

## La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario

*The conception of the Indian education system in the postrevolutionary*

**Uriel Margarito Gaspar**  
Universidad de Guadalajara  
[urielgdl@yahoo.com](mailto:urielgdl@yahoo.com)

### Resumen

Los discursos educativos que aparecieron en las primeras publicaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hablan de dos poblaciones susceptibles de ser educadas: la rural —en la que se incluía a los indígenas y a los campesinos— y la urbana. En esta dicotomía, se presentaba al México rural, como una forma subalterna, frente a la hegemonía del creciente México urbano. El tema de esta investigación consiste en analizar la creación de una conceptualización sobre el indígena, a través de los discursos que se presentaron en la génesis de un modelo incorporativista educativo, cuyos efectos todavía tienen vigencia en la imagen actual de los indígenas. Con esta finalidad, he revisado los Boletines oficiales que la SEP publicó entre 1921 y 1930; la investigación se centra en ese lapso debido a que la educación fue tema de copiosos debates y escenario de diversos proyectos con los cuales se buscaba transformar la vida de los mexicanos. Debates y proyectos que se inscriben en un clima de intensa participación social, en el que políticos, intelectuales y diversos agentes educativos trataban de redimir al pueblo mediante la educación, buscando con ello hacer realidad algunas de las demandas sociales emanadas de la Revolución.

**Palabras clave:** Discursos, indígena, educación.

## Abstract

Educational discourses that appeared in the first publications of the Secretariat of Public Education (SEP) speak of two populations likely to be educated: the rural-in which included the indigenous and peasant and urban. In this dichotomy, appeared to rural Mexico, as a subaltern form, facing the growing hegemony of urban Mexico. The theme of this research is to analyze the creation of a conceptualization about the indigenous, through the speeches that were presented in the genesis of a model educational incorporativista whose effects still apply to the current image of the Indians. For this purpose, I have revised the SEP Official Bulletins published between 1921 and 1930, the research focuses on this period because education was the subject of copious debates and scene of several projects which sought to transform the lives of the Mexicans. Debates and projects that are part of a climate of intense social participation, in which politicians, intellectuals and various educational agents tried to redeem the people through education, seeking to realize some of the social demands emanating from the Revolution.

**Key words:** Speeches, indigenous education.

**Fecha recepción:** Enero 2012

**Fecha aceptación:** Mayo 2012

---

## Introducción

Link (en Jäger, 2003:63) parte de una perspectiva política y afirma que el discurso permite la consolidación del poder mediante la intervención institucional. Jäger (2003) añade que el discurso en tanto un ejercicio del poder, que se da a través de la interacción individual y colectiva, mediante la cual se despliega la realidad socialmente aceptada por una élite. Esta perspectiva ayuda a ubicar una postura crítica acerca de la hegemonía discursiva de las políticas sobre los indígenas. Esto significaría que, desde el discurso oficial, la educación para los indígenas implica el

ejercicio de un poder, que busca someter a los grupos étnicos a una homogeneización cultural, sin tomar en cuenta verdaderamente sus particularidades.

Además el discurso oficial contendría, más allá de algunas diferencias menores, una imagen institucionalizada de lo que es la educación para los indígenas. Ese proceso de institucionalización se llevaría a cabo a través del impacto de los agentes productores de un discurso –intelectuales y funcionarios de la época-, en contraste con el trabajo operativo de los agentes –maestros y misioneros-. Ambas posturas se integrarían en una concepción del papel del indígena en la nación uniforme deseada en aquella época.

Mediante este trabajo me propongo formular una descripción densa, que exponga y ahonde en el significado de los discursos oficiales para la gestación de un modelo incorporativista en la educación formal. La descripción densa implica explicar mediante la estratificación de las estructuras significativas y a través de observar su valor y su función en el contexto histórico (Geertz, 1992). De esta manera, analizo los boletines publicados por la SEP entre 1921 y 1930 para explicar las ideas y significados que los discursos oficiales han propuesto sobre la incorporación de los indígenas en una determinada cultura nacional.

## **Contenido**

La conceptualización del indígena en el período posrevolucionario se analiza desde dos perspectivas. La primera es el proceso de infantilización producto de aquella sensación de otorgar al “indio” cualidades propias de los niños; esto es, se les veía como seres primitivos e indefensos que requerían la protección del Estado paternalista para convertirlos en “ciudadanos mexicanos civilizados”. La segunda se refiere a una defensa del indígena, sustentada en un pasado precolombino glorioso, que se había visto truncado por la opresión sufrida desde la Colonia por los españoles y después por los criollos y mestizos.

