en la creación de un instituto lingüístico en que se adiestrara a los estudiantes para que trabajasen en las tribus indias de México y, durante el verano de 1934, en Sulphur Springs (Arkansas) impartió la primera sesión de clases en Camp Wycliffe, que se convertiría más adelante en el Summer Institute of Linguistics.²⁶⁹

De esta manera la organización tomó forma, su estructura era simple, se conformaba en su mayoría por matrimonios capacitados por Townsend, algunos tenían formación científica en cuestiones lingüísticas, y la totalidad compartía y practicaba el culto protestante, el ILV, fue creado con un objetivo central: *to traslate the bible in every language upon the earth*, para traducir la Biblia en cada lengua sobre la tierra. A pesar del eminente carácter ideológico que la organización mostró, el cardenismo le auxilió para que en 1935 comenzara formalmente sus tareas en diversos pueblos indígenas, entre ellos el purhépecha con la llegada del misionero fundador Maxwell Dwight Lahtrop a Puácuro y más tarde a Cherán, localidades michoacanas de población indígena.

La cercanía de Cárdenas con el ILV era grande, la amistad con su fundador y presidente se incrementó, cuando Townsend decidió apoyar totalmente el proceso de expropiación petrolera que el presidente mexicano realizó en 1938, por medio de la exposición de los motivos de dicha acción económica ante funcionarios y figuras académicas de los Estados Unidos; esta actitud fue en extremo valorada por Cárdenas quien guardó profundo agradecimiento a la postura de su ya íntimo amigo norteamericano quien declaraba respecto al conflicto desatado por la medida presidencial:

Sea como fuere, a través de todo el conflicto que tenemos todavía que tratar en su conjunto, un hombre se mantuvo en pie por encima de todos los

²⁶⁹ BRICE HEATH, *Op cit*, p.156

participantes; no fue holandés, ni inglés, ni norteamericano: fue un mexicano quien supo demostrar firmeza de ánimo, integridad, dominio sobre sí mismo, habilidad para los negocios, paciencia y dignidad; ese hombre fue Lázaro Cárdenas. Cárdenas demostró más carácter que genio, y simplemente siguiendo los errores de sus oponentes en forma lógica y enérgica, fue capaz de obtener una fuerte contribución para el futuro económico de su patria, conducta que ineludiblemente le traerá la gratitud imperecedera de la posteridad...²⁷⁰

Esta relación cercana permitió que el recién creado ILV penetrara libremente en varias comunidades del país coordinando su actividad con el DAAI, la SEP y el gobierno federal que mantenía relación con las misiones visitándolas y proveyendo los recursos necesarios para su manutención. El primer programa federal, además de sus actividades particulares, en el que tuvo injerencia el Instituto, fue el Proyecto Tarasco; como antes habíamos señalado sus lingüistas y misioneros participaron en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939, el método sicofonético creado por Townsend se estableció como la vía para la alfabetización bilingüe, y Máximo Lathrop fue nombrado parte del equipo directivo del programa iniciado en Paracho, encargado específicamente de cuestiones de capacitación, pero sobre todo de la producción de material impreso para labores educativas.

La información referente al programa realizado durante los años de 1939 y 1940, no evidencía ningún tipo de actividad religiosa en el trabajo de alfabetización purhépecha; el lingüista Mauricio Swadesh norteamericano director del Proyecto Tarasco en su Segunda Fase, no pertenecía al ILV, aunque guardaba ciertas relaciones con este organismo como el hecho de su matrimonio con Francisca León (conocida por los maestros nativos como la Señora *Pukín*²⁷¹) quien si era miembro activo de la organización. Aun así los contenidos de los materiales impresos, así como los testimonios de los alfabetizadores del programa parecen indicar con certeza que la cuestión religiosa no tuvo mayor intromisión a pesar de la participación de elementos protestantes.

²⁷⁰ Muestra de la relación Cárdenas-Townsend es este mismo material biográfico que realizó el norteamericano respecto a la vida del General; documento en el que el discurso se plaga de elogios y adjetivos positivos, en muestra de una admiración considerable y de una cercanía que el mismo Townsend expone a lo largo del libro. TOWNSEND, William Cameron, *Lázaro Cárdenas Demócrata mexicano*, Biografías Gandesa, México 1954, p.252

²⁷¹ Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, 30 de abril de 2006, Naranja de Tapia, Michoacán; realizada por Tania Avalos Placencia.

Al iniciar la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo, y con la posterior creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas el trabajo en Michoacán se organizó nombrando a una Comisión Técnica en el poblado de Cherán, la cual contaba con un auxiliar lingüístico que era Maxwell D. Lathrop; la colaboración de “Tata Máximo”, como fue conocido en la región, se intensificó en el período de 1945 hasta el final de la Tercera Fase del Proyecto Tarasco. La imprenta establecida en Cherán era propiedad del norteamericano y éste la puso al servicio de la campaña alfabetizante, así también elaboró material para la enseñanza de la lecto-escritura y comenzó la difusión del periódico *Mítakua* en las cuatro regiones purhépecha del estado.

Aunque los impresos realizados con fines educativos parecían no contener un mensaje evangelizador, Lathrop incrementó su actividad religiosa de manera paralela a la acción alfabetizadora, conformando un grupo de seguidores protestantes en Cherán, el cual más tarde tuvo una extensión en el poblado de Santo Tomás perteneciente a La Cañada de los Once Pueblos.²⁷² A pesar de que estas prácticas protestantes parecían ser independientes a las cuestiones de enseñanza del purhépecha se presentaron algunas críticas e incidentes respecto a ellas:

Tuvimos un problema en la comunidad de Pamatácuaro [...] Sabían que Don Máximo era pastor protestante y pues “él está enseñando el protestantismo al hablar el purhépecha” [...] cuando él nada más ayudaba a que se fomentará la enseñanza de la lectura y la escritura. Claro que [...] su misión de pastor la desempeñaba [...] Sabedores de esto los integrantes de algunas parroquias, Sacerdotes; entonces en Pamatácuaro, todas las cartillas que hubiesen [...] “traíganme todas las cartillas purhépecha” y a media plaza hizo una lumbre y las quemó, “porque esto es contra la religión”.²⁷³

En el mismo marco de esta campaña, el ILV volvió a fortalecer sus lazos con el gobierno federal mediante la firma de un convenio en 1951, este documento mostraba un lazo jurídico en el que la SEP reconocía diversas atribuciones a la organización norteamericana, y se comprometía a brindar todas las comodidades necesarias para llevar a cabo un supuesto “programa de investigación de las lenguas indígenas de la República”, el

²⁷² Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez... *Ibid.*

²⁷³ *Ibid.*

acuerdo entre las autoridades mexicanas y el ILV se cifraban en una relación de cooperación científica, que estipulaba la realización de :

[...] un programa de servicios prácticos conforme a los puntos siguientes:

- a) La prestación de servicios por parte de los investigadores del Instituto, como intérpretes y colaboradores, a las diversas dependencias de la Dirección General de Asuntos Indígenas establecidas en las zonas con población aborígen donde se entren los investigadores del Instituto [...]
- b) La organización de cursos de capacitación lingüística para grupos de maestros rurales que desempeñan sus funciones educativas en comunidades indígenas y que desconozcan las lenguas autóctonas de la zona;
- c) La preparación de cartillas en los idiomas indígenas, para facilitar a los analfabetos que hablan lenguas indígenas, el aprendizaje de la lectura y la escritura en español [...]
- e) La traducción a las lenguas indígenas, de leyes, consejos sanitarios, labores agrícolas, curtido de pieles y otras manufacturas, así como de *libros de un alto valor moral y patriótico*.²⁷⁴

Estas labores indicaban que el ILV tomaría a su cargo por completo la tarea de la alfabetización bilingüe en los núcleos indígenas del país; las atribuciones que se estipulaban estaban de la misma forma acompañadas por una extensa serie de concesiones que la SEP se comprometía a otorgar para facilitar las tareas de los misioneros protestantes, este convenio ponía de manifiesto el apoyo que desde 1935 las instancias federales habían dado en diversos ámbitos al grupo protestante para favorecer su establecimiento en diversas comunidades indígenas:

...La Secretaría de Educación Pública se compromete a lo siguiente:

- a) Gestionar ante la Secretaría de Gobernación la permanencia en el país de los investigadores del Instituto y que se les exima del impuesto de extranjería, por tratarse de investigadores científicos sin remuneración, al servicio del Estado [...]
- d) Tramitar ante las autoridades respectivas, la internación en el país de técnicos norteamericanos en planeación y saneamiento, que operarán como auxiliares del instituto.
- e) Solicitar ante las autoridades competentes, la autorización respectiva para que el Instituto Lingüístico de Verano pueda ocupar terrenos baldíos o federales por el tiempo necesario, en los sitios donde establezca sus bases de investigación y sus servicios prácticos.

²⁷⁴ “Convenio celebrado entre la Secretaría de Educación Pública de México, a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas, y el Sr. Guillermo Townsend, Director General del Summer Institute of Linguistics, Inc., de la Universidad del Edo. de Oklahoma de los Estados Unidos de América.” Firmado por el Director General de Asuntos Indígenas Prof. Mariano Samayoa León, Director General del Summer Institute of Linguistics Guillermo (William) Townsend y el Secretario de Educación Pública Lic. Manuel Gual Vidal. En COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES, A.C., *Op. cit.*, p.42

f) Gestionar ante la Secretaría de la Defensa Nacional, los permisos necesarios para que el Instituto de referencia importe o adquiera en el país y utilice en el desarrollo de sus labores de investigación, uno o más aviones anfibios, helicópteros o de otro tipo, para el transporte de sus investigadores por las distintas regiones del país.²⁷⁵

De la misma forma se acordó el permiso para el uso de radios emisoras y receptoras, así como la libre importación de mercancías extranjeras por parte de los miembros de la agrupación; el convenio entró en vigor el año de su firma, 1951 y se suspendería hasta que las pretendidas investigaciones se declararan concluidas por el Instituto, si el gobierno mexicano deseaba finiquitarlo con antelación, debía avisar con un año de anterioridad esta medida al ILV o en su defecto pagar una indemnización a dicho organismo por las inversiones realizadas en el país.

El ILV, trianguló sus acciones con otras dos organizaciones que interfirieron en la obtención de presupuesto en Norteamérica y en la intensificación de su movilidad y expansión no sólo en México sino en varios países latinoamericanos. La *Wycliffe Bible Translators* (WBT) que era el brazo religioso vinculado con Iglesias protestantes, encargado de conseguir donaciones económicas, reclutar al equipo misionero y difundir textos religiosos, manteniendo como objetivo central la traducción del Nuevo Testamento en lenguas vernáculas; además en 1947 surgió el organismo operativo denominado *Jungle Aviation and Radio Service* (JAARS), que contaba con servicios de pilotos y técnicos de aviación, así como personal encargado de la comunicación a través de las radios emisoras y receptoras con que contaba el ILV.²⁷⁶

El apoyo logístico brindado por el JAARS se puede notar en las obligaciones establecidas en el convenio, mediante los permisos y facilidades que las diversas instancias gubernamentales brindarían a la investigación científica del Instituto en México, incluso en este mismo período el gobierno aportó una suma para la compra de un avión anfibio exclusivo para el transporte y movilidad de los misioneros protestantes, asunto que manifestaba como un valioso apoyo a las labores indigenistas:

²⁷⁵ Op. cit., p.43

²⁷⁶ Cfr. Op. cit., pp.6-7

Con el propósito de contribuir a la obra indigenista de América y robustecer los vínculos de amistad entre México y el Perú, la Dirección [General de Asuntos Indígenas] intervino, junto con las siguientes personas: Lic. Ramón Beteta, Srio. de Hacienda y Crédito Público; Lic. Arón Sáenz y Alfonso Caso, este último director del Instituto Nacional Indigenista; Sr. Manuel Gamio, Director del Instituto Indigenista Interamericano; Sr. W. C. Townsend, Director del Instituto Lingüístico de Verano; Lic. Josué Sáenz, Dip. Quintín Rueda Villagrán y Sr. Carlos Osuna, en la adquisición y donación de un avión anfibio de dos motores “Catalina”, con capacidad para 20 pasajeros, el cual fue bautizado con el nombres de “Amauta Moisés Sáenz”, en memoria de tan distinguido educador, y que ya se encuentra en servicio de la obra cultural que realiza el Instituto Lingüístico de Verano entre los indios de la región amazónica peruana.²⁷⁷

A partir de los cincuenta México no sólo auspicio al ILV/WBT/JAARS en sus labores dentro del país, sino que incluso colaboró abiertamente para promover su inmersión en otras naciones latinoamericanas, que contaban con alto número de población indígena. Mientras tanto los misioneros continuaban trabajando y para estos años, habían elaborado ya 15 cartillas bilingües, dirigiendo programas de alfabetización bilingüe para los grupos: Tarasco, Totonaco, Yaqui, Tzeltal, Tzotzil, Amuzgo, Huichol, Lacandón, Trique, entre otros.

El convenio de colaboración establecido entre el gobierno federal y el ILV hallaba su argumento en la realización de una ardua y estructurada labor científica, la principal razón para apoyar y beneficiar a la organización protestante se encontraba en el hecho de que sus tareas lingüísticas serían de un inconmensurable aporte para la Nación. El acuerdo establecía la traducción de textos de un alto valor moral y patriótico, entre las traducciones del ILV se hallaban de esta forma la Biblia, exclusivamente el Nuevo testamento así como el Himno Nacional. La percepción de los trabajos científicos entrelazados con la actividad religiosa la explica con claridad uno de los miembros representativos del Instituto Kenneth L. Pike, quien afirmaba:

Es en este punto del lenguaje, la ciencia y la devoción coinciden. La ciencia estudia la naturaleza del lenguaje en sus múltiples partes; la fe ve a través del lenguaje y responde a las palabras de la Escritura [Biblia], utilizando el lenguaje de la fe. La combinación en su momento nos permite traer la Palabra escrita a la gente que no había escuchado este lenguaje y por lo tanto no tenía esta fe.²⁷⁸

²⁷⁷ AHSEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1950-1951*, Op. cit., p.413

²⁷⁸ “It is at this point of language that science and devotion meet. Science studies the nature of language in its many parts; faith peers through language replies to the words of Scripture, by using the language of faith. The

El ILV/WBT/JAARS, continuó sus tareas alfabetizadoras-evangélicas hasta finales de la década de los setenta en el país; cuando los cuadros profesionales de lingüistas, antropólogos, etnólogos y sociólogos mexicanos se habían fortalecido y comenzaron a observar las inconsistencias en el trabajo de la agrupación religiosa. Las críticas y reclamos al ILV se realizaron por diversos grupos de investigadores y científicos en toda América Latina.

Después de varias décadas de su llegada a México, el ILV había colocado durante los años setenta a casi 360 misioneros que atendían a más de 80 grupos de población indígena,²⁷⁹ en donde según los miembros del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México que en 1979 lanzó una contundente declaración exigiendo el retiró del ILV del país; se promovía mayoritariamente una ideología de corte protestante que conceptuaba la miseria y el atraso de las comunidades como una consecuencia de sus malas prácticas religiosas.

Las campañas de alfabetización del ILV tendían a generar desintegración y serios antagonismos en las comunidades, puesto que satanizaban costumbres como la medicina tradicional, la cooperación colectiva desinteresada, las fiestas, las formas de trabajo, y por supuesto dividían a la población por cuestiones religiosas. Además tanto en México como en otros países latinoamericanos comenzó a ventilarse una relación entre aparatos de inteligencia norteamericana y el Instituto, esto evidenciado a través del establecimiento de una fuerte estructura logística de transporte y comunicación, que posibilitaba la intromisión de los misioneros en puntos claves, el hecho de su establecimiento en comunidades indígenas tendientes a la oposición y la disidencia, así como su participación en la despolitización de estas, o su conformismo frente a los abusos y represiones cometidas por diversos gobiernos en los núcleos étnicos, mostraban que la acción del ILV/WBT/JAARS estaba incluso

combination in turn reaches out to bring the written Word to people who have not yet heard this language and therefore have not had this faith.” (Traducción Tania Avalos Placencia) PIKE, Kenneth L., “Language and Faith”, en SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/WYCLIFFE BIBLE TRASLATORS, INC., *Language and Faith*, WBT Inc., Santa Ana California, 1972, p.18

²⁷⁹ Cfr. “Lista de personal del ILV (1978)”, en COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES, A.C., *Op. cit.*, pp.55-63

relacionada con objetivos mucho más radicales que la expansión religiosa del protestantismo.²⁸⁰

Después de varias denuncias que señalaban críticamente al ILV en El Congreso de Americanistas en Lima Perú (1970) y en la reunión que suscitó la Declaración de Barbados (1971), en México el Colegio de Etnólogos y Antropólogos decidió emprender un proceso de investigación documental y de trabajo de campo para corroborar los hechos impugnados al Instituto en el país; con la información obtenida se redactó la *Declaración de Pátzcuaro* (1979) que consignó entre algunos puntos de relevancia los siguientes:

EL COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES A.C.,
CONCLUYE:

1) La WBT/ILV/JAARS es una institución esencialmente misionera y político-ideológica encubierta con supuestas tareas lingüísticas y de antropología aplicada.

