

## LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS. POLÉMICA EN TORNO DE LA LEY DE ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA (1911-1917)

Engracia LOYO

La ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, promulgada en junio de 1911 por el Congreso Federal, autorizó al Ejecutivo a establecer en la República escuelas para enseñar a toda la población, y principalmente a los indígenas, a hablar, leer y escribir el castellano y ejecutar las operaciones elementales de aritmética.<sup>1</sup> No obstante la aparente nobleza de sus fines, la ley fue objeto de fuertes críticas y dio origen a una apasionada polémica, que como veremos en este trabajo, reanimó viejas disputas, como la de la educación obligatoria, sacó a la luz asuntos candentes y controvertidos y, en especial, mostró la percepción de autoridades, maestros y otros profesionistas sobre los indígenas. Sus ideas y prejuicios acerca de estos grupos fueron determinantes en la política cultural de las dos décadas siguientes, que atentó contra su dignidad y pasó por encima de sus derechos fundamentales.

### EL LEGADO PORFIRISTA

En las postrimerías del siglo XIX la mayoría de los habitantes del campo, 75% de la población del país, no asistía a la escuela, era analfabeta y una tercera parte de ésta no hablaba el idioma nacional. Algunos allegados a Díaz, en particular Justo Sierra, realizaron sostenidos esfuerzos en favor de una educación universal, que implicaba extender la enseñanza escolar a los pueblos indios. La propuesta sobre la obligatoriedad de la enseñanza y la aprobación de la ley correspondiente en Puebla en 1883 originó varios debates en los que afloraron numerosas dudas sobre la conveniencia de esco-

<sup>1</sup> Gregorio Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria en la República*. México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913.

larizar al indio.<sup>2</sup> A pesar de enfrentar una gran oposición, Sierra se aferró a la idea de llevar la educación a todos.

En los Congresos Nacionales de Educación de 1889 y 1890, cuyo fin era sentar las bases para la uniformidad educativa que se consideraba indispensable para la anhelada unidad nacional, el indio fue señalado como uno de los obstáculos para ponerla en práctica. Algunos destacaban sus diferencias raciales y otros se referían a ellos como “los rezagados en el camino de la civilización” y dudaban de su capacidad para asimilar la educación escolar.<sup>3</sup> Las recomendaciones de Sierra y del pedagogo Enrique Rébsamen para fundar escuelas y colonias infantiles en el medio rural fueron desatendidas. Sin embargo, los congresos dejaron sentado el principio de una educación primaria gratuita y obligatoria.

En los primeros años del nuevo siglo XX aumentó la preocupación por la suerte de los indígenas, víctimas constantes de despojos y hostilidades por parte del régimen. Varios educadores y científicos sociales reprobaron el maltrato que durante siglos habían recibido y clamaron por elevar su condición, calificada como “indigna”. La asimilación de estos grupos heterogéneos era, para unos, una cuestión de justicia, para otros, una necesidad para el avance y la formación de un Estado nacional. Los indígenas eran considerados, a la vez, un obstáculo para el progreso y un elemento indispensable de éste.

En la preparación al III Congreso de Educación de 1906 varias voces denunciaron que “millones de hombres, en su mayoría pertenecientes a las razas valerosas, estaban sumergidos en las sombras por falta de escuelas” y, repitiendo el arraigado prejuicio de las elites urbanas de asociar la carencia de escolaridad del campesino e indígenas con barbarie, ignorancia o maldad, abogaron por “la dignificación de la raza” mediante la educación.<sup>4</sup> De nuevo Justo Sierra, esta vez al frente de la Secretaría de Instrucción Pública

<sup>2</sup> Véase el debate acerca de la escolarización obligatoria en Charles Hale, *La transformación del liberalismo en México a finales del siglo XIX*, México, Vuelta, 1991, pp. 374-376.

<sup>3</sup> Véanse los temas que se discutieron en el Primer Congreso en Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, México, Porrúa, 1983, pp. 372-373. Justo Sierra recomendó recurrir a maestros ambulantes así como fundar una escuela rural por cada 500 habitantes y Rébsamen sugirió dotarlas de los materiales necesarios para hacer efectivamente gratuita la enseñanza. Meneses, pp. 402 y 375. Véase también, Milada Bazant, *Debates pedagógicos durante el porfiriato*. México, SEP/El Caballito, 1983.