## EL INDÍGENA PRIMITIVO

El Estado percibía a los indígenas como seres indefensos que requerían de su protección para subsistir. Los indígenas eran percibidos como individuos inferiores dentro de la escala social mexicana. En el primer eslabón se ubicaba el presidente de la República y en el último las etnias. También se homogeneizaba a todas las etnias en una sola, era irrelevante conocer el origen de los distintos estudiantes, lo importante era “mexicanizarlos”, puesto que a pesar de ser habitantes del territorio parecían ser extranjeros o personas extrañas a las costumbres de los “mexicanos”.

Calles se consideraba como líder del movimiento de “reivindicación” de los grupos étnicos, pues requerían del auxilio de los mestizos para sacarlos de su mendicidad. El paternalismo estatal se reflejaba a través de los programas de apoyo gubernamentales. Por ejemplo, en 1926 se otorgó maíz a los tarahumaras de Chihuahua para abatir la mala temporada; no obstante, se condicionó a los indígenas a recibir “diez litros de maíz” diarios extras si colaboraban en la construcción de una carretera; esta medida pretendía erradicar “el hábito de la mendicidad” de los grupos indígenas. Inclusive se alababa el hecho de que, a pesar de que se terminó la dotación de maíz, los tarahumaras continuaron trabajando e incluso alargaron la obra.

Entre las principales líneas de acción del gobierno en la cuestión indígena, se encuentra el establecimiento de las escuelas rurales para civilizar a las etnias, un proyecto que la SEP monitoreaba a través del Departamento de Escuelas Rurales. Vasconcelos estaba en contra de darles un trato educativo “especial” pues, según él, asumir esa postura implicaría excluirlos, en lugar de incorporarlos a la civilización. De hecho, consideraba como punto de partida la enseñanza del idioma español para que pudieran aprender a comunicarse con otros y, posteriormente, ingresar al sistema educativo mestizo; con esto, incluso podrían aspirar a la educación superior, siempre y cuando cumplieran con los mismos requisitos que los demás. Este pensamiento se deriva de la firme creencia de Vasconcelos de que la ignorancia de los indios era una cuestión socioeconómica y no racial, esto es, su atraso era producto de una falta de

atención a su instrucción. Por esto, Vasconcelos estaba convencido que la educación les abriría nuevas puertas dentro de la sociedad.

No concibo que exista diferencia alguna entre el indio ignorante y el campesino francés ignorante o el campesino inglés ignorante: tan pronto como unos y otros son educados, se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países, y contribuyen, cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo (Vasconcelos, 1923:10).

La instrucción de los indígenas no sólo se refería a cuestiones académicas, sino sobre todo a aspectos prácticos. Se consideraba que los indígenas carecían de conocimientos agrícolas, por lo que las Casas del Pueblo contaban con parcelas para enseñarles a cultivar la tierra. Esta acción pretendía que los grupos étnicos cambiaran sus métodos agrícolas usando las nuevas tecnologías, pues una vez que dieran frutos las cosechas, los indios verían cómo las técnicas implantadas eran mejores.

Moisés Sáenz (1927: 496-519) en una visita realizada a la sierra de Puebla describía el modo de vida de los indígenas como “primitivo”. Este mote abarcaba tanto su vestimenta, tradiciones, costumbres, agricultura. Atribuía un bajo estándar de vida a la región debido a los métodos de cultivos “neolíticos” y a alto grado de alcoholismo. Para Sáenz la organización social de los indígenas era una simulación. Había caciques, patriarcas, secretarios de juzgados, además de presidentes municipales y cabildo en las cabeceras, o representantes del presidente municipal en las rancherías. Todos eran indígenas a excepción del cacique y los secretarios quienes solían ser los maestros de las escuelas, por lo que servían como medio de comunicación entre los indígenas y el cacique. Los caciques de la Sierra solían ser generales de la milicia, y eran quienes gobernaban la región.