2) Por las regiones concretas en donde este organismo ha operado y opera; por la estrategia global y uniforme que lo guía; por su penetración eficiente en centros de educación e investigación superior; por los efectos sobre la población indígena y sobre los movimientos de reivindicación populares, la WBT/ILV/JAARS es un instrumento que sirve al proyecto de control, regulación, penetración, espionaje y represión del imperialismo norteamericano [...]

5) La presencia del ILV en México no ha sido clandestina. Está respaldada al igual que en el resto del mundo, por convenio firmado por el Estado Mexicano, por medio del que se soslaya y justifica la actividad real de los misioneros. Este acuerdo es de tal naturaleza, que viola las normas jurídicas del propio Estado y el ejercicio efectivo de la soberanía nacional [...]

El COLEGIO tiene conocimiento de que el ILV está llevando a la práctica un proyecto denominado *Génesis*, por medio del que se está capacitando a jóvenes profesionales mexicanos, miembros de distintas denominaciones protestantes, con un entrenamiento político-ideológico-lingüístico, similar al recibido por los misioneros, con el objeto de anticiparse a su eventual salida del país.²⁸¹

²⁸⁰ Incluso puede señalarse que desde su nacimiento el ILV tuvo como principio y objeto la despolitización y el control de poblaciones problemáticas, puesto que “Con el aval del Gobierno Federal, Townsend se establece en la comunidad de Tetelcingo, Morelos en 1935, casualmente no en una región de influencia cristera, sino en donde el líder campesino, Rubén Jaramillo, pastor metodista y militante zapatista, tuvo su cuartel general. Jaramillo reclamaba una reforma agraria más radical que la que el régimen ‘revolucionario’ estaba llevando a cabo. De esta manera se estableció la primera base dentro de una estrategia de desmovilización social, de lo que veinte años después se llamaría contrainsurgencia con metas a mediano y largo plazo. Así, hábilmente, la verdadera misión, pues, se aprovechó de una misión religiosa y educativa.” PÉREZ, Gloria y Scott S. Robinson, *La Misión detrás de la misión, The Mission behind the mission*, Claves Latinoamericanas, COPEC/CECOPE/CADAL, México 1983, p.7

²⁸¹ COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES, A.C., *Op. cit.*, p.37

Esta declaración generó una amplia polémica y seria confrontación, que obedecía también a la crisis de la antropología aplicada en el ámbito oficial, específicamente de la acción indigenista, que se dio a partir de la década de los sesenta; cuando equipos científicos y académicos comenzaron a cuestionar los métodos, programas así como las herramientas empleadas para aculturar, incorporar e integrar a la población étnica del país. A la defensa del ILV salieron algunos personajes que habían avalado su establecimiento e incluso habían participado activamente en coordinación con el Instituto, tal es el caso de Gonzalo Aguirre Beltrán; la polémica se incrementó puesto que el COLEGIO asentaba:

Considerando lo anterior:

- 1) Exigimos la expulsión inmediata y definitiva de nuestro país de las entidades jurídicas conocidas como Instituto Lingüístico de Verano, A.C., Alas del Socorro, A.C., así como sus filiales.
- 2) Demandamos de antropólogos y otros científicos así como de instituciones culturales, de enseñanza, de investigación el finiquito inmediato y la cancelación definitiva de sus relaciones, acuerdos y convenios de cualquier tipo con la WBT/ILV/JAARS.
- 3) Hacemos un llamado a las organizaciones de profesionales de la ciencia social, a las organizaciones políticas, sindicales, y de las minorías étnicas del país, a expresar su rechazo a la política que el Estado y el ILV han puesto en práctica en las regiones indígenas de México por más de 40 años.²⁸²

La presión aumentó, y finalmente en 1982 el entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado dio por finalizado el convenio oficial, y así mismo decretó la expulsión de los miembros del Instituto que incurrieran en asuntos de política interna. No todos los misioneros salieron del país, incluso el mismo ILV permaneció en México, aunque rompió relaciones con el aparato gubernamental y con varias dependencias e instituciones en las que colaboró durante muchos años. Curiosamente el patronato nacional que sostenía al Instituto y que participaba aunque simbólicamente en su estructura estaba compuesto por una serie de personajes de gran peso público y académico como: Adolfo Ruíz Cortinés, Gustavo Díaz Ordaz, Jaime Torres Bodet, Miguel León-Portilla, Cuahutémoc Cárdenas Solórzano.²⁸³

²⁸² *Op cit.*, p.38

²⁸³ En la página electrónica aparece la siguiente leyenda antecediendo una considerable lista de personajes: “Los nombres de los hombres y mujeres que han formado el patronato del Instituto Lingüístico de Verano durante las últimas cinco décadas, personas que han conocido a fondo la labor de la organización, forman una lista de personajes verdaderamente ilustres en la vida mexicana.” Sitio web oficial del ILV, <http://www.sil.org/mexico/ilv/eMexicanosIlustres.htm>, consultado el 30 de enero de 2006.

En Michoacán el ILV tuvo en Maxwell Dwigh Lathrop a su representante, quien se incorporó desde 1939 a las tareas de alfabetización bilingüe en la Meseta Purhépecha, colaborando hasta 1960 como auxiliar lingüístico, corrector de estilo, instructor de maestros nativos, etc., labor que alternó continuamente con proselitismo religioso en la zona, conformando grupos de simpatizantes que eran evangelizados con la metodología bilingüe. Aunque su influencia y actividad no puede aun catalogarse con todos los elementos señalados como críticas a la acción ideologizante del ILV, lo cierto es que el afán y la entrega a la tarea alfabetizadora no perdió de vista que una población que conociera la lecto-escritura de su lengua podría ser más fácilmente convencida de la conversión religiosa por medio de la difusión de material protestante en purhépecha como el *Churingua*, y la Biblia.²⁸⁴

La Meseta tiene contiene entre sus conflictos históricos, la confrontación por cuestiones religiosas –como la Guerra Cristera– que posiblemente se incrementó con la presencia y la labor del ILV,²⁸⁵ por lo que consideramos que un estudio minucioso respecto al desarrollo histórico del protestantismo en el pueblo purhépecha sería de gran utilidad para comprender algunas problemáticas, cambios o permanencias en la cultura, la sociedad y la economía de las regiones indígenas. Por ahora hemos introducido de manera general a su actividad y algunas de las consecuencias de su prolongada estancia en México; debido a que en el surgimiento y el desarrollo de esta organización protestante confluyen dos etapas del Proyecto Tarasco, así como la política cardenista, que aun puede explorarse y conocerse más a fondo.

Es preciso mencionar que hasta ahora las valoraciones de las tareas de “Tata Máximo”, en Cherán y algunos poblados purhépechas que recibieron su influencia son favorables, puesto que un aspecto esencial de las misiones era la práctica del altruismo y la beneficencia a los habitantes por medio de la promoción de obras, de la realización de tareas

²⁸⁴ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibid.*

²⁸⁵ “La penetración educativa que de forma conjunta realizan el Gobierno y el protestantismo norteamericano en la Meseta precipita la respuesta de la Iglesia Católica, que también en 1944 abre en Cherán un colegio de las Siervas del Sagrado Corazón. Además, con el padre David Palafox leega un sacerdote estrechamente vinculado a *Acción Católica*, un movimiento laico que surge como respuesta a la creciente presencia protestante en los países latinoamericanos. Su labor de ‘politización’ de los jóvenes [...] acrecienta las tensiones político religiosas desde la rebelión cristera en la Meseta.” DIETZ, Ghunter, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1999, p.187

de mejoramiento, etc., que le concedieron al norteamericano el respeto de las comunidades en donde extendió la misión. Por otra parte su aporte a la cuestión lingüística, por medio del estudio del purhépecha, de la realización de cuantioso material bilingüe, así como el diseño de alfabetos y el perfeccionamiento de la lengua vernácula resultó de gran relevancia. En este contexto puede señalarse objetivamente, que Máximo tiene un lugar importante en la historia contemporánea purhépecha:

En el estudio del patrón de cambio de la cultura p'urhépecha de ninguna manera puede ser pasada por alto la actividad de los miembros del Proyecto Tarasco y, sobre todo, la ingente obra de Maxwell Dwight Lathrop, M.A., llamado con cariño y respeto "Tata Máximo" por muchos p'urhépecha. No solamente fue un elemento activo en el proceso de cambio de la Meseta Tarasca sino que muchos aspectos de la vida religiosa y cultural de la región no podrían entenderse cabalmente si se pasa por alto el gran esfuerzo desplegado por este notable hombre de religión.²⁸⁶

De esta forma mostramos un capítulo más dentro de las aristas del Proyecto Tarasco, el cual obligó a la revisión de una etapa en la historia de la educación, de la política lingüística y religiosa con respecto a una organización que en su momento se afilió y negocio de manera directa con el Estado mexicano, pero que más tarde acumuló un poder económico e ideológico que empleó para labores que resultaron en extremo polémicas y controvertidas.

Nos acercamos así al fin de la Tercera Etapa del Proyecto Tarasco, La CNCA, que era coordinada desde una Dirección de Alfabetización creada en la SEP para organizar burocráticamente sus labores, tuvo que suspenderse por cuestión presupuestaria. A partir de este evento la educación bilingüe navegaría por una serie de coyunturas en el ir y venir de las discusiones sobre el empleo de la lengua materna, pero también en la reestructuración institucional que iría desde la creación de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) del INI fundado en 1948, hasta el surgimiento del Departamento General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, dependencia que en la actualidad debate un relativamente nuevo concepto de *educación intercultural*.

²⁸⁶ AGUSTÍN JACINTO, *Op. cit.*, p.159

4.3 CONCLUSIÓN DEL PROYECTO TARASCO, EL INI Y LA ALFABETIZACIÓN PURHÉPECHA EN MICHOACÁN, 1965-1970

Dentro de los esquemas que rigieron las políticas indigenistas durante los años cuarenta y cincuenta, el aparato institucional sufrió cambios que reestructuraron no sólo la acción educativa sino el diseño de planes integrales destinados a disminuir la problemática indígena en México. El DAAI fundado mediante la impronta de Moisés Sáenz a raíz de la experiencia de la Primera Fase del Proyecto Tarasco en La Estación Experimental de Carapan, desapareció diez años después a finales del régimen avilacamachista y fue sustituido en por una nueva oficina en la SEP denominada Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAÍ) que fue la encargada de coordinar los proyectos que la Secretaría diseñó para la población étnica.

La CNCA continuó sus labores de alfabetización bilingüe mediante tres Proyectos que sostuvieron cursos de capacitación continuos para integrar un magisterio no profesional de origen nativo destinado a laborar con la población de distintas edades en la enseñanza de la lecto-escritura en sus idiomas vernáculos, con el objetivo reconcretar de forma inmediata la instrucción en castellano que era el objetivo central de las tareas emprendidas por el IAIM; Los programas Tarasco, Otomí y Maya siguieron su curso trabajando de manera coordinada con la SEP. En Michoacán para 1950 se había alcanzado a cubrir las cuatro regiones purhépecha con más de 300 alfabetizantes y un cuerpo de inspectores indígenas. Las misiones establecidas se hicieron cargo de las escuelas rurales que permanecían sin maestros, y en la que existía personal coordinaron con este sus actividades.

Mientras se desarrollaba este proceso alfabetizador en las regiones étnicas de algunos estados; a nivel nacional el indigenismo entró en una fase de maduración institucional que consolidó el proceso de construcción de la *ingeniería social* heredada de las experiencias cardenistas. En las conclusiones del Primer Congreso Indigenista se extendía la recomendación para la creación de organismos encargados del diseño y la aplicación de las políticas dirigidas al indio en cada país; ocho años después con el impulso de Alfonso Caso, durante la presidencia de Alemán Valdés se concretó la fundación del Instituto Nacional Indigenista en México (INI). Mediante la fundación de esta nueva institución la acción oficial

se organizaría alcanzando un impacto que gradualmente se acrecentó en muchas regiones indígenas del país.

El INI rebasaba las atribuciones que otros departamentos y direcciones creadas a partir de 1921 habían tenido con respecto a la acción indigenista; en realidad la operación y estructura de este nuevo brazo gubernamental podría calificarse de inédita en la historia contemporánea de México, puesto que a partir de entonces la política del Estado atendería el principio de la acción integradora:

La política indigenista llega a un punto de madurez en que el primitivo énfasis en la educación es substituido y superado por un énfasis en la acción integral, por lo que se hace indispensable la creación del organismo que tenga a su cargo el desenvolvimiento de esta acción, sin que al propio tiempo choque con las funciones e intereses que competen a diversas dependencias gubernamentales. Tal necesidad es la que llena al Instituto Nacional Indigenista: la necesidad de coordinación, de dirección y enfoque integrales del problema del indio como problema especializado de gran importancia en la conjugación armónica de la nacionalidad.²⁸⁷

Parecía entonces asomar el ocaso del *educacionismo* exaltado y perpetuado por el Estado posrevolucionario a través de funcionarios intelectuales que empezaban como José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet, que habían priorizado la idea de que la redención del pueblo se daría única y exclusivamente a través de la cruzada contra la ignorancia. Esta práctica había permeado a la política del lenguaje, cuando el convencimiento de que la castellanización –ya fuese directa o indirecta– provocaría por sí misma el progreso acelerado de las comunidades indígenas. El diseño de las políticas indigenistas de los años treinta atendió el aspecto material, pero por las condiciones institucionales preconizó la enseñanza formal e informal del español, como el más efectivo medio de incorporación o integración del indio.

Ahora el aspecto educativo sería uno de los múltiples factores que se trabajarían para lograr la mejora de las condiciones de vida así como el desarrollo económico, social y cultural de los indígenas mexicanos. El INI atendería a las poblaciones considerando en primera instancia las variables de marginación material y de condiciones de salud, para elegir las

²⁸⁷ AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Obra Antropológica X, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, México, 1992, p.133

comunidades en las que operarían los Centros de Coordinación Indigenista (CCI), por medio de la capacitación y el reclutamiento de Promotores Culturales.

Las experiencias anteriores fueron revaloradas y a partir de los resultados y conclusiones a los que se había llegado con programas como la Segunda Fase de Proyecto Tarasco dirigida por Mauricio Swadesh, se procedió a elaborar un plan de trabajo en diversas áreas. En el aspecto de la alfabetización por los antecedentes pasados e inmediatos se determinó que el bilingüismo, indiscutiblemente debía ser aplicado en toda población étnica, por haber mostrado sobradamente su eficacia en el propósito de una castellanización efectiva.

Retomando los métodos y técnicas del Proyecto Tarasco, así como incorporando en sus labores a los miembros del ILV que radicaban en México, se inició el diseño de una campaña de alfabetización bilingüe ahora coordinada por el INI, se elaboraron cartillas para diversos grupos de población étnica, y se inició el reclutamiento de Promotores para capacitarlos en el empleo de el material de enseñanza, de cualquier manera este impulso no tuvo las mismas características que otras campañas y proyectos alfabetizadores, puesto que se dejó de considerar la cuestión educativa como el centro de la actividad indigenista.