<sup>4</sup> E. Meneses, *op. cit.*, p. 587.

creada en 1905, hizo hincapié en que la integración del país requería cambiar por completo la mentalidad del indígena por medio de una escuela “educativa” que cultivara todas las facultades del ser humano. La ambigua actitud de Sierra, mezcla de interés por los indios y menosprecio por sus manifestaciones culturales, compartida por muchos de sus contemporáneos, lo hacía expresar la urgencia de transformarlos. Por su parte el subsecretario Ezequiel Chávez se pronunció en contra de una educación abreviada para los indios o desheredados y sugirió proporcionar a los niños alimentos y vestidos a precios mínimos.<sup>5</sup>

Estas preocupaciones, relegadas en el Congreso, reaparecieron en la Sociedad Indigenista Mexicana, creación del magistrado de la Suprema Corte de Justicia licenciado Francisco Belmar en 1910, que agrupó a antropólogos, etnólogos, funcionarios públicos y educadores. “Los indianistas”, integrantes de la Sociedad, tenían también una doble percepción de los indios: los veían “sumidos en el marasmo y la barbarie”, lo que atribuían en buena medida a la opresión de blancos y mestizos, y al mismo tiempo reconocían sus aportes a la nación y su potencial para contribuir al desarrollo. Con una actitud mesiánica y redentora la Sociedad emprendió una cruzada para la “regeneración” de la “raza indígena”. Sus acciones deberían basarse en estudios “científicos” integrales sobre las diversas culturas y su premisa fundamental era la uniformidad lingüística.<sup>6</sup>

No obstante su insistencia en el rezago del indio y el continuo señalamiento de la abyección en que vivía, estos filántropos intentaban superar posiciones racistas y atribuían dicho rezago a deficiencias culturales que, a su modo de ver podían ser modificadas por medio de escuelas que propiciarán la modificación de sus patrones de vida. Coincidían entre ellos en que era su responsabilidad “salvar” a las etnias. Entre otras medidas los integrantes de la Sociedad Indianista sugerían habilitar maestros viajeros que

<sup>5</sup> El concepto “educación” en vez de “instrucción” fue propuesto en el Primer Congreso de Instrucción Pública. (*Ibid.*, p. 376.)

<sup>6</sup> Sobre la Sociedad Indianista Mexicana véase *Boletín Preparatorio de la Sociedad Indianista*, México, 1910. Véase también Juan Comas, “Algunos datos para la historia del indigenismo en México”, en *América Indígena*, vol. VIII, Núm 3, julio, 1948. Un estudio reciente de la Sociedad es el de Beatriz Urías Horcasitas, “Etnología y filantropía: las propuestas de ‘regeneración’ para indios de la Sociedad Indianista Mexicana, 1900-1914”, en Elisa Speckman y Claudia Agostoni, *Modernidad, tradición y alteridad. La Ciudad de México en el cambio de Siglo (XIX-XX)*, México, UNAM, 2001.

enseñaran el español, la lectura, la escritura y las cuatro reglas de aritmética; no faltó quien estuviera a favor de acostumbrar a los indios a usar pantalones y calzado, como signo de que se había levantado “esa raza”.<sup>7</sup>

Porfirio Díaz y otros funcionarios aplaudieron la “causa santa”, de luchar por la redención del indio, a quien tenían por envilecido, ignorante, atropellado por la superstición. Incluso auspiciaron el Primer Congreso Indianista en septiembre de 1910. Sin embargo, rechazaron sus resoluciones y posteriormente acallaron a los indianistas.<sup>8</sup>