La simulación de la que hablaba Sáenz consistía en que a pesar de todos los órganos indígenas de gobierno, quien era la autoridad real era el cacique. Esta simulación a decir de Sáenz había sido benéfica gracias a que los militares habían hecho una labor admirable en apoyo a las etnias mediante la construcción de escuelas. Sin embargo, todo se había venido a la borda por la pésima administración del gobierno del Estado de Puebla después de la Revolución de 1910.

Puig (1926-2: 7), entre muchos otros personajes de la época, destacaban el desapego indígena a los bienes materiales y su cohesión social; elementos que habían facilitado su explotación durante mucho tiempo. Por eso, era necesario llevar a cabo un proceso de incorporación a la civilización para erradicar la marginación sufrida durante siglos. Debido a este abuso se consideraba necesaria la actuación del Estado para “educar” a los indígenas y evitar que fueran víctimas de abusos de otras personas ya que era presa fácil de ser engañados.

La incorporación de las etnias era bien vista por intelectuales extranjeros como John Dewey, quien alababa el esfuerzo del gobierno por realizar tan ardua tarea. Señalaba que la parte más importante del cambio educativo observado en México era la educación rural, la cual se encontraba enfocada en los indígenas. Esta transformación en la educación era “de los más importantes experimentos sociales emprendidos en parte alguna del mundo” (Dewey: 1926, 7). Dewey la consideraba una revolución educativa que más allá de la incorporación de unos grupos, buscaba como fin la integración de un país. En contraparte, criticaba el papel realizado por la Iglesia ya que había segregado a gran parte de la población. Acerca de la capacidad creativa de los indígenas resaltaba su virtud artística, al grado de que pensaba que deberían mantenerse alejada de los estándares actuales, porque lo realizado en zonas rurales tenía una peculiaridad fascinante comparada con los prototipos encontrados en escuelas urbanas. No obstante, aplaudía la revolución educativa del gobierno, porque se llegaría a tener un elemento esencial del cual carecían los mexicanos, esto es, la integración de una nación. Así, se presenta a los indígenas como un elemento más de México.

Aunque los intelectuales de la época apoyaron el proceso de incorporación mediante la educación, los pobladores no tenían siempre la misma visión optimista de las instituciones. En los boletines se mencionan diversos casos, como el de los otomíes de Tetapango. En el informe realizado por el Director del Estado de Hidalgo (S/A, 1927-3) se señala su resistencia a las enseñanzas recibidas por la escuela. Los indígenas, a pesar de hablar español, conservaban su idiosincrasia por lo que eran “desaseados, indolentes y con pretensiones de gente instruida”. También había un

problema de inasistencia de los alumnos, quienes preferían acudir a las labores del campo. Debido a esto, se pedía a los maestros que interesaran a los infantes en los trabajos escolares, así la “próxima generación” erradicaría el ausentismo en las aulas.

Gonzalo Mota (1927: 80) reseñaba que el fracaso de las escuelas rurales en las poblaciones indígenas, se debían también a la mala imagen que le otorgó el clero. Por la influencia de la Iglesia, se cerraron los centros educativos en Milpilllas, El Nayar y El Durazno; en esa zona, sólo se mantuvo el centro de la Providencia en Mezquitil gracias a la labor de intermediaria de la directora entre el ejército y de quienes se levantaron en armas. No obstante, se tenía la esperanza de abrir más escuelas en esa zona para contrarrestar el estado de “ignorancia” y “miseria” en el que vivían los tepehuanes y coras.

Sáenz (1927, p. 496-519) también detectaba que pese al esfuerzo realizado sierra de Puebla, las comunidades indígenas no eran tan mansas como se supondría, sino que observaba una “resistencia pasiva” a la escuela rural. Para evitar el rechazo hacia la educación institucionalizada, se llevaron a cabo diversos planes de acción. Uno de los más importantes fue la instrucción de alumnos indígenas que sirvieran posteriormente como agentes culturales en su región, a través de la Casa del Estudiante Indígena. Allí se aislaba a los alumnos de su medio natural para que aprendieran a ser civilizados y lo ideal era que ellos llevaran a cabo este mismo proceso en sus lugares de origen cuando se graduaran. No obstante, el objetivo de este centro tendería al fracaso –como se pudo constatar años después– porque al inculcar el amor a una civilización distinta a la de su nacimiento, los alumnos actuarían como hombres “cultos” y dejaron de ser indígenas.