Había que considerar asuntos más importantes que el lenguaje para conseguir la integración del indio: sus normas de sanidad, dieta, técnica agrícola, el mantenimiento de su dignidad y su confianza en sí mismo, y oportunidades para él de cambiar de clase social. Su propia lengua, dentro de la comunidad, era de utilidad vital para el indio y le proporcionaba un instrumento gracias al cual los promotores bilingües pudieran instruirle en nuevas técnicas y pericias. Por el momento, los funcionarios del gobierno y del INI admitían esa función integrante de las lenguas indias sólo en su aceptación del bilingüismo como etapa de transición realista y necesaria hacia el idioma nacional.²⁸⁸

La Campaña de Alfabetización para Indígenas Monolingües que en 1958 tomó a su cargo el Profesor Alberto Medina Pérez alfabetizante (1951) de la CNCA y auxiliar de la Comisión Técnica de Cherán, trasladó sus oficinas nuevamente a la población de Paracho, en donde mantuvo una estrecha coordinación con Máximo Lathrop, para la realización del material de enseñanza. Se continuó la capacitación de elementos magisteriales de nuevo ingreso, que suplían a los profesores que se retiraban al adquirir el nombramiento de una plaza federal y con ello su traslado a otras zonas.

²⁸⁸ BRICE HEATH, *Op. cit.*, p.220

De la misma forma la alfabetización se seguía impartiendo en las cuatro regiones purhépecha de Michoacán, con métodos diversos como el franelógrafo y las publicaciones de textos bilingües, en esa temporada comenzó a fortalecerse aun más la castellanización incluso con una cartilla elaborada para asegurar el pasó del aprendizaje del idioma nativo a la lengua nacional de la autoría del mismo Medina Pérez en su época de auxiliar de la Comisión Técnica de la Campaña, este material se denominó: *Ji jorénguriaka sani castellano pu'andani* /Aprenderé a hablar un poco el español

Cuando la CNCA terminó ya se había incorporado a un departamento de la SEP sin tener un carácter de programa emergente como el que había surgido en 1944; ahora se atribuía a ciertas áreas institucionales una continuidad en tareas de alfabetización como parte del sistema formal educativo en el medio rural. A principio de la década de los sesenta como en muchas otras ocasiones se alegó carencia presupuestal y el proyecto que se había extendido por más de diez años llegó a su fin, dando pasó a la acción de otras instancias que retomaría nuevamente los aportes de dicha experiencia.²⁸⁹

En 1964 el INI estableció el Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarasca;²⁹⁰ los trabajos de alfabetización purhépecha tendrían que reiniciarse pero ahora bajo el esquema de la acción integral y con el auspicio de una política del lenguaje que aun atravesaba por dificultades en el panorama nacional y estatal. Ya con antelación a la fundación del CCI en Michoacán, la SEP había decidido absorber las atribuciones en el campo educativo que tenía el INI, para lo cual había creado la El Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües.

El conflicto de la alfabetización indígena persistía en el país, puesto que las cifras de monolingüismo y analfabetismo poco se habían modificado en décadas de labor educativa;

²⁸⁹ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibíd.*

²⁹⁰ Dietz aclara que en principio como otros CCI del INI la localidad de establecimiento debía ser un poblado mestizo que tuviera una amplia relación comercial, cultural y social con la región indígena; por lo que en principio se eligió la población de Uruapan para asentar el CCI-Región Tarasca, “no obstante, la elección de la sede concreta resulta problemática puesto que la región purhépecha carece de la clásica dualidad entre un centro urbano mestizo y un *región de refugio* indígena que se extendería en forma de círculos concéntricos alrededor de la metrópoli mestiza.” Por lo que Lázaro Cárdenas del Río interviene en 1966-67 para que el Centro sea reubicado en Cherán, lo que aumenta el conflicto y la rivalidad entre este poblado y el de Paracho. DIETZ, *Op. cit.*, p.182

quizá la explosión demográfica podía aparentar que el índice de analfabetas indígenas se disminuía, pero no dejaba de ser un indicador alarmante:

El problema más complejo planteado a la educación nacional siguió siendo el de la incorporación de los grupos indígenas; la heterogeneidad cultural presentaba un serio obstáculo a todo plan de desarrollo. De acuerdo con el censo de 1960, México contaba con una población de 3 millones 658 mil indígenas, 3 millones 30 mil mayores de 5 años. De los mayores de 5 años, los responsables del censo registraron como bilingües a cerca de 2 millones y como monolingües a 1 millón 105 mil.²⁹¹

Jaime Torres Bodet había regresado a la SEP en el sexenio de Ruiz Cortines y con ello reinició y fortaleció varios programas educativos pendientes de su anterior gestión. Además de instaurar el Plan de Once Años que proyectaba un establecimiento a largo plazo de condiciones favorables para el sistema de enseñanza formal, así como la creación de un organismo destinado a la construcción de inmuebles escolares, también dio prioridad a organismos de capacitación y profesionalización de los cuerpos magisteriales.

Durante su estancia como director de la UNESCO, Torres Bodet había promovido el empleo de las lenguas maternas en la educación de los núcleos indígenas, incluso alentando la presentación de las experiencias mexicanas respecto a la alfabetización bilingüe para corroborar a otras naciones en el mundo la efectividad de la enseñanza en lengua materna, impulsando que esta fuese establecida como un derecho primordial para los grupos étnicos en el panorama internacional:

En una reunión de la UNESCO celebrada en París a principios de 1951, los representantes de todas partes del mundo discutieron los aspectos técnicos del método directo, en oposición a la técnica bilingüe, y su decisión en favor de ésta fue abrumadora. Representaban a México Kenneth Pike, del Instituto Lingüístico de Verano y Mauricio Swadesh. Alfredo Barrera Vázquez, miembro de la Secretaría de la UNESCO, presentó el Proyecto tarasco de México como la historia de un caso sobre el uso del método bilingüe.²⁹²

Es por ello que el regreso de Torres Bodet a la SEP implicó a su vez un nuevo impulsó al bilingüismo con la creación de plazas entre 1963-64 para maestros y promotores culturales en las zonas indígenas. De esta manera la actividad en Michoacán debió coordinar el reclutamiento de personal con las especificaciones el INI los *culture brokers* o promotores

²⁹¹ GREAVES, Cecilia, "Un nuevo Sesgo, 1958-1964", en VÁZQUEZ, Op. cit. p.564

²⁹² BRICE HEATH, Op. cit., p.217

culturales y por otra parte el esquema que se requería para un nombramiento federal de maestro bilingüe dentro de la SEP. El CCI-Región Tarasca había asignado al oaxaqueño Ramón Hernández López, como el coordinador de la sección educativa, este emprendió el reclutamiento de personal acudiendo a un miembro alfabetizante de amplia experiencia en la enseñanza de la lecto-escritura del purhépecha, el Profesor Alberto Medina.

A partir de 1965 tuvimos que reclutar nueva gente, en dos categorías a los que iban a trabajar como Promotores Culturales [con preparación de sexto año] y a los que iban a trabajar como Maestros Federales Bilingües [con preparación de secundaria]; los reclutamos en Cherán y comenzamos a darles instrucciones de carácter técnico pedagógico, cómo iban a usar la nueva cartilla: *Juchari Uandakuecha* [...] Se usó el purhépecha en la enseñanza hasta 1970.²⁹³

De esta manera se generó un nuevo impulso a la alfabetización purhépecha, para lo cual se diseñó material didáctico y se emprendió la concentración de personal que fue capacitado para emplear las técnicas bilingües, reafirmando las metodologías que se habían aplicado en la Segunda y Tercera Fase del Proyecto Tarasco, diseñadas por Swadesh, con la colaboración de Lathrop y por supuesto perfeccionadas y ajustadas a las realidades locales a través de la intervención del magisterio nativo, por ejemplo de las tareas realizadas por el Profesor normalista Tomás Salvador Pérez.

Este colofón al que podríamos denotar como una Cuarta Fase del Proyecto Tarasco por su estrecha relación con las etapas anteriores, y debido a que su coordinación estuvo a cargo del Profesor Medina Pérez quien había iniciado su labor docente y el desarrollo de las técnicas de enseñanza de las que el mismo había sido creador como auxiliar de la Comisión Técnica en Cherán de la CNCA; da continuidad durante casi cinco años a la alfabetización en lengua materna a través de la cartilla y un cuaderno de trabajo de la autoría del Profesor Medina Pérez, originario de Pichátaro denominada: *Juchari uandakuecha*

Esta cartilla recupera el alfabeto empleado por el Proyecto Tarasco a partir de 1939, aunque con algunas ligeras modificaciones se utilizan aun los signos originales del Primer Alfabeto aprobado por la Asamblea de Filólogos y Lingüistas. El contenido se apega a las costumbres, tradiciones y realidades locales. Este material fue empleado con efectividad

²⁹³ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibid.*

durante cinco años de acción educativa, después sobrevinieron una serie de conflictos con el esquema preestablecido de la SEP, respecto a la repartición de plazas en la zona y a la disputa entre autoridades que aseguraban que no todas las comunidades indígenas requerían del bilingüismo.

Aunque finalmente el INI ejerció el control de la mayoría de las escuelas en las regiones indígenas de Michoacán y desempeñó sus tareas concentrándose ahora en la población infantil; a diferencia de las otras Fases del Proyecto Tarasco, en esta se disminuyó la enseñanza dirigida a los adultos, puesto que se priorizó el asunto del desarrollo material, con programas de carreteras, electrificación, alimentación, salud, transporte, producción, capacitación, etc., que eran según el INI de mayor urgencia para generar la transformación en la población que fuera de la edad escolar.

La Campaña continuó y requirió de la participación posterior de otros lingüistas como Benjamín Pérez González y Evangelina Arana de Swadesh, quienes nuevamente en los setenta reelaboraron la cartilla realizada por el Profesor Alberto Medina,²⁹⁴ quien salió comisionado a Guerrero en 1970, para más tarde ser nombrado Director del CCI de la Costa en Coahuayana, Michoacán.²⁹⁵

Aunque esta última etapa fue corta y abrió paso a la instauración formal del bilingüismo en el sistema escolarizado; el INI enfrentó una severa crisis por las críticas que sobrevinieron respecto a sus actividades en una dinámica de aplicación oficial de la ciencia social y de cierto paternalismo e imposición cultural tajante a los pueblos indígenas de México.

El Proyecto Tarasco podría cerrar su capítulo indigenista en la impronta realizada por el CCI de la región Tarasca y los materiales de alfabetización purhépecha editados en dicha etapa, estos son dignos de un análisis aun más detenido que pueda después encadenar los sucesos que permitan estudiar la evolución de los procesos de alfabetización purhépecha y educación bilingüe en Michoacán.

En 1971 fue creada la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que sustituía a las anteriores dependencias; más tarde esta se transformó en la

²⁹⁴ ARANA, Evangelina y Benjamín Pérez, *Cartilla Purhépecha*, SEP/INI, México, 1972.

²⁹⁵ Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez..., *Ibid.*

Coordinación de Servicios Educativos para Zonas Marginadas y Grupos Deprimidos en 1976, para finalmente adquirir la denominación actual dentro del esquema burocrático de la SEP en 1978 como Departamento General de Educación Indígena.²⁹⁶

En todo este nuevo tránsito surgiría una y otra vez la discusión respecto al empleo de las lenguas nativas, así como el establecimiento de una política del lenguaje que a diferencia de las etapas del Proyecto Tarasco no se diseñara únicamente por el Estado y desde los núcleos mestizos; sino que se convirtiera en una política incluyente y construida con y para las comunidades indígenas. El antecedente directo que coyunturalmente abrieron los primeros programas de alfabetización purhépecha contribuyeron en gran medida a la revalorización de la lengua indígena, de la misma manera se fomentó un relativo hábito o interés por la lectura que posiblemente devino en la formación de cuadros profesionales originarios de las comunidades purhépecha.

La discusión que se trasladó al terreno de la *educación bilingüe-bicultural* y luego asumió el concepto vigente de *educación intercultural*, los cuales son planteamientos que están en constante reformulación; es necesario indicar que estas nuevas nociones han sido propuestas por asociaciones y grupos pertenecientes a los mismos grupos indígenas.

Al parecer algunos grupos pertenecientes al sector étnico han encontrado herramientas adecuadas para generar una nueva política del lenguaje, propia y no impuesta que determine el empleo y la importancia de las lenguas maternas, una política indígena del lenguaje que se halla en plena construcción.

²⁹⁶ “Aún cuando aparentemente es sólo un cambio de denominación, cada modificación nos señala el sello característico y la orientación que cada régimen quiso imprimir a la política educativa dirigida los grupos étnicos.” REYES ROCHA, *Op. cit.*, p.42

CONCLUSIONES

Al considerar el Proyecto Tarasco en su dimensión histórica, pudimos ubicar tres etapas que entrelazaron varios factores relevantes; el primero referente a la historia de la educación indígena en Michoacán, específicamente la actividad dirigida al grupo purhépecha en la región de la Meseta Tarasca. El segundo lo encontramos en el terreno de la creación y aplicación de políticas indigenistas vinculadas ampliamente con el cardenismo como el proceso que permite la instauración de una relación dinámica con las comunidades étnicas, y finalmente un tercer elemento unido a los dos anteriores, la política del lenguaje, el planteamiento dicotómico entre la castellanización directa o el empleo de la lengua materna.

Bajo este enfoque es posible estudiar cómo la relación entre el Estado y la población étnica, se transformó e intensificó en Michoacán a partir de la gubernatura de Lázaro Cárdenas del Río (1928-1932) y su posterior gestión presidencial (1934-1940); el contexto en el que se generaron estos cambios está ampliamente ligado al desarrollo de la historia de la educación indígena, así como a las problemáticas de la aculturación, incorporación e integración del factor étnico a la cultura unitaria mexicana.

De manera tal pudimos trazar un panorama general de las tendencias pedagógicas respecto a la educación del indígena a partir de la conformación del Estado posrevolucionario que asumió con sus propios matices el conflicto de la diversidad cultural en la nación. Es evidente que ni la misma Revolución Mexicana pudo sacudir de tajo las tendencias liberales que pretendían la eliminación absoluta de dicha diferencia; si bien es cierto que el movimiento armado de principios del Siglo XX tuvo una fuerte carga de reivindicación de las demandas sociales, los reacomodos en las instancias y grupos de poder no pudieron, o no quisieron marcar una diferencia en muchos aspectos.

Se ha discutido ya el carácter reformista de la Revolución, que más allá de la ruptura con el antiguo régimen marcó una serie de continuidades que representaron ligeros ajustes a las cuestiones nacionales de primer orden. Al observar de manera sucinta el panorama de la emergencia de un movimiento ideológico que acompañó a la estructura posrevolucionaria, comprendimos que la educación se constituyó en una de las herramientas más recurridas por

el Estado para apropiarse la bandera de la democratización de la cultura, llevando la escuela y el conocimiento hasta el último rincón del país. Lo que a su vez le permitió adjudicarse el monopolio de la construcción de esa cultura distribuida de la manera más conveniente a sus intereses político-económicos.

Desde la Escuela Rudimentaria hasta la creación de los Internados Indígenas, la castellanización directa no fue cuestionada como la vía más efectiva para adoptar al indio en la familia mexicana; la preocupación central de la mayoría de los programas de enseñanza giraba entorno a una concepción *educacionista* que suponía que el mayor enemigo del pueblo era la ignorancia y que la educación fungiría como elemento redentor de los mexicanos marginados. La defensa a ultranza de la cultura unitaria y aun los postulados “científicos” que demostraban biológicamente la inferioridad indígena, permitieron dar cause durante casi tres décadas del siglo XX a una *educacionismo* totalitario. En tiempos de Vasconcelos era suficiente leer *La Iliada* y *La Odisea* para generar el progreso; la mística y el nacionalismo estético, como lo ha denominado Carlos Monsiváis, conservaron en mucho una carga hispanista, que difícilmente cedió ante la implantación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, por sus características segregadoras.

Aunque estos proyectos fueron limitados en su campo de acción, posibilitaron la ampliación del sistema de enseñanza formal y no formal, que como nunca antes logró pisar territorios alejados, aislados para ponerlos en contacto con la vida nacional, las Misiones Culturales, Las Casas del Pueblo, la centralización del aparato institucional en la SEP, permitieron visualizar las posibilidades de la expansión de la cultura y sobre todo la atención al conflicto estructural que indicaba para principios de siglo un desolador 80% de analfabetismo en México.