No obstante, el último secretario de Educación porfirista Jorge Vera Estañol, aunque expresaba prejuicios similares a los de sus contemporáneos, tomó la iniciativa de emprender su propia cruzada para instruir “a los millones que ignoraban el español y a todos los hombres de la República y preferentemente a los focos más oscuros de incultura e ignorancia”.<sup>9</sup> Fue crítico severo de la política del régimen que privilegiaba la enseñanza intensiva y la educación superior.<sup>10</sup> Sin embargo, Vera Estañol repetía el prejuicio de que el desconocimiento del español y el analfabetismo del 83% de la población eran sinónimos de “subcivilización, desnudez de cultura, inconciencia personal e insociabilidad”. Fue el entusiasta promotor, por tanto, de la ley de Instrucción Rudimentaria que, a su modo de ver, resolvería “el problema nacional de desarrollo intelectual de la inmensa población indígena condenada al ostracismo político por ignorar la lengua oficial y por falta de homogeneidad en sus hábitos con el resto del país”.<sup>11</sup> La nueva ley estipulaba que la instrucción se desarrollaría cuando más en dos cursos anuales, no sería obligatoria y no afectaría a las vigentes o futuras leyes de los estados, DF o territorios. La escuela estaría abierta a todos, sin distinción de sexo ni edades, y el Ejecutivo estimularía la asistencia distribuyendo alimentos y vestidos a los educandos. La ley contemplaba el nombramiento de instaladores que exploraran las regiones “más incultas” del país, y recomendaran “la fundación de escuelas en los centros indígenas o pun-

<sup>7</sup> *Boletín Preparatorio de la Sociedad Indianista Mexicana*, p. 185 y Juan Comas, *op. cit.*, p. 190.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 191.

<sup>9</sup> Jorge Vera Estañol había fundado el Partido Evolucionista.

<sup>10</sup> Jorge Vera Estañol, *Historia de la Revolución Mexicana, orígenes y resultados*, México, Porrúa, 1957, p. 52. En 1910 el régimen había creado la Universidad Nacional y la Escuela de Altos Estudios.

<sup>11</sup> Meneses, *op. cit.*, p. 633.

tos más a propósito de cada división natural étnica o delimitada por el uso de un idioma o dialecto regional”.<sup>12</sup>

La oposición a la nueva propuesta surgió, en primer término, de quienes deberían ponerla en práctica. Para Alberto J. Pani, subsecretario de Instrucción Pública del gobierno maderista, “el decreto había sido publicado con prisa desesperada por el agonizante gobierno porfiriano” y consideraba su aplicación como el mayor problema educativo del régimen.<sup>13</sup> En su estudio *La instrucción rudimentaria en la República*, dio a conocer su opinión sobre los problemas de la nueva ley y exhortó al público a expresar su parecer. El resultado, 78 contribuciones y notas periodísticas, fue recogido por el mismo Pani en una segunda obra, *Una encuesta sobre educación popular*, que difundió la voz de quienes por años tendrían en sus manos los destinos del país (funcionarios, magistrados, científicos, maestros, y la prensa). Todos ellos manifestaron sus ideas sobre *asuntos espinosos y controvertidos* como el papel del estado en la educación y la federalización educativa que atentaba contra la autonomía de los estados. Pero, sobre todo, debatieron las objeciones de Pani que cuestionaban el derecho de todos los mexicanos a una misma educación, la conveniencia de llevar la instrucción rudimentaria a adultos, indígenas y en particular a los monolingües. También fue debatida su propuesta de una enseñanza pragmática y redituable (lo que beneficiaba sólo a los favorecidos). Las diversas y encontradas opiniones sobre la educación que debería impartirse al pueblo, y en particular a los indígenas, mostró una sociedad dividida en la que predominaban fuertes resabios de positivismo.

*Una encuesta* recogió imágenes estereotipadas de los indios y probó que prejuicios y actitudes discriminatorias, paternalistas y salvadoras no esta-

<sup>12</sup> Alberto J. Pani, *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros*. México, Poder Ejecutivo Federal/Dirección de Talleres Gráficos, 1918.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 5. Pani dejó pronto la Secretaría pero siguió recopilando opiniones que publicó años más tarde en *La encuesta*. El ingeniero Alberto J. Pani desempeñó cargos de gran importancia entre 1911 y 1933. Entre otros, fue secretario de Industria, Comercio y Trabajo durante la administración carrancista, secretario de Relaciones Exteriores y de Hacienda durante el gobierno de Obregón y de nuevo secretario de Hacienda de Elías Calles. Para un completo estudio sobre sus ideas y su actuación en estos años véase Keith Allen Haynes, “Orden y progreso. The Revolutionary Ideology of Alberto J. Pani”, en Roderic Camp ed., *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, UCLA, Latin American Center Publications, Los Angeles, University of California, 1991.

ban alejadas del racismo que años antes habían ostentado muchos de los allegados a Díaz. Incluso quienes estaban en favor de que los indios recibieran educación escolar veían la escuela como una agencia de “redención”. No obstante los estudios “científicos” de los indianistas y el avance en el conocimiento de los diversos grupos étnicos, prevaleció el criterio de que las culturas indígenas no sólo carecían de valor sino que eran perjudiciales y por lo tanto deberían ser destruidas en aras de la unidad y el progreso nacional. Aun los defensores del derecho que tenían los indios de recibir instrumentos liberadores, como la lectura y la escritura, les negaron el de conservar sus manifestaciones culturales. Un grupo minoritario se arrogó la facultad de decidir qué enseñanzas eran adecuadas para ellos y de qué manera deberían vivir.