La primera aparición de los alumnos de la Casa del Estudiante Indígena en un evento público ocurrió durante los festejos realizados en conmemoración de la Batalla del 5 de mayo de 1862. Durante la ceremonia, el presidente Calles presumió “estos son mis indios” (S/A, 1926-1: 97). En ese evento se entregaron cincuenta banderas a escuelas primarias, entre ellas a la Casa del Estudiante Indígena. El año siguiente también participaron doscientos estudiantes de la Casa en la celebración del 5 de mayo, pero en esta ocasión sólo realizaron un número de “pirámides humanas” que

requería destreza física (S/A, 1927-1: 100). Un aspecto importante a resaltar era el hecho de que los indígenas tenían un marcado estereotipo de que eran buenos realizando cosas físicas; sin embargo, también esa “virtud” tenía que ajustarse a los niveles de “civilización” esperados.

Los alumnos de la Casa del Estudiante Indígena eran percibidos con asombro, existía incertidumbre sobre su capacidad intelectual, eran vistos como seres humanos extraños a los que era necesario estudiar y analizar. Como consecuencia de estas ideas se aplicaron una serie de exámenes psicológicos mentales a los estudiantes para determinar su nivel mental. Los resultados de los test no eran del todo confiables ya que no se encontraban adaptados a los indígenas. Los alumnos con menor tiempo en la Casa eran quienes salían con peores resultados principalmente por el desconocimiento del idioma español y de elementos urbanos. Como conclusiones se establecían que los estudiantes tenían una edad mental menor a la cronológica según los test, lo cual se atribuía no a un retraso mental sino a cuestiones sociales de las comunidades indígenas y a la falta de escuelas dentro de las mismas (S/A, 1927-2: 481).

En febrero de 1928 se inauguró un curso para formar a los alumnos de la Casa del Estudiante Indígena como maestros rurales de sus comunidades de origen (S/A, 1928: 116-127). Los encargados de impartir las clases también realizaron informes sobre las capacidades mentales, físicas, éticas de los estudiantes. La mayoría coincidía en que eran “fuertes”, con “carácter”, pero esto los hacía personas fáciles de ser explotadas, también contaba con la misma capacidad intelectual que otras personas. Sobre su formación como maestros rurales se recalca la necesidad de estimularlos para que continuaran con esta profesión y trabajaran en sus comunidades de origen para transformarlas social y económicamente.

Puig cuestionó sobre la idoneidad de que el proceso de asimilación fuera realizado por los “indios ya civilizados”, o bien, dejar que personas ajenas a la comunidad lo llevaran a cabo. Planteaba que el fracaso al dejar esa tarea a los indígenas ya incorporados, era que ellos sentían vergüenza de sus raíces. Por esta razón, los mestizos eran las personas adecuadas para fusionar e integrar a los

miembros de las etnias al país, dado que se sentían orgullosos del folclor indígena y de la civilización actual, así se podrían unir y formar una “alma nacional”. Cabe resaltar que a pesar de sus reflexiones sobre lo que sucedía con los indígenas “civilizados”, consideraba exitoso el proceso que se llevaba a cabo en la Casa del Estudiante Indígena.

Los medios impresos también ejercían un papel importante en la concepción del indio. Un ejemplo de ello se da en el informe realizado por un inspector de Chihuahua al visitar una escuela rural mixta donde acudían tanto mestizos como indígenas; al hacerles un examen de Lengua y de Aritmética, los segundos contestaban mejor que los primeros. También podemos observar esta misma caracterización en los encabezados de la prensa: mientras el periódico “El Universal” publicó una nota con el título “Progresos de los pequeños tarahumaras en las escuelas”, el periódico “Excélsior” la tituló “Los indios tarahumaras son asimilables e inteligentes” y agregaba que en “pocos meses han aprendido a leer y a escribir, en tanto que los mestizos lo hacen con grandes dificultades y con indecisión” (S/A, 1924-2: 612-613). La cita anterior indica cómo se pensaba que el indígena era un ser atrasado y hasta parecía ser sorprendente que fueran “inteligentes”. Se recalcaba la asimilación a la sociedad de estos niños mediante la adquisición de la lengua.