Al analfabetismo, se sumaba de igual forma el *problema indígena* con la condición monolingüe de su población, además era preciso reconocer que el bilingüismo no implicaba con precisión el dominio y manejo de ambas lenguas, sino a penas un conocimiento mínimo del castellano que no precisamente obedecía a un alto índice de alfabetismo. La forma en la que se pretendió resolver este entramado, manifestó un debate constante en el que el indigenismo afloró cada vez con mayor fuerza, los postulados de José Vasconcelos, Rafael Ramírez y Manuel Gamio nos ubican en un primer desarrollo de las ideas que mezclaron los

remanentes positivistas con los afanes revolucionarios los cuales construyeron un espacio para el indio en la discusión gubernamental, institucional y cultural.

El México posrevolucionario acogió lo indígena como la raíz, como el referente justo y necesario del origen nacional; pero antepuso siempre al mestizo como el fin último, la realización de la cultura mexicana. Quizá por ello se reconocían valores positivos y negativos, según la mirada del *otro*, del que gozaba de civilización, el indio era un ser lleno de vicios y virtudes al que la mano redentora debía sacar del atraso para lograr la unificación: de la *raza cósmica*, o de la *familia mexicana*. En este tenor la educación se tornó en la prioridad para acercarse a los sectores marginados y mostrar el adecuado transitar hacia el progreso.

Las políticas del lenguaje que emergieron junto con el nuevo Estado se limitaron a conservar en su lugar de predominio al castellano; el idioma español como elemento esencial de la nacionalidad y la identidad mexicanas, que en el marco posrevolucionario se reafirmaba y daba cada vez más bríos a México. Aunque en ocasiones se planteó la necesidad de estudiar y entender las lenguas vernáculas, en realidad se tuvo siempre en perspectiva que su desaparición progresiva cedería a los impulsos modernizadores de la incorporación. Las lenguas indígenas tarde o temprano caerían en desuso y finalmente la *forja de la patria* se consumaría en una sola lengua.

La Casa del Estudiante Indígena generó mayores elementos para la discusión, puesto que demostró –a pesar del contundente fracaso de sus labores –que la población étnica tenía condiciones para el desarrollo intelectual que eran iguales a las de otras razas; desmintió la existencia de condiciones genéticas o biológicas que provocaran el atraso, con lo que permitió que el debate comenzará a madurar para llegar al punto crucial que se relacionaba con la cuestión de la diversidad lingüística. Debido a que las acciones educativas de los primeros treinta años del régimen posrevolucionario para la población indígena, promovieron la castellanización directa como la forma de homogenizar en términos mestizos a la nación.

Así también sería pertinente mencionar el incipiente desarrollo de la investigación social, en el campo de la antropología y la lingüística, México contaba con escasos especialistas en el tema. Durante la corta estancia de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas, fundada en 1911, se logró sembrar la inquietud para la formación

de cuadros científicos abocados a los estudios del lenguaje y la cultura, a través de la influencia de investigadores extranjeros como Franz Boas y Eduard Seler. El corto lapso que funcionó la Escuela dejó pendiente la conformación de instituciones educativas que pudieran otorgar ese perfil profesional.

Manuel Gamio que había tenido acceso a este potencial científico siendo discípulo de Boas, estableció entonces uno de los postulados que regirían la actividad gubernamental frente al México rural, la caracterización de la antropología, la sociología y más tarde la lingüística como ciencias de Estado el servicio oficial, la investigación sería útil y determinante para el diseño de programas y proyectos tendientes a mejorar las condiciones de vida de la población que carecía del desarrollo. La investigación-acción se convirtió en un binomio prioritario para las esferas oficiales, la simbiótica relación entre estas ciencias, los nuevos profesionales que habrían de formarse en ellas y su deber social se mantuvo vigente durante gran parte del siglo pasado, creando un terreno abierto a la crítica que desembocó en una fuerte crisis de la ciencias aplicadas, sobre todo en el caso de la antropología durante los años sesenta.

La variable política entra justo en convergencia con este papel asignado a las ciencias sociales como útiles para la acción oficial, y se compenetra en la discusión de la cuestión lingüística que al final de la década de los treinta sufrirá un cambio contundente, marcando un hito en la historia de la educación bilingüe en el país. Nos referimos al proceso o fenómeno político que suscitó el Cardenismo, tanto en Michoacán como a nivel nacional. Como gobernador del estado y por las características inestables de su gestión, Cárdenas atendió sólo algunos asuntos que consideraba prioritarios para los pueblos indígenas del estado, sin entrar a detalle ampliamente en el aspecto de la educación indígena, dio cause a la escuela revolucionaria, a las Misiones Culturales que comenzaron a trabajar en comunidades indígenas, así como al establecimiento de escuelas en algunos poblados que antes carecían de ellas.

Justo en los años finales de su periodo de gobierno en Michoacán, llegó al estado el pedagogo-indigenista Moisés Sáenz para establecer en La Cañada de los Once Pueblos, *La Estación Experimental del Indio*, colocando su centro de operación en el poblado de Carapan con el auspicio del General Cárdenas, comprometido con la causa indígena, quien inclusive

visitó y brindó recursos materiales al Centro Social que Sáenz estableció en dicha comunidad purhépecha. La tarea era prominentemente “experimental” como el mismo Sáenz lo ha indicado en su recuento de los hechos en el libro intitulado *Carapan*. Buscaba los medios para conseguir la incorporación, el objetivo era captar el punto exacto en el que el indio iniciaba su conversión a mestizo; incluso las condiciones de la región parecían óptimas para construir un laboratorio socio-cultural adecuado a la impronta científica.

Al analizar los métodos y sus resultados, encontramos que La Estación no distó en su estructura y aplicación del esquema establecido por las Misiones Culturales desde los años veinte; a pesar de no mostrar una técnica novedosa la coyuntura obliga a marcar este proceso como la convergencia de factores de orden político, educativo, social y cultural que dieron inicio al Proyecto Tarasco. En otras palabras la actividad de Sáenz en Michoacán comienza un programa amplio que se desarrollará hasta avanzado el siglo XX, en el que el pueblo purhépecha atraviesa por una etapa de relación directa y a su vez confrontación con los valores mestizos, intensificando la problemática de la conservación de sus valores culturales; sufriendo cambios, transformaciones, pero a la vez permanencias cuando se determina la región tarasca como un espacio experimental, que en adelante marcaría en gran medida las pautas para la política indigenista nacional.

La Estación propone una serie de elementos que posibilitan, desde la óptica oficial, imprimir en la comunidad indígena movilidad y acelerado progreso; sin embargo, las mismas observaciones de su creador muestran las grandes dificultades que genera esta intención de cambio impuesta por el mestizo, por el que se adjudica la condición civilizada. A pesar de que el Centro Social logra llamar la atención de los carapenses con medios atractivos como la música y las proyecciones cinematográficas, los resultados no parecen muy alentadores. Según Isidro Castillo, quien prologó el libro *Carapan* de Sáenz en su edición de 1966, las consecuencias de aquel experimento eran tan favorables, que la región de La Cañada había perdido en su mayoría la lengua indígena y adquirido el castellano como muestra de su efectiva incorporación a la mexicanidad.

Ya con antelación notamos que el programa lingüístico en Carapan tuvo un carácter de improvisación, puesto que no había ningún especialista al respecto y casi la totalidad del equipo de Sáenz desconocía la lengua materna de aquella región; la castellanización directa se

realizó a través de un método oral, que no pretendía la enseñanza de la lecto-escritura, por considerarla innecesaria. A pesar de que el contacto con los educadores de aquella Misión permanente antepuso la utilización del idioma nacional, podemos en una perspectiva de larga duración afirmar que el uso de la lengua materna en La Cañada ha observado una tendencia clara de conservación, puesto que el INEGI proporcionó el dato en el censo poblacional del año 2000 respecto a que el 56.79% de los habitantes del municipio de Chilchota son hablantes de la lengua purhépecha, esto considerando que la dinámica demográfica ha cambiado y que incluso varias de las comunidades de esta zona ya son casi en su totalidad mestizas.

Las labores desempeñadas en la primera mita del siglo pasado, pueden ser difícilmente juzgadas por las estadísticas actuales; pero aun así este porcentaje revela que el objetivo de la incorporación el cual se cifró prioritariamente en la castellanización, siguió un curso muy distinto al previamente planteado. Aunque el mismo Sáenz observaba las acciones económicas como las vías más adecuadas para vencer el aislamiento y cumplir la cruzada del mestizaje; ejemplo de ello es la sentencia en la que afirma que para la incorporación esta más a favor de la carretera que de la escuela.

Esta idea generó un esquema que en años posteriores se repetiría constantemente, creando un binomio que prevalece: pavimentación-progreso, la *fe educacionista* se transformó a partir de experiencias como la de La Cañada en un *fe comunicacionista*. La carretera sustituyó en alguna medida al libro, por lo que muchos de los planteamientos que dirigían programas al medio rural procuraron atender cuestiones en el orden material.

Aunque sería pertinente reflexionar respecto a la capacidad incorporadora del asfalto, ya que cumple con una de las funciones más perseguidas en la política indigenista, el convertir al indígena un productor-consumidor activo que se integre al mercado nacional; pero las capacidades de transformación cultural deben observarse con mayor cuidado, si tal vez la carretera propicia cambios sustanciales en la medida en que la comunidad queda expuesta a una serie de influencias que transitan a través de ella, es importante asentar que los entramados culturales no dependen del aislamiento geográfico; puesto que a pesar de la apertura el indígena ha preservado la tradición y la costumbre, con los cambios que todo proceso histórico trae consigo.

La propuesta de Sáenz a principios de los años treinta debió enfrentar realidades complejas, él mismo confiesa no haber imaginado las condiciones y situaciones que su equipo de trabajo tuvo que franquear. La creación de La Estación permitió una cercanía mayor al mundo indígena, en específico al mundo purhépecha y sentó bases que serían recuperadas por los proyectos posteriores; desde el Valle de Teotihuacan Gamio lo había señalado, ninguna acción tendría la efectividad y éxito anhelados si no estudiaba y conocía a fondo las condiciones concretas de la zona en que se aplicaría. La política indigenista comprendió que la particularidad y la diversidad serían constantes del trabajo, por lo que la creación y generación de proyectos debían obedecer a los asuntos locales y regionales; aunque este principio encontró dificultades para su establecimiento, ya que los regionalismos atentaban contra la unidad y la identidad nacional, era preferible hacer tabla rasa de la diferencia, resultaba más sencillo aplicar determinado programa de manera homogénea, cuestión que hoy en día se reproduce en muchas instancias oficiales, sin conceptuar la diversidad como el eje rector de la acción política.

Finalmente un elemento de gran importancia en la experiencia de Carapan, resultó de la concreción de una propuesta para la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas; las observaciones en el laboratorio purhépecha generaron una considerable lista de sugerencias para el tratamiento del complicado problema indígena. Es durante la administración federal de Lázaro Cárdenas del Río que las ideas surgidas de la Estación son retomadas y en 1936, se inicia un proceso de construcción de la *ingeniería social* que tendrá su punto culminante en 1948 con la creación del Instituto Nacional Indigenista en México.

La proyección de un aparato institucional diseñado especialmente para la atención y mejora de las condiciones indígenas, provocó en primera instancia una gran reserva de los grupos de poder; el DAAI surgió en extremo limitado, aunque acorde con los planteamientos de Sáenz, tendría una injerencia directa en comunidades con población étnica en aspectos de salud, economía, trabajo, comunicaciones y educación; el cardenismo se vio en la necesidad de crear no una nueva Secretaría, sino una instancia dependiente de forma directa del Poder Ejecutivo, que poseía características consultivas, se le atribuía la realización de investigaciones profundas así como la elaboración de propuestas para el diseño de programas, pero sin la capacidad de intervenir de forma independiente en la realización de los mismos.

El DAAI no podía adquirir la conformación de otras dependencias gubernamentales porque entonces parecería que el sistema estaba avalando y aceptando la diferencia; haría una distinción que rompía con la visión liberal de la igualdad ciudadana, porque aceptaba que un sector poblacional determinado requería un trato distinto a los demás. Por ello el DAAI intentaba a penas conocer esas realidades indígenas complejas, sin necesariamente validar su conservación, nuevamente el planteamiento dicotómico consideró que el indígena tenía valores culturales positivos y negativos, que debían ser comprendidos para eliminar los primeros y conservar mestizamente los segundos.

En el contexto de la presidencia Cardenista el indigenismo se convirtió en prioridad para el régimen federal, las acciones se intensificaron y el caso del Proyecto Tarasco en su Segunda y Tercer fase son ejemplos claros de la dinámica que se estableció. Aunque en este momento es preciso acudir a un postulado que Ghunter Dietz y Jorge Zepeda Patterson han expuesto con antelación: entre Lázaro Cárdenas y el Pueblo Purhépecha surgió un pacto político; debido a que las medidas de la reforma agraria no habían generado el impacto necesario por la composición comunal de las tierras purhépecha, que antecedió a la formación del ejido, y habían desembocado en pugnas agrarista en donde los poderes de los cacicazgos generaron una confrontación continua, sin establecer el control requerido en la región. Cárdenas desde la etapa de su gobierno estatal, recurrió a la negociación, cediendo ante algunas demandas de las comunidades y estableciendo la penetración del Estado-Nación a través de los medios educativos.

Ese vínculo permitió que el compromiso cardenista visualizará a la comunidad purhépecha como objetivo para la acción política-educativa, por ello permitió el impulsó de proyectos pilotos experimentales en la región, convirtiendo a la Meseta Purhépecha en un “laboratorio del indigenismo mexicano.” El Proyecto de alfabetización en lengua materna iniciado en 1939 se deriva de dicho pacto, por lo que el apoyo del entonces presidente Cárdenas fue fundamental para su establecimiento y desarrollo, incluso la vida misma del programa termina sintomáticamente junto con el régimen cardenista. Ante esta situación puede plantearse que durante más de una década Michoacán fue terreno propicio para poner a prueba acciones que más tarde habrían de extenderse al ámbito nacional.

La Segunda Fase del Proyecto Tarasco, surgida de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en México representa la confluencia y coordinación de instituciones e investigadores nacionales y extranjeros, que dieron pauta al inicio de una nueva política del lenguaje en el país. El Cardenismo avaló la conformación del Instituto Politécnico Nacional, la entrada y expansión del Instituto Lingüístico de Verano y el fortalecimiento del DAAI, que asumieron la dirección del programa, en el que los acuerdos centrales daban un vuelco considerable a la educación indígena. La enseñanza se realizaría en lengua vernácula, sin perder el objetivo o la meta concreta que continuaba siendo la castellanización del indio.

Las labores que durante un año y medio se desarrollaron en la Meseta Tarasca, primero con el reclutamiento de un equipo de maestros nativos formados en escuelas de la ciudad de Morelia –la mayoría de ellos habían realizado sus estudios con el auspicio de becas cardenistas– representaron un primer ejercicio de penetración cultural a través de elementos pertenecientes a las mismas comunidades; los nuevos profesores en su mayoría no profesionales –puesto que apenas habían cursado la primaria y en pocos casos la secundaria– constituyeron un grupo con las características de lo que más tarde se conocería como *promotores culturales*. Su manejo de la lengua purhépecha facilitó la tarea educativa, y constituyó una novedosa estrategia para consolidar la integración de la comunidad Purhépecha a la cultura nacional.

Estos profesores indígenas fueron altamente capacitados por investigadores, docentes y científicos que les proporcionaron las herramientas esenciales para enseñar la lecto-escritura en su idioma materno. Dicho cuerpo de alfabetizadores fue el primero en aprender y utilizar el nuevo alfabeto purhépecha que sin lugar a dudas puede considerarse como parteaguas histórico de la comunidad indígena; la lengua vernácula ya no sólo será transmitida de forma oral, de ahora en adelante tendrá las herramientas para ser escrita y leída. Este quizá es uno de los motivos que permiten considerar coyuntural al Proyecto Tarasco, aquella lengua ágrafa para sus propios hablantes adquiere una nueva dimensión.