#### LOS ESCOLLOS DE LA LEY

En su estudio, Pani desaprobaba, en primer lugar, la estrechez del presupuesto: la suma de \$300 000 era ochenta veces menor que la requerida y diluía “homeopáticamente” los beneficios de la escuela pues sólo permitía un plantel para cada 12 400 analfabetas.<sup>14</sup>

Sin embargo, la preocupación fundamental del funcionario era lo que consideraba una “imperfección” de la ley: proponer la misma enseñanza para una población marcada por profundas diferencias e integrada “por una mayoría mestiza con inteligencia para conducir la marcha del país, y una minoría indígena, dividida en 19 familias lingüísticas que según el censo de 1910 hablaba 72 idiomas”. Además de que le parecía imposible castellanizar y alfabetizar a estos grupos en sólo dos años, Pani reprochaba el escaso valor de las enseñanzas “puramente abstractas” que, desde su punto de vista, podían resultar no sólo inútiles sino nocivas:

La labor escolar en todos los casos de ruptura del equilibrio entre el nivel mental y el económico del pueblo crearía un estado permanente de descontento, preparación admirable del campo donde vendrían después a espigar fructuosamente los demagogos sin conciencia predicando por ejemplo los socialismos agrarios del tipo orozquista y zapatista, esto es el despojo violento de los terratenientes [...] Esto sucede aun en el caso en que se reemplace la educación rudimentaria por la integral: Analizar la desgracia

<sup>14</sup> A. J. Pani, *op. cit.*, p. 18.

es centuplicarla, proyectar luz en las conciencias mediante enseñanzas abstractas para iluminar sólo miserias pero dejando oscuros los caminos que conducen al mejoramiento económico, *es pues una cruel ironía para el pueblo y una amenaza para nuestro régimen social*.<sup>15</sup>

Las deficiencias pedagógicas, aseguraba Pani, habían dado como resultado que estas escuelas fueran llamadas despectivamente “de peor es nada”, y calificadas por algunos educadores “*como excelentes fábricas de zapatistas*”.<sup>16</sup> Pani sugería restringir la asistencia escolar, ampliar el currículum a tres años y completarlo con nociones elementales de historia y geografía, ejercicios de dibujos y trabajos manuales.

*Una encuesta* mostró que si bien varios funcionarios y maestros coincidieron en que el programa meramente instructivo de las nuevas escuelas era “un anacronismo pedagógico” y un retroceso frente a la educación integral convertida en ley por Justo Sierra, discrepaban en cuanto a reducir o limitar el número de los beneficiarios de la escuela.<sup>17</sup> Por ejemplo, para Ezequiel Chávez, socio protector de la Sociedad Indianista y ex secretario de Educación, la falta de homogeneidad de la población no era un obstáculo para difundir la educación, sin embargo, aconsejaba desechar la nueva ley porque se reducía a instruir en vez de educar física, intelectual y moralmente. Si bien consideraba benéfico el que el Ejecutivo estableciera escuelas en toda la República, sugería modificar el programa.

Otros participantes, haciendo coro a Pani, insistían en que un programa abstracto era inadecuado e insuficiente para “favorecer la evolución mental del indio”, e inapropiado para “medios analfabetos y sin herencia intelectual ni antecedentes pedagógicos” y recomendaban también incluir trabajos manuales, “elementos de vida para esas atrasadas familias de humilde condición”.<sup>18</sup> Había, por el contrario, algunos individuos que mostrando su ignorancia sobre el mundo rural y los diversos universos indígenas, consideraban que la lectura era el primer paso para “comenzar la civilización de

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 21. Sorprende esta actitud eminentemente positivista de Pani, integrante del Ateneo de la Juventud, grupo que se manifestó en contra de la orientación positivista de la educación superior del porfirato. (Cursivas del original.)