### **EL INDÍGENA OPRIMIDO**

En las lejanías de la Sierra Madre, cerca del municipio de Pueblo Nuevo se encontraron restos momificados, adornados con ornamentos bien trabajados, por lo que no era atribuible “al grado de civilización de las tribus locales” (S/A, 1926-4: 59), sino que se parecía a una técnica de tribus asiáticas. No podían pertenecer a los actuales habitantes de la región, pues ellos eran personas “primitivas” que habitaban en cuevas y con un carácter cambiante y violento. Con este hecho, se observa la tendencia que existía por glorificar el pasado étnico y menospreciar el presente.

Puig Casauranc (1926-2) señalaba como punto medular del problema educativo encontrar los mecanismos adecuados para civilizar a las etnias; manifestaba que las dos posiciones sobre las cuales giraba la concepción del indígena eran

erróneas, tanto de quienes exaltaban la grandeza de las etnias, como de los que pensaban en su aislamiento o exterminio. Puig se refería a los indígenas en los siguientes términos:

El indio con grandes virtudes [...] con un pasado de civilización asombroso, [...] con prendas de abnegación, de espíritu, de renunciación, de sacrificio, de desinterés, de verdadero desapego de bienes materiales, desapego que hace de él, constantemente un héroe en los combates y un fácil y dócil siervo de explotación perpetua; el indio tiene fatalmente, como lo tendría un conglomerado de arcángeles que hubieran sufrido lo que ha sufrido él, mil lacras, unas resultados de su misma organización psíquicas y de su vida social, y otras, consecuencias directa del feroz egoísmo de los opresores extranjeros y criollos y mestizos que han obrado [...] sobre ellos. Pero tenemos fe en los indios a pesar de todo (Puig, 1926-2: 7).

Puig acentuaba las capacidades artísticas de los indígenas, sus destrezas físicas y mentales, e inclusive destacaba que en su labor médica nunca había percibido una “miseria espiritual” en ellos. A pesar de todas estas “virtudes”, Puig celebraba los resultados obtenidos en la Casa del Estudiante Indígena. Puig ejemplificaba como un “milagro” el avance que habían logrado los “huicholes”, porque con tan solo dos meses de estancia en la Casa ya se mostraban “civilizados” en las fotografías. La civilización que se buscaba, al menos para Puig, tenía como referente la cultura europea, porque al hablar del avance de los wixárikas señalaba que “no pueden distinguirse, por su aspecto inteligente, de niños escandinavos; ya que tenían en su cara y en su cuerpo todo, la expresión, la vivacidad, la atención, el interés de cualquier niño europeo” (Puig, 1926-2: 13).

En una visita realizada a Sonora para inspeccionar la zona Yaqui en mayo de 1926 se daba cuenta de que los habitantes no eran violentos como se creía (Puig, 1926-1: 175). Su categorización como personas agresivas la justificaban por la desconfianza a los “Yoris” (personas ajenas a su comunidad), quienes habían tratado de arrebatarles sus tierras desde tiempos ancestrales, debido a la gran cantidad de terreno fértil para la práctica de la agricultura en la región. Además se mencionaba la severidad con la cual se castigaba a los pobladores que se embriagaban, con lo cual se

desmitifica el hecho de creer que todos los indígenas son borrachos por sus costumbres “primitivas”. Inclusive se observaba que el rasgo violento de las etnias no era característico de ellos, sino que lo hacían para defenderse ya que estaban acostumbrados a ser objetos de esclavitud y de marginación, por lo cual poblaciones como la Yaqui, se habían levantado en armas para proteger sus tierras.

Puig acentuaba el glorioso pasado de los indígenas, al mismo tiempo que justificaba sus condiciones actuales en su aspecto emocional y conductual, así como en la opresión centenaria que habían vivido y seguían viviendo. El despojo de las tierras de los indígenas era una práctica que afectaba a la mayoría de los grupos étnicos.

Carlos Basauri, miembro del Departamento de Antropología, era el “especialista” oficial del gobierno en temas de antropología, etnografía y lingüística. Durante los viajes que realizaba, tomaba nota del estado que guardaban las regiones indígenas, se encargaba de fotografiar los lugares que visitaba, además de redactar su impresión acerca de las costumbres y tradiciones de los pobladores. Carlos Basauri hizo una serie de artículos que fueron publicados en distintos boletines de la SEP, donde expuso la misma visión de Puig y Terrones en torno a las etnias. En uno de sus informes realizado en una expedición conjunta con la Universidad de Tulante de Nueva Orleans resaltaba el folclor y la cultura de los indígenas de Chiapas precolombinos, en contraposición de los que vivían en la actualidad a quienes consideraba como “empobrecidos, degenerados y alejados de toda evolución cultural”.