Las tareas educativas y de difusión de la lengua escrita a través de los impresos de la Prensa Tarasca, que posiblemente fueron los primeros en llegar a las comunidades en su propio idioma, marcan una pauta de considerable relevancia en las transformaciones y permanencias del pueblo Purhépecha. El hecho de recibir educación bilingüe y con ello

ingresar al mundo de la lecto-escritura, comprensible desde su concepción del mundo e impartida por hombres y mujeres de sus mismas comunidades puede considerarse un hito fundamental. Se conservaría la lengua, porque en adelante sería difícil volver a minimizarla en su capacidad expresiva; aunque es claro que la situación de las lenguas vernáculas en México aun enfrenta graves problemáticas, como Emilia Ferreiro lo ha indicado, los hablantes bilingües indígenas no tienen las mismas posibilidades ni consideraciones que los hablantes bilingües por ejemplo del castellano y una lengua extranjera como el inglés.

En cierta medida el Proyecto Tarasco contribuyó a generar una importante reivindicación de la lengua indígena, oponiéndose a la castellanización directa y dando prioridad a la conservación y difusión de los idiomas vernáculos. Aunque es claro que no se estableció a profundidad la lecto-escritura en el idioma purhépecha y que muchas comunidades conservaron aun la imposición del castellano considerando que el aprender la lengua nacional los sacaría del atraso; e incluso solicitando en algunas ocasiones que se suspendiera el uso del purhépecha en la enseñanza, finalmente este proceso educativo tuvo repercusiones favorables en la transmisión y la preservación del purhépecha. De ahí también podría derivarse la intensificación en la formación de cuadros profesionales, cuando por las labores de dicho programa en su Primera y Segunda Fases, las generaciones jóvenes asumieron cada vez con mayor decisión que salir de la comunidad para realizar estudios de nivel medio, y medio-superior era una vía segura hacia el progreso.

Esta última noción aun permanece en la visión purhépecha, que hasta nuestros días procura en la medida de sus posibilidades económicas el que los jóvenes alcancen una educación considerable; la formación de profesionistas continúa siendo un motivo de prestigio social, así como un signo de progreso o desarrollo material. Aunque son pocos los jóvenes que tuvieron y tienen estas oportunidades lo cierto es que la facilidad de aquellos años para colocarse en el sistema o encontrar un trabajo remunerado se ha reducido considerablemente, y ahora los profesionistas purhépecha por lo general pueden entrar en las filas del desempleo o enfrentar la falta de espacios para ejercer en las áreas de su competencia.

La dinámica de relaciones interculturales fue otra de las consecuencias que la aplicación del Proyecto Tarasco generó en la Meseta Purhépecha a partir de 1939, con la

penetración no sólo de mestizos, sino a su vez la afluencia cada vez mayor de investigadores y científicos extranjeros que concibieron la región como objeto de estudio, como hemos señalado con la realización del programa alterno al que denominamos Segundo Proyecto Tarasco, el cual está ubicado en el surgimiento de los estudios antropológicos de Michoacán. La coordinación de instituciones mexicanas y norteamericanas permitió la realización de investigación geográfica, social, económica, cultural, etc., del pueblo purhépecha, por personajes como Ralph Beals, George Foster y Daniel Rubín de la Borbolla. Esta experiencia pudo modificar en mucho la concepción del mundo purhépecha como un atrayente campo de estudio que hasta ahora se ha mantenido como amplio terreno para diversas investigaciones. Además habría que visualizar que esta dinámica del ingreso de científicos extranjeros o nacionales a las comunidades significó un cambio en las relaciones interculturales y generó una apertura que propició ciertas transformaciones considerables en las percepciones internas y externas de las comunidades indígenas.

El papel desempeñado por personajes como Pablo Velásquez Gallardo, originario de Charapan, Michoacán, maestro nativo del Proyecto Tarasco en su Primera Fase y estudiante de Antropología en la ENAH, puede mostrar los cambios en las dinámicas interculturales, hasta el punto de sus estancias académicas en los Estados Unidos y su trabajo como intérprete o ayudante de muchos procesos de investigación en la zona purhépecha es un ejemplo de las relaciones que posibilitó el trabajo del Proyecto en la Meseta Tarasca. Así encontramos una confluencia de factores culturales diversos que hasta ahora determinan las relaciones de las comunidades con el exterior y los cambios o permanencias al interior de los mismos pueblos.

Ahora bien aunque la Tercera Fase del Proyecto no fue exclusivamente aplicada en Michoacán, las pautas del plan de trabajo y la metodología aplicada desde 1939, fueron recuperadas y ampliadas a otros sectores indígenas en México mediante la creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas en el marco de la Campaña Nacional Contra el Analfabetismo iniciada en 1944. El IALI se convirtió después en el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües y dio continuidad a las labores educativas del Proyecto Tarasco.

Aunque en esta tercera etapa encontramos una diferencia sustancial que nos resulta significativa. En la campaña llevada a cabo de 1939 a 1941 el aprendizaje de la lengua materna era prioritario y se consideraba que hasta que el alumno pudiera dominar la lecto-escritura del purhépecha podría integrarse a un proceso de castellanización. A partir de 1945 la emergencia de la unidad nacional puso un término de urgencia a la castellanización, y aunque recuperó la educación bilingüe con la enseñanza de la lengua materna, implantó plazos cortos para conseguir el aprendizaje del idioma nacional.

Esta Campaña alfabetizadora implicó un reclutamiento aun mayor de maestros nativos, diez profesores normalistas purhépecha fueron capacitados en la Ciudad de México y regresaron para constituir un amplio cuerpo de alfabetizadores nativos, que promovían el uso de la Cartilla tarasco-español; la cual resultó en extremo voluminosa y de metodología compleja. Por lo que sobrevino la intervención del lingüista misionero Maxwell Dwight Lathrop que trabajaba para el ILV desde 1936 en Michoacán; este fue nombrado auxiliar de la Sección Técnica establecida en Cherán y comenzó dos tareas alternas, la elaboración de material didáctico para la enseñanza de la lecto-escritura en purhépecha así como la promoción del culto protestante a través de la conformación de una misión evangelizadora, específicamente en tres poblados: Puácuero, Cherán y Santo Tomás.

Hemos abordado de manera general las consecuencias que en México tuvo la expansión de la ideología protestante, a través de la relación entre Lázaro Cárdenas del Río y William Cameron Townsend creador del ILV y *La Wycliffe Bible Translators*, misioneros que alegaban el estudio científico de las lenguas indígenas para promover la alfabetización bilingüe, comenzaron a realizar tareas que causaron una serie de conflictos en varias regiones étnicas del país. Los planteamientos del ILV chocaban con la conformación comunitaria y colectiva, se promovía una actitud individualista así también se reprobaban prácticas de tradiciones y costumbres como la medicina tradicional y las fiestas; la intromisión del protestantismo generó graves pugnas por divisiones religiosas en varios pueblos indígenas. Más tarde con el auspicio mexicano el ILV extendió sus misiones a toda Latinoamérica, ubicándose estratégicamente en regiones políticamente conflictivas lo cual derivó en fuertes críticas a partir de los años sesenta provocando su expulsión en la mayoría de naciones donde trabajaban, entre ellas México.

A pesar de que la influencia del ILV en Michoacán pudo no haber generado un impacto tan alto como lo hizo por ejemplo en la región del sureste mexicano; la intromisión de un culto distinto implicaba la generación de tensiones internas y la posible provocación para enfrentamientos. Además hemos de reconocer que en esta etapa la intromisión de misioneros como Máximo Lathrop implicaba un contraataque del Estado a la religión católica y una posible neutralización política del Meseta Tarasca. A pesar de haberse decretado su expulsión a principio de los ochenta, el ILV continuó trabajando con algunos de sus misioneros que por razones de orden jurídico permanecieron en el país. Hoy en día el ILV sigue ejerciendo sus tareas religiosas-educativas en México, ubicando sus oficinas centrales en la capital del país, en un terreno que fue donación de la federación y por su propia información sabemos que pretende elaborar un nuevo programa para el estado de Michoacán en próximos años.

Por otra parte, la efectividad de la CNCA con el Proyecto Tarasco se mostró a través de la pronta castellanización, que en un año o año y medio de la impartición de cursos de lecto-escritura desplazaba al idioma vernáculo para enfocarse en la enseñanza del español. Así mismo esta campaña a diferencia de la primera se extendió más de una década, lo cual permitió una mayor consolidación de sus labores, y la amplificación de las tareas no sólo en el ámbito educativo, sino interviniendo en procesos de mejora material, de cuestión social y diferentes factores que más tarde retomaría el INI con la creación del Centro Coordinador Indigenista de la Región Tarasca en 1964.

La CNCA en Michoacán dentro de la región Purhépecha llegó a contar con un personal superior a los trescientos alfabetizadores que cubrían las cuatro zonas indígenas (La Cañada, La Sierra, la zona Lacustre y la Ciénega) atendiendo a población de distintas edades y manteniendo como objetivo central la castellanización de estos núcleos étnicos. Al parece a largo plazo se logró establecer un amplio índice de bilingüismo en la región; que no corresponde precisamente a un alto indicador de alfabetismo, pero si a un mayor manejo oral de la lengua materna así como del español.

Este último proceso desembocó en la recuperación del método de enseñanza aplicado desde 1939, durante la campaña emprendida por la sección de educación del CCI-Región Tarasca a partir de 1965, en la que se elaboró una nueva cartilla retomando las anteriores,

incluso recuperando el alfabeto heredado de la Primera Fase del Proyecto Tarasco. Aunque la campaña no fue tan intensiva como en las otras ocasiones continuó con la conservación de la lengua materna como el medio más apto para alcanzar la castellanización.

La realización de estos programas educativos, consolidó la acción indigenista en Michoacán y legó una impronta de considerable relevancia con la reformulación de la política del lenguaje, no sólo en el ámbito estatal sino en la esfera nacional. A pesar de las limitaciones de estos programas, su aplicación contribuyó de manera considerable a la reivindicación y conservación de las lenguas vernáculas; el caso purhépecha demuestra que el idioma materno continúa siendo elemento fundamental en la dinámica que ha confrontado a los pueblos indígenas a distintos valores culturales que en muchas ocasiones son impuestos.

Estos programas fueron diseñados por población no indígena, lo cual implica que continuaban conservando el mestizaje y la castellanización, asignándose la autoridad para definir lo positivo y lo negativo en los núcleos étnicos. El histórico conflicto de la dominación-resistencia encuentra un punto de gran importancia en la política del lenguaje, puesto que la desaparición de la lengua afecta en demasía a la conservación de los entramados indígenas –aunque no es el único factor de identidad indígena–, de tal manera el aporte del Proyecto Tarasco puede ser ponderado en su justo medio, a través del establecimiento de un sistema de escritura para la lengua, que con el transcurrir de los procesos históricos ha sufrido adaptaciones para ser apropiado por el pueblo indígena.

La experiencia y experimentación realizada en Michoacán nos posibilita a construir análisis cada vez más comprometidos con la cuestión socio-cultural; si bien es cierto que la ciencia social enfrentó una seria crisis por su apego al aparato oficial y su determinación a fungir como herramienta del sistema; podemos observar que los programas de toda índole dirigidos a la población indígena de México podrían ser reformulados de manera considerable atendiendo a los elementos que aporta el conocimiento científico, el compromiso no implica la ideologización sino una función teórica que el sistema suele perder en su afán de improvisación o de urgencia.

Resulta complicado comprender la realización en pleno siglo XXI de una Campaña de Alfabetización en Michoacán, iniciada con el programa Alfa TV durante la gestión de Lázaro Cárdenas Batel, actual gobernador del estado, que considera abatir los índices de

rezago educativo en un corto plazo, contemplado para su acción a las distintas regiones indígenas, ejerciendo una política del lenguaje sin fundamento. Puesto que dicho programa no produce material bilingüe, ni tampoco inicia el proceso de alfabetización en lengua materna, sino que por la necesidad oficial de sumar estadísticas declarando municipios libres de analfabetismo se práctica una metodología discutida, debatida y reconstruida desde mediados del siglo pasado. A pesar de ello hoy, la alfabetización en los medios indígenas recurre a escasos mecanismo bilingües y cuenta con poco personal técnico especializado en cuestiones de lengua indígena y educación intercultural.

Finalmente consideramos prioritario plantear que nuestra trabajo ha estudiado, descrito y analizado una política indigenista y del lenguaje que se construyó desde la esfera gubernamental para ser aplicada en las comunidades de población étnica, que tuvo limitantes y aportaciones desarrolladas a lo largo de nuestra investigación. Pero es necesario que este antecedente abra camino al conocimiento de la construcción de una política del lenguaje elaborada por los pueblos indígenas, quienes viven y conceptúan el mundo a partir de la lengua materna y que en el transcurso histórico han consolidado una aguerrida resistencia por la conservación de lo propio.

Estas conquistas ya han penetrado las esferas oficiales, se estipuló recientemente una Ley General de Derecho Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que determina entre muchos otros asuntos el uso de la lengua materna como un derecho fundamental de las comunidades con población étnica en su dinámica al interior, pero de la misma forma en sus relaciones con el exterior. Así también la Ley General de Educación marca en la fracción IV del artículo séptimo que la educación impartida en el país debe promover y dar a conocer la diversidad lingüística, estableciendo además que toda enseñanza recibida por los hablantes de lenguas indígenas deberá ser obligatoriamente en su propia lengua y en español.

El estudio histórico debe remitirnos constantemente al presente, la población indígena desde el mismo inicio del proceso conquista-colonización se ha sometido a dinámicas culturales de imposición o intromisión; pero a su vez ha podido obtener conquistas convertidas en derechos aun incompletos e inconclusos; el presente indígena tiene todavía un largo camino por andar en nuestro país. La proyección histórica puede contribuir en gran medida a brindar herramientas de análisis, reflexión y construcción para concretar el

establecimiento del reconocimiento de la diferencia y la diversidad como elementos fundamentales de la identidad nacional, local, regional, comunal y para concebir las formas más adecuadas de relación intercultural entre los mexicanos.

ANEXO 1

PLAN DEL PROYECTO TARASCO

Creyendo que la alfabetización en lengua nativa es el medio más eficaz para el desarrollo cultural de los grupos étnicos, proponemos el siguiente plan de investigaciones y alfabetización de la zona tarasca, esperando que este primer trabajo sirva como modelo para la solución general de la educación rural indígena en México.

Principios Fundamentales del Trabajo.

I Planeación científica. El proyecto se basa totalmente en el conocimiento de los hechos lingüísticos y sociales incluyendo:

- 1) estudios gramaticales y lexicográficos
- 2) estudios dialectológicos
- 3) estudios de mono- y bilingüismo
- 4) estudios de la composición social
- 5) estudios de la vida económica y social

II Caracteres generales de la enseñanza.

I) Idioma:

- a) dialecto local: para los propósitos de la enseñanza inicial y del uso local.
- b) idioma standar: para los propósitos de la enseñanza avanzada y cualesquiera otras finalidades que atañen a la región entera.
- c) lengua nacional: como materia de enseñanza después de haber adquirido los conocimientos básicos de la lectura y escritura del tarasco.

La selección de una lengua standar se basará en los datos dialectológicos y antropológicos recogidos por el cuerpo de investigadores, con el acuerdo común de los representantes de los diversos pueblos. Lejos de ser difícil el uso de dos formas (local y standar) un poco divergentes del idioma, su uso tendrá la ventaja de hacer a cada alumno plenamente consciente del problema de la comunicación social y como consecuencia conducirá a un entendimiento más profundo de los problemas de la cooperación comunal en general. Además, lo hará entender el principio básico de que las diferencias del idioma no entrañan en modo alguno diferencias de nivel o de valor social. Es probable que el uso de un idioma standar tienda, en el transcurso de algunos años a la nivelación natural de las diferencias dialectales y sociales.

No se forzará a ningún alumno a dejar su idioma nativo por el español ni a emplearlo a costa de los conocimientos del español que le parezcan necesarios y deseables. Como resultado general de este procedimiento surgirán un adelanto cultural y una integración más

amplia de las comunidades indígenas, y al mismo tiempo, un contacto afectivo y más profundo con la vida nacional.