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 20. (Cursivas del original.)

<sup>17</sup> Según la ley de Instrucción Primaria de diciembre de 1908, la educación en el DF y Territorios sería: 1) nacional; 2) integral, esto es, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; 3) laica y 4) gratuita.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 216.

los indios”, y que lo importante era que hubiera escuelas, “existiendo, los indios se ilustraran aprendiendo a leer”.<sup>19</sup>

El mayor opositor de Pani fue el eminente pedagogo Gregorio Torres Quintero, jefe de la sección de Instrucción Rudimentaria, quien rebatió las objeciones y sugerencias del funcionario en su obra *Las escuelas rudimentarias*. Torres Quintero argumentaba que sólo la minoría de los habitantes de Morelos sabía leer y escribir: “Sin embargo”, añadía:

se ha dicho que allá hasta las piedras de la calle son zapatistas: No sería preferible decir que allí el zapatismo más bien se debe a la falta de escuelas? Aunque no sería tampoco legítimo decirlo, porque en estados que tienen una proporción mayor de analfabetos como Guanajuato no ha florecido el zapatismo. La causa debe de estar en otra parte, su origen es social, más que educativo. Que la sociedad debe defenderse de ese peligro negándole al pueblo la luz de la enseñanza? Los ricos no han querido que los pobres se ilustren, los poderosos han rehusado a los débiles el conocimiento del derecho [...] todo para defender su poder o su prestigio [...] Pero los principios de igualdad, fraternidad y libertad, proclamados por los reivindicadores *de los derechos humanos* han iluminado la conciencia universal y ahora nadie osaría rehusar al pueblo la luz de la enseñanza aun cuando esa luz produjese en su cerebro fulguraciones de centella en contra de los que atentan contra su libertad y su dicha. Todos tenemos derecho a la felicidad.<sup>20</sup>

*El Mañana*, diario de la ciudad de México, usando como tribuna la encuesta, también criticó “la lógica” de Pani de que la ruptura del equilibrio entre el nivel mental y económico del pueblo crearía un estado permanente de descontento y sería, por lo mismo, una amenaza para el régimen social. “No creemos”, refutó el diario,

que la ignorancia del pueblo pueda ser en ningún caso salvaguardia de los intereses sociales, cuando precisamente las hordas de Zapata están manifestando lo contrario. Si la instrucción y los medios educativos constituyen un bien, este debe prodigarse sin la menor excepción...De las desviaciones por

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>20</sup> Torres Quintero, *La instrucción rudimentaria*, p. 11. Torres Quintero había escrito varios libros de texto. Su método onomatopéyico para enseñar a leer y escribir se usó durante décadas en todo el país y fue, junto con el método de Rébsamen, el preferido de los maestros. (Las cursivas son mías.)



parte de los educandos podrá culparse al medio y no a la escuela, cuya acción no pueda ser tan amplia que se extienda a las segundas causa.<sup>21</sup>

Otros, como el ingeniero Félix Palavicini, consideraban no sólo útil sino justa una educación cívica que diera a los educandos “conciencia de la vida actual, noción del medio en que se agitan, de la época en que viven, crecen y se desarrollan”.<sup>22</sup> Varios defensores de la ley coincidían en que el conocimiento de sus deberes y derechos como ciudadanos “libertaría al hombre de la esclavitud que le imponen otros hombres” y proponían: “Hagamos cuantos sacrificios sean posibles para redimir a nuestros hombres en el futuro de la servidumbre de la ignorancia que como se ha dicho, es la peor y más fuerte servidumbre”.<sup>23</sup>

*Una encuesta* también recogió las voces que pedían justicia antes que educación e insistían en que el mayor bien que el gobierno federal podía hacer a los adultos era el repartimiento de lotes individuales en terrenos de los que habían sido despojados. Tal era el parecer del ingeniero Carlos Prieto, quien además señalaba: “La difusión de la instrucción beneficia sólo en el sentido de que ella tiende a hacer a los hombres descontentos con una vida pobre, y la disminución de algunos vicios los adapta mejor a rebelarse contra su destino”.<sup>24</sup> Varios más entendían que el llamado “problema” del indio era estructural:

Mientras la acción política de un gobierno no muestre tendencias hacia el bienestar económico todos los medios de mejoramiento directos, intelectual y moral son forzosamente utópicos. Habrá resistencia a la educación mientras persista el actual estado de miseria [...] De la miseria se deriva el analfabetismo, no del analfabetismo la miseria.