Uno de los trabajos publicados por Basauri, titulado “Deben combatirse algunas supersticiones indígenas”, revela aspectos que influyeron después en las políticas educativas para las comunidades indígenas. Basauri indicaba que las supersticiones de los indios eran parte de su propia psicología, la cual se derivaba de su pensamiento primitivo. Consideraba que a pesar de la conquista española, ellos se habían mantenidos fieles a sus creencias, pues aunque se les impuso la religión católica, supieron readaptarla a su cosmovisión. El maestro rural tendría que intervenir para borrar todas esas fantasías de sus mentes, especialmente en los pequeños y llenarlos de un conocimiento científico. De este modo, se buscaba eliminar sus costumbres y tradiciones.

Mientras nuestros aborígenes conserven todas esas creencias supersticiosas a las que supeditan la mayoría de los actos de su vida, no podrán llamarse propiamente “incorporados a la civilización;” pues aun cuando su vida exterior sea igual a la de un individuo civilizado, allá en el fondo de su alma, se sentirán siempre alejados de nosotros y perdurarán en su cerebro todos los conceptos filosóficos que los mantendrán en un estancamiento intelectual (Basauri, 1925: 155).

La cultura indígena para Basauri (1925: 154-155) era inexistente, su filosofía de vida era un “estancamiento intelectual”, por lo que había que borrar su forma de vivir y actuar. No bastaba con educarlos sino que era necesario intervenir “en el fondo de su alma”, solo así podrían ser un “individuo civilizado”. Basauri sabía que erradicar las supersticiones sería muy difícil, por lo que consideró idóneo comenzar con la eliminación de los mitos referentes a las enfermedades y sus curaciones a través de hechicería. Por lo tanto, los maestros rurales enseñarían los perjuicios de los métodos de curación de las comunidades y las “bondades” de la medicina moderna y de los hábitos higiénicos.

Miguel Othón de Mendizábal (1926) consideraba a los indígenas como personas similares a cualquier otro humano y refutaba los supuestos vicios propios de su raza. Esto tenía su origen desde tiempos coloniales cuando los indígenas fueron explotados, hechos siervos y así continuó durante la Independencia y el Porfiriato. De esta manera eran tratados indignamente y forzados a trabajar para los extranjeros o los criollos. En su escrito de defensa indígena utilizó la definición dada por Francisco Bulnes sobre lo que era un mexicano “un hombrecito prieto, pendenciero, sucio y ladrón”, ya que esta era la manera en la cual los extranjeros y los mestizos veían a los indígenas.

Othón de Mendizábal (1926) señalaba que las etnias no eran violentas por naturaleza, que todo dependía del ambiente social, de sus tradiciones, en este sentido la violencia no tenía un orden racial. Señalaba también que tacharlos de alcohólicos sería erróneo puesto que tomar bebidas embriagantes era exclusivo para los ancianos o en ciertos rituales ceremoniales, de lo contrario se castigaba con pena de muerte. Sin

embargo reconocía que el uso ritual de las bebidas embriagantes se modificó a partir de la conquista, ya que se volvió lucrativo el negocio de alcohol por parte de los españoles.

En cuanto a la higiene, Mendizábal (1926) aseguraba que los indígenas tenían rituales religiosos que implicaban continuas abluciones, así como baños en el Temazcalli. El exterminio de sus costumbres, aunado a la pobreza y marginación a la cual fueron relegados, ocasionó la falta de higiene. Sobre el adjetivo de ladrón imputado a los indígenas lo calificaba de erróneo, argumentando la cohesión social que existía en sus comunidades. Además ironizaba sobre el señalarlos como personas flojas, ya que gracias a su fuerza laboral existían las ciudades e iglesias de la actualidad.