2) Materiales para la enseñanza y la propaganda:

a) en el dialecto local:

- (1) cartillas rurales adaptadas por el maestro de cada escuela rural o por la misión alfabetizadora.
- (2) periódicos murales.
- (3) anuncios y letreros

b) en el idioma estándar:

- (1) libros de texto y de diversión
- (2) proclamas y leyes o decretos
- (3) periódico nacional
- (4) propaganda impresa
- (5) discos fonográficos
- (6) radio
- (7) cine

3) Maestros:

a) empleo de maestros nativos:

- (1) actualmente en servicio
- (2) normalistas por recibirse
- (3) elementos no profesionales

b) empleo de maestros que no hablen tarasco:

En cada lugar el empleo de maestros que no hablen el dialecto local se efectuará mediante la redistribución del magisterio. Se impartirá la enseñanza adecuada para los futuros maestros regionales. Se preparará, a los elementos no profesionales para cubrir las necesidades inmediatas del desarrollo general del plan de enseñanza. A los maestros que no hablan tarasco se les asignará un puesto dentro de los lugares de la zona tarasca en los que se requiera su servicio o fuera de ella.

4) Enseñanza para el personal:

- a) para los maestros nativos se darán cursos en escritura y lectura del idioma y en métodos para impartir estos conocimientos a los alumnos.
- b) establecimiento de la cátedra de tarasco en las Normales regionales y campesinas y en otras instituciones.

III.- Política social de trabajo. Política social interna:

- 1) énfasis en la educación adulta y en la aplicación práctica e inmediata de alfabetismo. Para este propósito funcionará una misión alfabetizadora que recorrerá los pueblos de la

región dando a conocer el alfabeto indígena y demostrando como a la vez, las ventajas y la practicabilidad de su uso.

2) Política social externa:

la preparación de propaganda tendiente a fomentar la comprensión general de la importancia social de utilizar los idiomas nativos como medios de una más rápida asimilación cultural, que es la nueva política del Departamento de Asuntos Indígenas.

IV.- Publicación de los resultados.

- 1- publicación de los resultados científicos
- 2- Publicación de los resultados pedagógicos

PROGRAMA DEL TRABAJO.

1) Periodo de entrenamiento preliminar del cuerpo de Investigadores.

En este período los investigadores estudiarán la fonética y estructura de la lengua con informantes; preparan el temario para recoger datos sobre dialectos locales; acordarán un alfabeto y también un sistema para registrar las diferencias de pronunciación. Además, se impartirán en el grado en que sea necesario instrucción adicional en materia de fonética, lingüística, métodos de investigación, etc.

2) Convención regional en Paracho.

Se efectuará los días 20 y 21 de junio con asistencia del cuerpo de investigadores, maestros rurales de toda la región tarasca, autoridades educativas, representantes de los pueblos, autoridades principales del estado, alumnos de las escuelas regionales normales, autoridades y empleados del Departamento de Asuntos Indígenas, y representantes de otras instituciones educativas del estado.

3) Investigación dialectal.

La zona de estudio se dividirá entre los investigadores de manera que cada uno dedique aproximadamente una semana recogiendo los datos necesarios para cada uno de los pueblos a su cargo. En cada pueblo se hará uso de informantes jóvenes y ancianos. Se hará una síntesis lingüística y geográfica de los datos, preparando gramáticas y diccionarios y un atlas lingüístico.

4) Entrenamiento del magisterio:

El entrenamiento de este personal se hará simultáneamente con la investigación dialectal, los maestros, normalistas y los auxiliares de habla tarasca se concentraran en la escuela de Paracho con el fin de enseñarlos a leer y escribir el idioma e impartirles instrucción relativa a los problemas de la enseñanza indígena.

- 5) Investigación antropológica.
Esta investigación se hará independientemente del trabajo lingüístico, pero sus datos deberán coordinarse con el material lingüístico para la planeación del idioma standar y para la preparación de todos los materiales de la enseñanza. Se hará un estudio estadístico y analítico de la población, de mono- y bilingüismo, del tamaño y organización de las diversas comunidades, de las direcciones de movimientos de población, etc.
- 6) Iniciación de alfabetismo tarasco en los pueblos.
Después de recogidos (sic) los datos lingüísticos de cada pueblo, la misión alfabetizadora, acompañada por el maestro del pueblo, encaminará el trabajo que más tarde quedará bajo la responsabilidad de la escuela local.
- 7) Acuerdo general sobre el idioma standar.
Convención de expertos y representantes de los pueblos para acordar el idioma estándar y organizar la Academia de la Lengua Tarasca, que será responsable del desarrollo subsecuente de todo el nuevo programa en la región tarasca.
- 8) Material educativo por preparar.
Trabajo de la Academia de la Lengua Tarasca.
- 9) Establecimiento de cursos sobre la lengua tarasca.
- 10) Publicaciones de los resultados científicos y pedagógicos.

ACADEMIA DE LA LENGUA TARASCA

1) PERSONAL:

- a) lingüista permanente.
- b) antropólogo.
- c) maestros de lengua [sic] tarasca, en escuelas normales, universidades, etc.
- d) traductores nativos.
- e) representantes de los pueblos.
- f) autoridades educativas del Departamento de Asuntos Indígenas.

2) OFICINAS:

- a) oficina central en Jarácuaro.
- b) oficinas locales en todas las escuelas de la región.

3) FUNCIONES:

- a) formación y control del vocabulario standar.
- b) preparación del material educativo.

- c) continuación del trabajo científico.
- d) preparación del material informativo.
- e) revisión editorial de comunicaciones en dialectos locales.
- f) traducción de comunicaciones y mensajes entre el pueblo y el Gobierno.

Las funciones de la Asamblea no podrán ser de carácter arbitrario, sino, por el contrario, deberán servir para facilitar el desarrollo natural del idioma estándar.

FUENTE: Archivo Personal del Lingüista Benjamín Pérez González (APBPG). *Plan del Proyecto Tarasco*. S/fecha, S/lugar, 3 fojas, Mecanuscrito.

A pesar de no estar firmado, la redacción del documento y los planteamientos permiten proponer que es de la autoría de Mauricio Swadesh y que fue escrito durante el año de 1939; este documento es una clara y concreta síntesis del programa, sus objetivos y propósitos en el empleo de las lenguas vernáculos, bajo una nueva política del lenguaje durante el cardenismo en México, específicamente en la Meseta Purhépecha.

ANEXO 2

EL ALFABETO TARASCO

“El modo de escribir la lengua purépecha según lo ha establecido el Proyecto Tarasco”

Departamento de Asuntos Indígenas

La Prensa Tarasca
Paracho, Michoacán
Enero.~ Mil Novecien-
tos Cuarenta.~ ~

Los lingüistas del Departamento de Asuntos Indígenas han elaborado un alfabeto tarasco según los principios científicos. Este alfabeto fué aprobado por el Congreso de Filólogos y Lingüistas, que tuvo lugar en México, D. F., en el mes de mayo de 1939. Se han hecho también pruebas con taráscos nativos para determinar si sirve para todas las necesidades del idioma. Resultó que todos los nativos consultados lo han aprobado también, después de cuidadosa consideración.

El alfabeto científico es sumamente sencillo. Emplea siempre un signo definitivo para cada sonido esencial de la lengua. Todas las reglas de su empleo son simples. Al mismo tiempo sirve para representar exactamente todos los sonidos. Consta de las letras siguientes:

a b c c' č č' d e f g i ɿ j

k k' l m n ŋ o p p'

r ɹ ř s š t t' u

Las letras f, l, ř (rr española) ocurren solamente en las palabras de origen foráneo (principalmente de origen español); b, d y g ocurren más frecuentemente en palabras de origen español que en palabras netamente tarascas.

El alfabeto tarasco evita las complicaciones de ciertas letras del alfabeto español: c y x no se usan a causa de sus valores variables. La k reemplaza a la c y al grupo qu, por ser un signo simple e invariable. La g se emplea siempre con el valor que tiene en español antes de a, o, u, evitándose de esta manera la complicación innecesaria del grupo gu; z, v y ll no se usan debido a la confusión en que se incurre entre ellas y la s, b é y. Se emplean ĉ y ñ para evitar el uso inútil de los grupos ch y rr españoles. Asimismo, para suprimir toda complicación en el uso de diacríticos del acento, éste se escribe en todo caso, tanto cuando la palabra es grave como cuando lleva cualesquier otro acento.

Las letras ç, ʌ, ŋ, ɹ, š, representan sonidos del tarasco que no ocurren en el español. La ç representan un sonido como de ts, la ʌ representa una vocal especial que tampoco ocurre en el español, pero cuyo tipo se halla en el turco, otomí; iute, &. La ŋ, que falta a algunos dialectos del tarasco, corresponde al sonido representado por el grupo -ng- en la palabra inglesa "singer". la ɹ es un sonido intermedio entre la l y la r (suave) del es

pañol. La š suena casi como el grupo doble inglés sh.

La č', č', k', p' y t' representan consonantes aspiradas, como el tipo del inglés, alemán del norte, &.

El Alfabeto Ilustrado con palabras del vocabulario de Cherán

a	auáni, atáni	l	limónisa, lúnisa
b	báka, ambé	m	má, móndani
č	číkata, čΔčíki	n	niráni, néeski
č'	č'inápu, č'éjkua	ŋ	aŋátapu, iŋa
č	čá, čúrikua	o	očetá, ómikua
č'	č'éeti, č'anáni	p	pántani, púki
d	indé, uandáni	p'	p'atámu, p'oré
e	ešéni, iréta	r	úri, aríni
f	fatása, kafé	ɹ	úɹi, p'orépiča
g	jingónikua	ř	řéja, řénku
i	ičá, jačini	s	sáni, sutúpu
Δ	čΔpáni, saníta	š	šanáta, šunápiti
j	jíni, uekájpani	t	tačéta, tanímu
k	kárka, kuíni	t'	t'ámu, t'upúri
k'	k'áni, k'éndera	u	úkata, uáni

ANEXO 3

HISTORIA DEL ALFABETO PURHÉPECHA

1. ALFABETO PURHÉPECHA 1939-1941, SEGUNDA FASE PROYECTO TARASCO

a b c c' č č' d e f g i ɲ j k
k' l m n ŋ o p p' r ř ɹ s š t t'
u

1. Alfabeto aprobado por la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de 1939, diseñado para la campaña de alfabetización en lengua purhépecha aplicada en el Proyecto Tarasco (Segunda Fase) bajo la dirección del lingüista norteamericano Mauricio Swadesh. Este alfabeto fue empleado para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y de la misma forma se utilizó en la impresión de material diverso de la Prensa Tarasca. Es un alfabeto simplificado que incorpora signos del alfabeto checo y español, elimina los problemas fonéticos complejos del castellano (vr.g. /h/, /s, c, z/, /j,g/, /ch/), su intención era representar gráficamente todos los fonemas de la lengua purhépecha, para su empleo se tomó como base dialectal el habla serrana del poblado de Cherán.

2. ALFABETO PRUHÉPECHA 1945-1964, TERCERA FASE DEL PROYECTO TARASCO

a b ch ch' d e f g i ɲ j k k' l
m n ŋ ng o p p' r ř ɹ s š t t'
ts tsi u

2. Alfabeto diseñado para la Campaña Nacional Contra el analfabetismo, diseñado por miembros del Instituto Lingüístico de Verano, en coordinación con el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Empleado en las diversas Cartillas de alfabetización, así como en los materiales de imprenta de Cherán elaborados por Maxwell D. Lathrop, como *Pampiri* y *Mitakua*, este alfabeto se empleo en el programa de mayor duración para la alfabetización y castellanización indígena de 1946 a 1964, cuando fue transformado. Sus grafías eliminaban la mayor cantidad de signos distintos al del alfabeto en español, con el fin de asegurar un tránsito eficaz del educando al habla nacional.

3. ALFABETO PURHÉPECHA 1964, LABORES DE ALFABETIZACIÓN
EMPRENDIDAS POR EL INI EN MICHOACÁN

i u e o a n j k k' t t' m p p' s
š r ɹ ch ch' ng d b ɲ ts ts'

3. El Instituto Nacional Indigenista fue creado en México en 1948, su primer centro de operaciones se estableció en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; años después inició sus labores en Michoacán en la localidad de Pátzcuaro, después fue inaugurado por 1964 el Centro Coordinador Indigenista en el poblado de Cherán, enclavado en el corazón de la Meseta Purhépecha; entre las labores que emprendió se encontraban proyectos diversos de mejora y desarrollo para las comunidades, mediante la infraestructura carretera o la instalación de luz eléctrica, aunque sus labores educativas fueron pocas, a su vez diseñó una campaña de alfabetización en lengua materna retomando los principios fincados por el Proyecto Tarasco en su Segunda Fase; el Profesor Alberto Medina fue el encargado del diseño de las cartillas bilingües empleando este alfabeto modernizado.

4. ALFABETO TARASCO 1978-2006

i a u k o n t e t' j p p' s r ch
k' m x rh b d l ng ts i ch' ts'

4. El aumento de la formación de profesionistas purhépecha, así como su integración a distintas instituciones de carácter académico, suscitaron la necesidad de buscar un alfabeto modernizado que no encontrara dificultades tipográficas, igualando los caracteres a los del español, sin eliminar algunas los sonidos purhépecha. En el CREFAL, se reunieron representantes de las comunidades indígenas, académicos e investigadores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Colegio de Michoacán en el año de 1978 para acordar las nuevas normas y estipular el alfabeto purhépecha moderno.

FUENTES:

- ROJAS, Irineo, “Escritos y fuentes de la lengua purhépecha”, en MIRANDA, Francisco (editor), *La Cultura Purhé, II Coloquio de Antropología e historia Regionales, fuentes e historia*, El Colegio de Michoacán/Gobierno de Michoacán/FONAPAS, Zamora, Michoacán, 1980, pp.84-95
- Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, Uruapan, 4 de junio de 2005, realizada por Tania Avalos Placencia.
- Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez, Morelia, Michoacán 11 de mayo de 2006, realizada por Tania Avalos Placencia.

ANEXO 4

✓ LA PRENSA TARASCA DE PARACHO, MICHOACÁN, 1939-1940

R. H. BARLOW

AZCAPOTZALCO, D. F. MEXICO

1. Introduction (by Norman A. McQuown)
2. Una lista de los impresos en idioma Tarasco¹

1. The following bibliographical article details the publications, in the Tarascan language of the state of Michoacan, Mexico, of the Tarascan Press, publishing organ of the Tarascan Project, first Mexican native-language literacy project, which functioned for some fourteen months in 1939-40, under the directorship of Morris Swadesh, then in charge of the linguistic activities of the Mexican Department of Indian Affairs. Although the native-language literacy program was temporarily abandoned in Mexico late in 1940, it has begun to function again (since 1945), and is now well under way, with primers already prepared in Tarascan, Otomi, Maya, Nahuatl, and Nahuatl.

2. Una lista de los impresos en idioma Tarasco.

2.1. Para el año 1939

1. Agosto 26. auán sapí é'uéri. [El conejito valiente]. Una hoja impresa por sólo un lado y plegada, lo que da 2 pgs. con el forro en blanco. 450 ejemplares. Este

¹ Agradezco la amabilidad del D. F. Rubín de la Borbolla al permitirme consultar el archivo de la Prensa Tarasca. Asimismo hago patente mi aprecio a los señores Pablo Velázquez G. y Adrián F. León por haberme facilitado los impresos de sus colecciones respectivas; así como mi gratitud al último de ellos por su ayuda en la revisión de las pruebas y en asegurar la corrección general en los datos.

Ya iniciados los trabajos del Proyecto Tarasco, el tiraje general fué de 2000 ejemplares. En casos de interés especial se subía a 3000, como para los Nos. 10 y 20, etc. El tamaño normal era el 8° [sobre 14 x 21.5 cms.], excepto donde se ha indicado lo contrario.

cuento del pueblo de Puácuaro, Mich. fué escrito por M. Jesús Mendoza, y constituye la primera publicación de la Prensa Tarasca. Véase el núm. 24.

2. Septiembre 2. El Alfabeto Tarasco | "El modo de escribir la lengua | purépecha según lo ha establecido | el proyecto tarasco." 4 pgs. 800 ejemplares. Segunda publicación. Se reimprimió en Febrero de 1940. Se distingue la primera edición por el empleo de tinta azul solamente y la diversidad tipográfica de los símbolos é y η, siendo la é más pequeña que las demás, y habiéndose confeccionado la η limando a mano la q. (Consúltase asimismo el núm. 19.)