A pesar de lo expresado por Mendizábal, existía una inclinación mayor por considerar a los indígenas como gente violenta y desconfiada. Por ejemplo, en un informe realizado por el inspector del Estado de Morelos en su visita a Cuentepec (S/A, 1926-1: 152-154) resaltaba la lejanía del lugar, así como la falta de personas que hablaran español, el enlace entre los dos maestros era una niña que hacía las funciones de intérprete. También señaló que una de las personas que lo acompañaban sabía la lengua de la comunidad, pero le prohibió decirlo a los pobladores por si tramaban hacerle algo. El supervisor recalca que en Cuentepec no existía una escuela desde hace dieciséis años, por lo cual no había un trabajo previo. Desconfiaba de la labor del director de la primaria, ya que él era la autoridad máxima del pueblo y afectaba en sus intereses enseñar a leer y escribir a los indígenas.

Uno de los aspectos que llama la atención en el informe de este inspector es cuando se hace referencia al idioma del pueblo de Cuentepec. El inspector denominaba al náhuatl como "Mexicano" (S/A, 1926-1: 152-154). Esta particularidad se repite no sólo en los informes de los inspectores, sino que también había estudios realizados por el Departamento de Antropología bajo el rubro de "Etnografía Aborigen", los cuales abordaban los aspectos socioculturales de las distintas comunidades indígenas y en ellos al referirse al náhuatl lo hacían como idioma "Mexicano".

Otro informe publicado fue el del Inspector de la Zona Central de Chihuahua Gustavo Jarquin (1927), quien presentaba una caracterización de los tarahumaras de manera similar a la hecha por su colega de la Zona Oeste. Para él los indígenas tenían de cualidades el ser “dóciles, respetuosos, severos, celosos, sentimentales y amantes de la música de aire libre” (Jarquin, 1927: 110). Sin embargo cuando habla de lo opuesto a estas “bondades”, señala en un par de hojas que los tarahumaras eran “fanáticos” “desaseados”, “perezosos”, “desordenados”, “promiscuos” “borrachos”, hace una crítica fuerte a sus ceremonias religiosas y en sí a su manera de vivir alejados de la sociedad.

Los indígenas tarahumaras eran considerados “supersticiosos”, “desconfiados” y aparentaban ser fuertes de carácter, pero eran temerosos, sin embargo, eran honestos y respondían por la gravedad de sus actos. Tenían conocimientos de las plantas curativas, sus leyendas eran tachadas de “supersticiones vulgares”, las cuales hacían pensar que ese pueblo siempre había sido “atrasado” en comparación con otros. A pesar de esto se afirmaba que eran lo suficientemente inteligentes para incorporarse a la Nación con ayuda del “tiempo, paciencia y dinero”.

Esta visión de los indígenas se externaba no sólo en el ámbito nacional, sino también en eventos internacionales. Por ejemplo, el Secretario de Educación José Manuel Puig en un viaje a la Habana señalaba que todos los indígenas que acudían a la Casa del Estudiante Indígena eran “desconfiados” en un principio, incluso mencionó que cuando vio a los “huicholes” le pareció que eran “muchachas antes de la moda bob” (Puig, 1927: 17), además de que “daban la impresión de extraños animalitos de ojos muy brillantes, muy inteligentes”; también a los tarahumaras los observaba como “toscos”. A los seis meses gracias al “éxito” de la Casa lo único que los diferenciaba de los “mestizos” era su tono de piel.

Una de las características que se resaltaba de los indígenas en los discursos de la época era su habilidad artística, incluso se propuso crear un Museo de Cultura Indígena donde se pudieran apreciar las artesanías de las etnias (Obregón, 1924). La idea prosperó y se buscó comercializar los productos producidos por las distintas poblaciones. Con este propósito se enviaron desde bordados en chaquira hasta

juguetes de mimbre; se presumía que había más de dos mil objetos, que eran comprados muchas veces por extranjeros (S/A, 1924-1: 621).

En la sección de “Etnografía Aborígen” publicada en los Boletines de la SEP también se encuentran trabajos que revelan el interés por el arte indígena. Por ejemplo, Rubén Campos (1926: 140-143) elaboraba un estudio de la música popular, transcribía con notas musicales cantos antiguos, pero le agregaba arreglos para ser tocada en conjuntos de varios instrumentos; se buscaba crear un folclor nacional, mediante el conocimiento de la música mexicana. Pablo González Casanova realizaba estudios de filología indígena, de esta manera se pretendía conocer la afinidad entre las distintas lenguas y dialectos hablados por comunidades indígenas.

El Departamento de Bellas Artes, por su parte, intentaba crear una “cultura nacional”; mediante la mezcla del folclor indígena con las tradiciones modernas del país. Se consideraba que el indígena descendía de una raza llena de gloriosos hombres, aunque el interés de este Departamento se centraba en las culturas más representativas, como la azteca, la tolteca y la teotihuacana. En zonas como en San Juan Teotihuacán se realizaban representaciones teatrales auspiciadas por el Departamento de Bellas Artes para que los indígenas se sintieran orgullosos de personajes de los cuales “descendían” (Pérez, 1925: 65-69). Una de las funciones fue la historia de Tlahuicole, un guerrero que a pesar de ser tlaxcalteca era considerado como “ascendiente” de los habitantes de San Juan. Esta obra revela la manera en que se trataba de homogeneizar todas las variedades culturales de las etnias en una sola, que a la postre serviría como vínculo de la cultura nacional que se planteaba dentro de las políticas educativas.

## Conclusión

Ambas posturas –el oprimido y el primitivo resuelven el conflicto indígena mediante su asimilación al México moderno. Para erradicar ese sentimiento de inferioridad era necesario hacerlos sentirse iguales a las personas “civilizadas”. Por lo tanto, el proteccionismo no bastaba para mejorar su vida, sino que era necesario

cambiarles su forma de actuar y pensar, para homogeneizarla con la “civilización moderna”.

Se puede observar cómo los grupos étnicos fueron vistos desde dos perspectivas: por un lado, mediante la evocación de un pasado glorioso marcado por la construcción de pirámides y la creación de figuras de piedra, de cerámica o de ornato; por otro lado, las comunidades indígenas vivas eran sinónimo de atraso, de un etapa “primitiva” del ser humano, su modo de vida era distinto al de aquellas grandes civilizaciones precolombinas. Sus “raíces” eran sólo un pasado mítico, su presente era la fusión en una sola cultura nacional a través de las estrategias planteadas por la SEP.

Al interior de la SEP se privilegió la asimilación del indígena a la cultura nacional, aunque las políticas educativas en tono a los indígenas presentaron dos tendencias: “la incorporación de los grupos indígenas a través de la castellanización directa y la imposición de los valores nacionales y aquella que apoyaba su integración con lengua y cultura al contexto nacional” (Greaves, 1998: 139), La primera postura se ve reflejada en los discursos de Vasconcelos, Calles, Puig, Basauri y Moisés Sáenz; la segunda era respaldada principalmente por Manuel Gamio y Miguel Othón de Mendizábal. Debido al proyecto de la creación de una cultura nacional, las ideas de Gamio y Othón de Mendizábal quedaron relegadas del modelo educativo oficial; de hecho, hubo menosprecio hacia las expresiones culturales de las etnias, salvo aquellas consideradas como parte del folklor. La asimilación de las etnias se entiende como el conjunto de mecanismos y prácticas realizadas desde la SEP, a través de los cuales se buscaba la incorporación de las indígenas a la vida nacional. De esta manera se observa que la diferencia entre asimilación e incorporación se basa en que asimilación es el proceso y la incorporación el resultado.

Finalmente considero que los proyectos educativos para los indígenas tuvieron una fase de experimentación reflejada en las Casas del Pueblo, la Casa del Estudiante Indígena y las Misiones Culturales. A través de estos programas se buscaba el adoctrinamiento nacionalista para unificar el país; en este proceso, lo indígena tiene un papel ambivalente: por una parte, el orgullo nacional se arraiga desde las glorias del pasado étnico y, por la otra, se menosprecia la importancia y diversidad de los

pueblos originarios que habitan en el país. De tal manera, el folclor antiguo de determinadas etnias sería lo único rescatable de la cultura de los grupos indígenas.

## Bibliografía

Basauri, Carlos (1925). Deben combatirse algunas supersticiones indígenas, *Boletín de la SEP*.

Geertz, Clifford (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. Barcelona: Gedisa.

Greaves Lainé, Cecilia (1998). El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena. Centro de Estudios Históricos-El Colegio de México.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. Barcelona: Gedisa.

Othón de Mendizábal, Miguel (1926, mayo). Los vicios del indígena son una calumnia centenaria. *Periódico América*.

Vasconcelos, José (1923). Conferencia leída en el Continental Memorial Hall, de Washington, la noche del 9 de diciembre de 1922, a invitación de la "Chataucua International Lecture Ass", en *Boletín de la SEP*, 1° de enero de 1923.