3. Septiembre 5. ciudadánu | sitá-risangaksa tat 'émbečani alumná- | etc. [Convocatoria a los padres de familia]. 1 hoja en 4°, impresa al reverso del texto castellano. Tercera publicación.

4. Septiembre 10. disposisióni léičeri épgaksa uéta.inčka | mĩtini iámindu p'orépiča. | Disposiciones legales que necesitan | saber todos los indígenas | [Tomo I]. 22 pgs. 2000 ejemplares. Cuarta publicación. Véase también el núm. 18.

5. Septiembre 10. líbru | p'orépeča jimbó saránda | aífkua | ... (libro de lectura [sic] tarasco). 8 pgs. 2000 ejemplares. La quinta publicación.

6. Agosto-Septiembre. [Cartilla infantil de lectura]. 16 pgs. en 16^{mo}. Se distribuía por "entregas" a los alumnos de las clases nocturnas. Está incompleta.

7. Octubre. é'ejkutperakua mĩtini | [comprobante de alfabetismo]. 1 hoja de cartulina. 18 por 23 cms. Se tiró dos ediciones en el curso de un mes—la primera en cartulina blanca con los tipos divergentes anotados bajo el Núm. 2—y la segunda en cartulinas verde y rosa pálido.

por ejemplo los periódicos murales de paracho y otros pueblos, muestran la completa factibilidad de tal empleo.

los traductores y redactores son maestros nativos, que trabajan partiendo del principio de que siempre deben expresarse en la lengua del pueblo y de que deben evitarse imitaciones del español que resultarían artificiales en la lengua nativa. en la traducción, se esfuerzan en reproducir la idea y no en tratar de encontrar una palabra equivalente a cada una de las del original. las palabras de origen español se emplean sin vacilación si ya están en uso general. (tales palabras no demuestran ninguna inferioridad, como pretenden algunas personas, al igual de que el uso de muchísimas palabras de origen inglés, francés, azteca, árabe, griego, latín, etc. no caracteriza al español como sublengua). se evitan innovaciones que no se entenderían, sean ellas palabras tomadas del español o composiciones nativas. esta norma se descuidó solamente en la primera publicación, que hicimos sobre disposiciones legales.

el alfabeto tarasco es el alfabeto español, con correcciones y adiciones. le hemos quitado tales inconsecuencias como el uso de letras que no suenan (la *h*), letras que se duplican en su función (*b* y *v*, por ejemplo), letras dobles que representan un solo sonido (por ejemplo *qu*, *ch*, *rr*). le hemos suprimido las mayúsculas por que duplican la función de las minúsculas. además hay signos especiales para los sonidos del tarasco que no ocurren en el español. mas o menos como en el español son: a b d e i j k l m n o p r s t u. son diferentes: *g* que tiene siempre el sonido de *gato*. (*ga ge gi go gu* equivalen a *ga gue gui go gu* del español).

č equivale al la *ch* del español.

č suena aproximadamente *ts*.

ř equivale a la *rr* del español.

ı un sonido intermedio entre *r* y *l*.

Δ una vocal que suena más o menos como la de *bird* en el inglés de boston.

p' t' k' č' č' consonantes aspiradas, como

las del alemán o inglés, que contrastan con las p t k č no aspiradas; por ejemplo, k'uini 'dormir', kuini 'pajaro'.

25. Marzo. uandánčkueča | p'orépičeri má- | maru iréta a- | nápuečani. | Cuentos ta- | rascos de las | diversas regio- | nes purépechas. 40 pgs. con cártula de papel delgado. Primer tomo de cuentos. Incluye en las páginas 15-17 el núm. 1, con ligeras variantes lingüísticas. Contiene los cuentos siguientes:

1. k'uaki ka kúmiuáčΔ 1-2
2. pipíču ka t'aréču 2-4
3. ma tumbí ka ma uáčΔ 4-14
4. auáni sapí č'iuéri 15-17
5. misítueri ka šarísačeri 17-19
6. uandánčkua saríki ka jeiáki péresi 19-21
7. auáni ka jiuáčΔ 22-33
8. nanáči kuńinda č'éč'erása úri 34-35
9. jiuáčΔ ka ma kúmu 36-37
10. tatá auáni ka naná kúmiuáčΔ 38-40

26. Abril. ikiámsakua: [...] Cuidados de la tuberculosis. 10 pgs.

27. jimbápi úkua p'oréčeri | má uéšurini | 1939-1940 | pirékueča p'oré jimbó [canciones en Tarasco]. 20 pgs. de texto, con carátula.

28. Septiembre. uandánčkueča p'orépičeri mámaru | irétečeri éngaksa | p'orépiča uandájka | karákata pára saránda arini | (éimánda karákata). 102 pgs. sueltas en forro.

Segundo tomo de cuentos. Contiene los cuentos siguientes:

1. č'irákuečeri uandánčkua, 1-2
2. iúmu jaiáki sapíatiča, 3-5
3. kuéntusi tatá agápčakueri, 5-6
4. t'arépitiri ka kučΔmitiri, 7-9
5. éimáni amígueča ka ma ósu, 10-11
6. uákasa ka č'inčúni, 11-12
7. tanímu ermánueča, 13-14
8. pińíči sapíču. sériri, 15-16
9. iúmu jaiákičeri, 17
10. jiuáčΔ ka ma t'aréču, 18-19
11. sesása eráčikua ma, 20-21
12. karíči erápgueri ma, 22-23
13. čΔčakiri ka uápuri, 24-25

09307

BIBLIOTECA DEL MUSEO NACIONAL

8. Octubre. nanínga na úpoka pára | semiá erákuni ċiri jačíkueri | Cómo seleccionar la semilla del maíz. 10 pgs.

9. Octubre. p'aménčakueča trįueri éngaksa | uétarinčeka mĩtini p'orépiča. | Principales enfermedades del trigo. 6 pgs.

10. Octubre. sĩfilisi: | ... | Cómo evitar y curar la sífilis. 6 pgs.

11. Noviembre. "jápaziri ičA | jingóni šeparini á" | precauciones contra el agua sucia. 6 pgs.

12. Noviembre. k'újčakua | ása jurájkukuri ĩni | p'aménča jingóni | prevención y cuida- | dos de la difteria. 4 pgs.

13. Noviembre. "éngari kaučekaa ása juráj- | ku éska čĩi uáčkĩni čAčAntoka" | Si eres borracho, evita que tus | hijos sigan tu ejemplo. 6 pgs.

14. Noviembre. "šeparini p'amén- | čakua móparikua | jingóni" | Precauciones contra la rabia. 6 pgs.

15. Noviembre. perénčajúkua: | ... | cuida a tus hijos de | la tosferina y te cuidarás también a tí | mismo de su contagio. 6 pgs.

16. Noviembre. kolméneča | ... | Tener cría de abejas y | cuidarla | bien es provechoso para | ra tí y para | todos. 4 pgs.

17. Diciembre. "ása ménĩ... | ... | [teréčikua, o la lepra]. 16 pgs.

18. Diciembre. disposisióni léičeri éngaksa uéta- | ĩnčeka mĩtini iámĩndu p'orépiča. | Disposiciones legales que necesitan saber todos los indígenas. | 2º tomo. 74 pgs. sueltas en forro de cartulina. Se distribuía en Febrero de 1940.

2.2. Para el año 1940

19. Enero. El Alfabeto Tarasco | "El modo de escribir la lengua purépecha según lo ha establecido el Proyecto Tarasco" | Departamento de Asuntos Indígenas | La Prensa Tarasca | Paracho, Michoacán | Enero. Mil Novecientos Cuarenta. 4 pgs. rojo y azul. Segunda edición, impresa en azul y rojo, con todas las letras uniformes. Véase el núm. 2.

20. Enero. p'oré kuirúgarikua [Los símbolos del tarasco]. 6 pgs.

21. Enero. "tífuni jipóni... | ... | Precauciones contra el tifo." 4 pgs.

22. Enero. jukáparakua éngikua 1 hoja 4º.

23. Marzo. manáarakua: | "šeparini ĩ jasa p'aménčakua jip- | góni pára nóri | uaini." | Precauciones útiles en el cuidado del paludismo. 6 pgs.

24. Marzo. publicaciones | de la prensa tarasca | folletos de divulgación popular | publicados de agosto 1939 a enero 1940. | departamento de asuntos indígenas | de la república de méxico | méxico 1940 || Libro formado recopilando en el siguiente orden los números 11, 12, 13, 10, 17, 8, 16, 9, 4, 18, y 5*

* El ejemplar que examinamos no contiene el 16 y 31; figuran, sin embargo, en el índice.

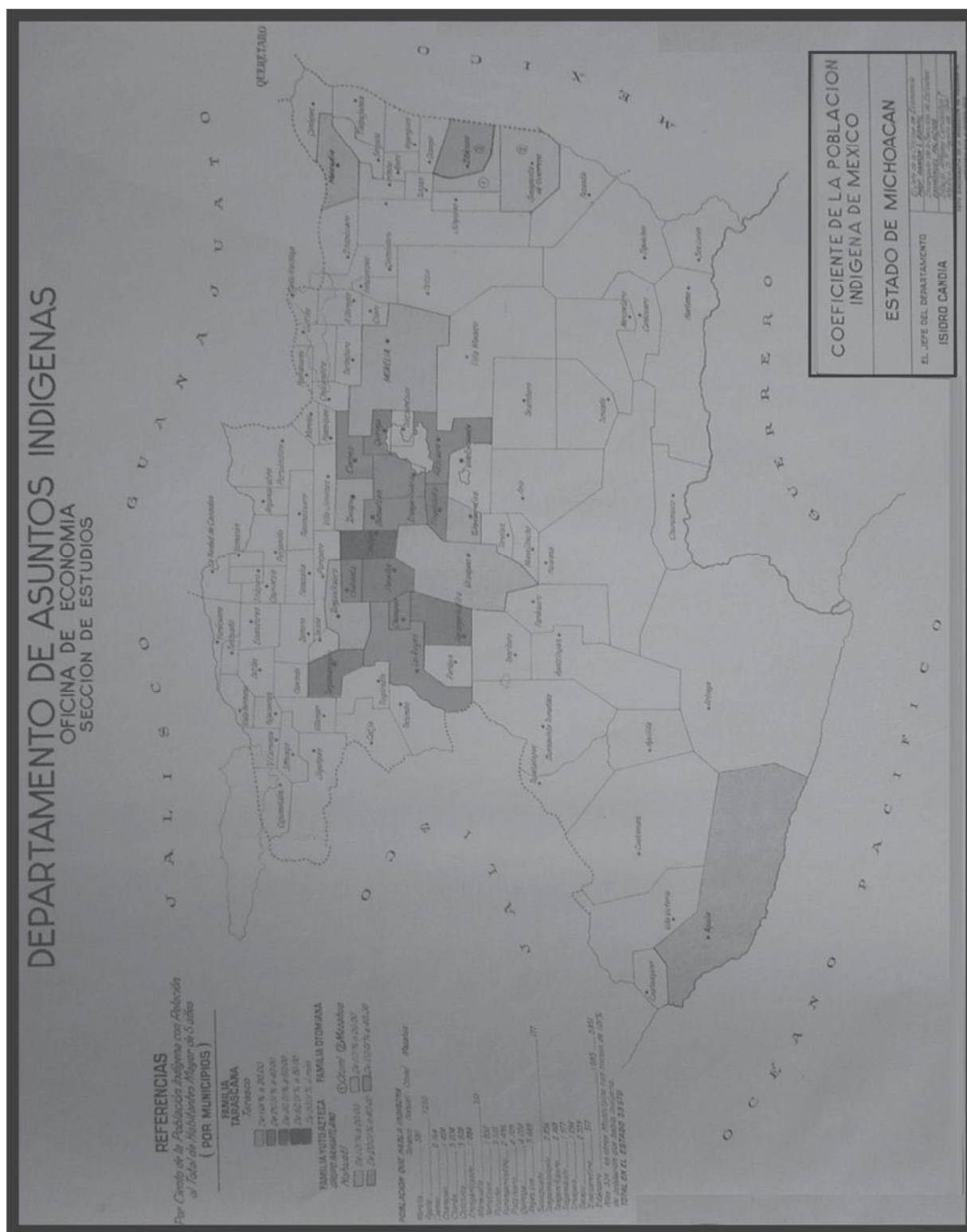
A estos se les ha agregado un apéndice de traducciones al español, de 28 páginas y cuatro paginas de portada, mas índice e introduccion. Tiene forro de papel anaranjado.

Copiamos en seguida la introduccion:

"ofrecemos este tomo, que consta de las primeras publicaciones de la prensa tarasca, como muestra de los que hemos venido haciendo para poner al alcance de los indígenas los conocimientos modernos sobre la proteccion de la salud, las técnicas de la agronomía, los atriculados de la ley más importantes para ellos, y materiales culturales en general. entre las primeras publicaciones se incluyó muy poco que fuese meramente de lectura ligera—los cuentos del librito de lectura. ahora, en el mes de marzo de 1940, se ha comenzado a tirar una coleccion de cuentos nativos para llenar esta deficiencia.

los folletos de salubridad son traducciones de los del departamento de salubridad. el material agricola y legal fué preparado por expertos en dichos ramos del departamento de asuntos indígenas. solo los cuentos fueron redactados directamente en tarasco,

ANEXO 5



BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR CAMÍN, Héctor y Lorenzo Meyer, *A la sombra de la Revolución*, Biblioteca para la actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública México, 1997, 318 Pp.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (prólogo y selección), *Antología de Moisés Sáenz*, Ediciones Oasis, S.A., México, 1970, 155 Pp.
- _____, *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Obra Antropológica X, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, México, 1992, 213 Pp.
- _____, “El pensamiento indigenista de Lázaro Cárdenas (Cárdenas y los grupos étnicos del país).”, en *Acción y Pensamiento vivos de Lázaro Cárdenas*, conferencias al cumplirse un año de su muerte en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, Colección: Pensamiento Actual, Federación Editorial Mexicana, México, 1973, 316 Pp.
- _____, *Crítica Antropológica. Hombres e Ideas. Contribuciones al estudio del pensamiento social en México*, Obra Antropológica XV, Universidad Veracruzana/INI/Gobierno del Estado de Veracruz/FCE, México, 1990, 343 Pp.
- _____, *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Ediciones de la Casa Chata 20, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México, 1983, 467 Pp.
- ARANA, Evangelina y Benjamín Pérez González, “Mauricio Swadesh”, en MACÍAS GOYTIA, Angelina (antologadora), *La Antropología en Michoacán, Selección de Artículos de La antropología en México*, Serie Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), México, 1997. 591 Pp.
- ARREOLA CORTÉS, Raúl, *Historia de la Universidad Michoacana*, UMSNH, México, 1984, 431 Pp.
- BLANCO, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, Vida y Pensamiento de México, FCE, México, 1983, 213 Pp.
- BRICE HEATH, Shirley, *La política del Lenguaje en México. De la Colonial a la Nación*, Colección Antropología Social, Núm. II, INI, México, 1986, 317 Pp.

- CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio, *Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purhépecha*, El Colegio de Michoacán, México, 2004, 339 Pp.
- CASTILLO, Isidro, *Introducción*, en SAENZ, Moisés, *Carapan*, Gobierno del Estado de Michoacán, 166, 204 Pp.
- CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 6 Tomos, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1976, 514 Pp.
- COLEGIO DE ETNÓLOGOS Y ANTROPÓLOGOS SOCIALES, A.C., *Dominación Ideológica y Ciencia Social. El I.L.V. en México*, Editorial Nueva Lectura, México, 1979, 133 Pp.
- DE LA PEÑA, Guillermo (compilador), *Antropología social de la región purhépecha*, El Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1987, 231 Pp
- _____, “Educación y Cultura en el México del Siglo XX.”, en LATAPÍ SARRE, Pablo, (coordinador), *Un siglo de educación en México I*, Biblioteca Mexicana, FCE/CONACULTA, México, 1998, 423 Pp.
- _____, “Nacionales y Extranjeros en la Historia de la Antropología Mexicana”, en RUTSCH, Mechthild (compiladora), *La Historia de la Antropología en México. Fuentes y Transmisión*, UIA/Plaza y Valdés/INI, México, 1996, 331 Pp.
- DIETZ, Gunther, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1999, 490 Pp.
- DULLES, John W.F., *Ayer en México: una crónica de la Revolución (1919-1936)*, FCE, México, 2002, 710 Pp.
- ESPAÑA CABALLERO, Arturo, “La práctica social y el populismo nacionalista (1935-1940).”, en GARCÍA MORA, Carlos (coordinador), *La Antropología en México. Panorama histórico. 2. Los hechos y los dichos (1880-1986)*, Colección Biblioteca del INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1987, 527 Pp.
- FAVRE, Henri, *El Indigenismo*, Colección popular 547, FCE, México, 1999, 152 Pp.
- FELL, Claude, “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana.”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación Rural e Indígena en Iberoamerica*, COLMEX/UNED, México, 1999, 316 Pp.
- FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, 1989, 742 Pp.

- GAMIO, Manuel, *Forjando Patria*, México, Porrúa, 1992, 210 Pp.
- GARCÍA MORA, Carlos, “Un etnólogo Purhépecha entre las antropologías mexicana y estadounidense.”, estudio introductorio, en VELÁSQUEZ GALLARDO, Pablo. *La Hechicería en Charapan, Michoacán*. El Hombre y su Tiempo 3, UMSNH/IIH, México, 2000, 277 Pp.
- GARZA CUARÓN, Beatriz, “Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: programa general”, en GARZA CUARÓN, Beatriz (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, Colección La democracia en México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 1997, 363 Pp.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación Rural e Indígena en Iberoamerica*, México, COLMEX/UNED, 1999, 316 Pp.
- GORDON, Alvin J. and Darley Fuller Gordon, *Our son, Pablo*, Whittlesey House, MacGraw-Hill Book Company, Nueva York-Londres, 1946, 235 Pp.
- GREAVES, Cecilia, “Un nuevo Sesgo, 1958-1964”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, Tomo 3, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, 814 Pp.
- GUEVARA GONZÁLEZ, Iris, *La educación en México Siglo XX*, Textos Breves de Economía, Universidad Autónoma Nacional, Instituto de Investigaciones Económicas, México, 2002, 80 Pp.
- HERNÁNDEZ LUNA, Juan, “Prólogo”, en *La Universidad de Primavera “Vasco de Quiroga”*, Biblioteca de Nicolaitas Notables, Núm. 36, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1987, 247 Pp.
- JACINTO ZAVALA, Agustín, “Del Proyecto Tarasco al Proyecto Gilberti. La función del idioma nativo entre los P’urhépecha”, en GARZA CUARÓN, Beatriz (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, Colección La democracia en México, La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, 1997, 363 Pp.
- LAMEIRAS OLVERA, José, “La antropología en Michoacán hasta hace treinta años: notas bibliográficas.”, en DE LA PEÑA, Guillermo (compilador). *Antropología social de la región purhépecha*, El Colegio de Michoacán/Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1987, 231 Pp.

- LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, Editorial Porrúa, México, 1973, 585 Pp.
- LECO TOMÁS, Casimiro, *La educación socialista en la Meseta Purépecha 1928-1940*, IMCED, México, 2000, 210 Pp.
- LEÓN-PORTILLA, Miguel, *Pueblos Originarios y Globalización*, Instituto Indigenista Interamericano (III)/El Colegio Nacional, México, 1997, 63 Pp.
- LOYO, Engracia, “Educación de la Comunidad, tarea prioritaria 1920-1934”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, 814 Pp.
- _____, “El Cardenismo y la Educación de Adultos”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*. INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, 814 Pp.
- _____, *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, México, 2003, 369 Pp.
- MALDONADO GALLARDO, Alejo, *La educación socialista en Michoacán*, UMSNH, México, 1995. 153 Pp.
- MATUTE, Álvaro (compilador), *José Vasconcelos y la Universidad*, Textos de Humanidades, 36, Difusión Cultural, UNAM, México, 1983, 217 Pp.
- _____, “La política educativa de José Vasconcelos”, en SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México, 1981, 645 Pp.
- MOYANO, Angela, “La Sociedad norteamericana después de la Segunda Guerra.”, en GARCÍA, Marcelo, *et.al.*, *EUA, Síntesis de su Historia III*, Tomo 3, Instituto Mora, México, 1998, 534 Pp.
- OIKIÓN SOLANO, Verónica, *Los hombres del poder en Michoacán, 1924-1962*. El Colegio de Michoacán/UMSNH, México, 2004, 588 Pp.
- PALACIOS, Guillermo, “Lectura, identidad campesina y nación: el proyecto sociocultural de *El Maestro Rural*, en los inicios de los años treinta.”, en ZARATE HERNÁNDEZ, José Eduardo (editor), *Bajo el Signo del Estado*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, 1999, 179 Pp.
- PÉREZ, Gloria y Scott S. Robinson, *La Misión detrás de la misión, The Mision behind the mission*, Claves Latinoamericanas, COPEC/CECOPE/CADAL, México 1983, 87 Pp.

- RAMÍREZ, Rafael, *Biblioteca del Maestro Veracruzano. Rafael Ramírez*. Tomo V, Obras Completas, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular, 1966.
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen, “De instruir a capacitar. La educación para adultos en la Revolución 1910-1920.”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, 814 Pp.
- REYES ROCHA, José, María Luisa Miaja Isaac y Abelardo Torres Cortés, *La Educación Indígena en Michoacán*, Gobierno del Estado de Michoacán/Instituto Michoacano de Cultura, México, 1991, 120 Pp.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Ismael, “Instituto Lingüístico de Verano”, en GARCÍA MORA, Carlos (coordinador), *La Antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones*, Colección Biblioteca del INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1987, 731 Pp.
- SÁENZ, Moisés, *Carapan*, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1966, 204 Pp.
- SÁENZ, Moisés, *México Íntegro*, SEP/80, FCE, México, 1982, 193 Pp.
- SEBASTIÁN FELIPE, Pablo, *Meseta Tarasca y las Políticas de Aculturación 1917-1940*, Tesis presentada para obtener el Grado de Licenciatura en Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, 2006.
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México, 1981, Pp.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS/WYCLIFFE BIBLE TRASLATORS, INC., *Language and Faith*, WBT Inc., Santa Ana California, 1972, 190 Pp.
- SWADESH, Mauricio, *Orientaciones Lingüísticas para maestros en zonas indígenas, una serie de conferencias*, Departamento de Asuntos Indígenas de la República Mexicana, México D.F., 1940, 76 Pp.
- TORRES SEPTIÉN, Valentina, “En busca de la Modernidad 1940-1960”, en VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Historia de la Alfabetización y la Educación de Adultos en México*, Tomo 3, INEA/SEP/COLMEX, México, 1994, 814 Pp.
- TOWNSEND, William Cameron, *Lázaro Cárdenas Demócrata mexicano*, Biografías Ganesa, México 1954, 379 Pp.

- VASCONCELOS, José, *El Desastre*, Linterna Mágica No.28, Trillas, México, 1998, Pp.
- VILLORO, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo en México*, FCE, México, 1996, 303 Pp.
- WARES, Alan C., *Bibliography of the Summer Institute of Linguistics 1935-1972 SIL*, Huntington Beach, CA, México, 1974, 275 Pp.
- WERNER TOBLER, Hans, *La revolución mexicana. Transformación social y cambio político 1876-1940*, Alianza Editorial, México, 1994, 729 Pp.

HEMEROGRAFÍA

- BARLOW, Robert H., “La Prensa Tarasca de Paracho, Michoacán, 1939-1940”, en *Internacional Journal of American Linguistics*, vol. 14, núm. 1, Bloomington, Indiana University, enero, 1948, pp. 49-52
- CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio y José Luis Escalona Victoria, *Indigenismo populista en México: del maestro misionero al centro coordinador indigenista*, Ponencia presentada en el XXVII Coloquio de Antropología e Historia Regionales. “Caras y máscaras del México étnico. La participación indígena en las formaciones del Estado Mexicano” Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán, México, 26 a 28 de octubre de 2005, inédito.
- CAZES, Daniel, Juan José Rendón y Madalena Sancho, “Mauricio Swadesh (1909-1967). Rumbos de Pensamiento Vivo”, en *Comunidad, Cuadernos de Difusión Cultural*, Vol. IV, No. 20, Universidad Iberoamericana, México, 1969, pp. 441-454.
- DEL CASTILLO, Ignacio M., “La alfabetización en lenguas indígenas: El Proyecto Tarasco”, en *América Indígena*, Volumen 5, Núm. 2, Órgano trimestral del Instituto Indigenista Interamericano, México D.F., abril, 1945, pp.139-151
- DIETZ, Gunther. “Indigenismo y Educación Diferencial en México: balance de medio Siglo de Políticas educativas en la región Purhépecha”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, No. 3, CREFAL, México, 1999, pp.35-60
- GUERRA MANZO, Enrique. “Los límites del proyecto educativo posrevolucionario: el caso de los pueblos tarascos (1930-1935)” en *Relaciones*, Núm. 78, Vol. XX, El Colegio de Michoacán, México, Primavera, 1999, pp. 251-286.

- JACINTO ZAVALA, Agustín y Lambe Tamiyo. “Entrevista con Tata Máximo (Maxwell Dwigth Lathrop, M.A.).” en *Relaciones*, Núm. 89, Vol. XXIII, El Colegio de Michoacán, México, Invierno 2002, pp.159-200
- URÍAS HORCASITAS, Beatriz. “Franz Boas en México, 1911-1919.” En *Historia y grafía*, Número, 16, Año 8, Universidad Iberoamericana, México, 2001, pp.209-248.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, “Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano”, en *América Indígena*, Volumen XLI, Núm.3, Instituto Indigenista Interamericano, México D.F., julio-septiembre, 1981, versión electrónica en: <http://www.sil.org/mexico/ilv/eAguirre.htm>.
- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO, *Página principal del SIL/ILV en red*, www.sil.org/mexico/
- SÁMANO RENTERÍA, Miguel Ángel. *El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000)*, versión electrónica en: www.bibliojuridica.com
- VASCONCELOS, José, *La Raza Cósmica*, La publicación de *La Raza Cósmica* http://www.analitica.com/Bitblo/jose_vasconcelos/raza_cosmica.asp

ARCHIVO

Archivo General de la Nación AGN

- Fondo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río (LCR), Caja 682, Exp. 533.3/18, 1fj. Presidencia de la República, Secretaría Particular, *Extracto de Oficio*, Morris Swadesh, 1-Agosto-1939.
- Fondo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río (LCR), Exp. 533.4/1, Legajos 2 y 4, *Acta resolutive del Primer Congreso Indigenista Inteamericano*, Pátzcuaro, Michoacán, 1940.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública AHSEP

- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *Estación de Incorporación del Indio*, Carapan, Michoacán, 1932, Caja 1, Expediente 14, Fs.6, Carta de Moisés Sáenz a Luis Padilla Nervo, Subsecretario de Educación Pública, Carapan, Michoacán a 37 de noviembre de 1932, 1fj.
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública *Estación de Incorporación del Indio*, Caja 1, Expediente 14, Fs.6, *Op. cit.*, Carta de Moisés Sáenz a Ramón Beteta (Oficial Mayor de la Secretaría de Industria) Carapan, 11 de noviembre de 1932. 2fjs.
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *III Conferencia Interamericana de Educación*, México D.F., 1937-1938, Caja 17, Expediente 9, Fs. 122. Copia de la Ponencia del Profesor Carlos Basauri Jefe del Departamento de Educación Indígena titulada “El problema del bilingüismo en México”.
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *Invitaciones varias, Asamblea de Filólogos y Lingüistas invitación y temario*, México 1938-1939, Caja 23, Expediente 3, Fj.109
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Subserie *Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México*, México D.F., 1939, Caja 29, Expediente 28.
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Subsecretaría de Educación Pública, Serie *¿Swadesh, Mos?, sugerencias para contratar investigador*, México D.F., 1939, Caja 10, Expediente 31, Fj.1
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y los Territorios, Serie *Escuelas Rurales Federales, Maestros Intérpretes*, Caja 134, Expediente 6, Michoacán, 1940.
- Fondo Secretaría de Educación Pública, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y los Territorios, Serie *Inspección Escolar Federal, Nombramientos, Autorización, Proyecto Tarasco*, Caja 115, Expediente 13, Michoacán, 1940-1941.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1938-1939*, Tomo I, Núm. 1, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1939.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, Sexenio 1940-1946*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1946.

- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1947*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1947.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1948-1949, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1949.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1950-1951, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1950.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1951-1952, que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma C. Lic. Manuel Gual Vidal*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1952.
- *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, acción educativa del Gobierno Federal del 1º de septiembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1955.

Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán

AHPEM

- Fondo Secretaría de Gobierno, Sección Instrucción, Serie Alfabetización, Años 1944-1959, Caja 5, Expediente 1.
- *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, en 1920, Tomo XXIX, Núm. 50, Morelia, Michoacán.
- *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, en 1920, Tomo XXIX, Número 59, Morelia, Michoacán.
- *Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo*, en 1920, Tomo XXIX, Número 60, Morelia, Michoacán.

Archivo Personal del Lingüista Benjamín Pérez González

APBPG

- *El Proyecto Tarasco. La enseñanza en Lengua Nativa*, Mauricio Swadesh, 1939, Mecanuscrito.
- *Plan del Proyecto Tarasco*, s/fecha, s/lugar, Mecanuscrito, (de la autoría de Mauricio Swadesh).

- *El alfabeto Tarasco*, Prensa Tarasca/Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, Folleto impreso, Paracho, Michoacán, 1940.

Biblioteca “Juan Rulfo” Coordinación Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
Biblioteca-CDI

- MEDINA PÉREZ, Alberto, *Juchari Uandakuecha*, Cartilla del Centro Coordinador Indigenista-Región Tarasca, INI, México, 1965.
- ARANA, Evangelina y Benjamín Pérez, *Cartilla Purhépecha*, SEP/INI, México, 1972.

Biblioteca “Luis González”, Colegio de Michoacán.
Biblioteca-COLMICH

- SEP, Campaña Nacional contra el Analfabetismo. *Cartilla tarasco-español. Para los monolingües de la Zona Tarasca*. Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, Departamento de Publicidad y Propaganda de la SEP, México, 1946, Pp. 192
- SEP, Dirección General de Alfabetización y Educación Extra-Esc., Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, *Jí jorénguriaka sánderu, “aprenderé más”, Campaña Tarasca, Segunda Parte de la Pre-Cartilla Tarasco-Español.*, México, 1950, Pp.56

Biblioteca “Luis Chávez Orozco”, Instituto de Investigaciones Históricas Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Biblioteca IIA-UMSNH

- *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942*, Talleres Gráficos de La Nación, México, 1942.
- CÁRDENAS, Lázaro, *El problema Indígena de México*. Entrevista a Lázaro Cárdenas del Río realizada por Raúl Noriega (Subdirector de “El Nacional”), Tepecuacuilco, Guerrero, Abril 1937. Publicada por el Departamento de Asuntos Indígenas, México, 1940.

Biblioteca Central de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
Biblioteca-UMSNH

- *Mapas lingüísticos de la República Mexicana*, Departamento de Asuntos Indígenas, México, 1944.

HISTORIA ORAL

- Mesa Redonda “La visión indígena de ‘Tata’ Lázaro”, en el marco del Aniversario del Natalicio de Lázaro Cárdenas del Río, durante el evento *El Cardenismo de ayer y hoy*, 26 de mayo 2005, Morelia, Michoacán, versión estenográfica.
- Entrevista con el Antropólogo Gildardo González Ramos, 15 de febrero de 2005, Morelia, Michoacán; realizada por Tania Avalos Placencia, versión estenográfica.
- Entrevista con el Profesor Onofre Alonso Álvarez, Uruapan, 4 de junio de 2005; realizada por Tania Avalos Placencia, versión estenográfica.
- Entrevista con el Profesor Alfabetizador Natividad Ramírez Guzmán, 30 de abril de 2006, Naranja de Tapia, Michoacán; realizada por Tania Avalos Placencia, versión estenográfica.
- Entrevista con el Profesor Alberto Medina Pérez, Morelia, Michoacán 11 de mayo de 2006; realizada por Tania Avalos Placencia, versión estenográfica.