## OTRAS PROPUESTAS DE PANI

Además de concentrar la acción de las escuelas, Pani propuso “ajustarla al principio económico del rendimiento máximo compatible con el esfuerzo des-

<sup>21</sup> *El Mañana*, diario de México, 26 de julio de 1912, citado en Pani, *op. cit.*, p. 254.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 127. Palavicini estuvo encargado de la Secretaría de Educación durante el gobierno de Carranza y fue partidario de la supresión de dicha Secretaría. Como es conocido, fundó *El Universal*, en 1917.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 166.

plegado” y propagarla donde hubiera mayor posibilidad de aplicar los conocimientos en favor del mejoramiento de la población. Recomendó limitar la enseñanza rudimentaria a cierta zona alrededor del Distrito Federal y extenderla después del centro a la periferia, siguiendo las líneas de menor resistencia, según aumentara el presupuesto.<sup>25</sup>

*La Gaceta de Guadalajara* expresó en *Una encuesta...* su acuerdo en limitar el radio de influencia de las rudimentarias:

la instalación de estas escuelas en ranchos o rincones aislados donde el joven no tenía campo para las aspiraciones que les despertaría la instrucción, sería admirable barro para volverse zapatistas. Se daría cuenta de su triste condición sin poder salir de ella, trabajando igual que sus padres como un siervo, en los reducidos límites de la ranchería o las haciendas.<sup>26</sup>

Este diario sugería establecer escuelas en pueblos con buenas vías de comunicación donde la vida era “enormemente superior a la vida desierta de las rancherías perdidas en las sierras y donde el indígena instruido pudiera ejercer su iniciativa y aprovechar su inteligencia, *ora ascendiendo a abarrotero a dependiente de abarrotes, a traficante, a pequeño industrial o mediero o contratista de trabajos agrícolas*” y señalaba: “El roce con una vida activa más exigente, los caminos abiertos ante él y el periódico, completarán su educación”.<sup>27</sup> De nuevo quedaba claro que en la encuesta prevalecía la idea de que la vida y los oficios ciudadanos eran superiores a los rurales.

El instalador de escuelas rudimentarias en Chiapas también coincidió en que: “Por motivos económicos y de prestigio para el gobierno federal, conviene concentrar la acción escolar en los lugares que opongan menores resistencias para su difusión”.<sup>28</sup> El director del Museo Nacional de Historia Natural, el doctor Jesús Díaz de León, fue vocero de los partidarios de las escuelas rudimentarias “pero bajo ciertas limitaciones que consisten en concentrarlas en zonas bien elegidas que sirvan de núcleos de difusión demopédica cuando la experiencia haya demostrado su eficacia y trascendencia”.<sup>29</sup>

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 248. (Las cursivas son mías.)

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 96.

Un ministro de la Suprema Corte, también integrante de la Sociedad Indianista, Demetrio Sodi, convino en que las escuelas “no deberían diseminarse por todo el país, sino escogerse un estado, una zona indígena especial para invertir en ella los 300 mil decretados y poder observar con mayor facilidad y con datos condensados el resultado bueno o malo del ensayo”.<sup>30</sup> En su opinión se debería concentrar la organización escolar en algunas de las zonas más pobladas.

Los partidarios de la federalización educativa manifestaron en *Una encuesta* su rechazo a la idea de establecer las rudimentarias sólo en los alrededores del DF, argumentando que en los estados había grupos de población de considerable densidad. Recordaban que el espíritu de la ley era “favorecer a la raza indígena diseminada por todo el país, y a las agrupaciones alejadas de los centros donde la actividad humana ejerce su influencia como factor civilizador”. Y varias voces defendieron dar preferencia a los sitios “que habían sido privados de los beneficios de la escuela” y, en especial, a los pueblos indígenas más apartados de los centros de población y a los estados donde la enseñanza primaria estuviera menos atendida.

Pani también sugería restringir la asistencia escolar que promovía el artículo 6° de la ley, difundir la instrucción entre niños y adolescentes, dada su menor resistencia a la escuela y su mínima capacidad productiva y, sólo por excepción, extenderla a los adultos.<sup>31</sup> Señalaba la necesidad de que éstos se dedicaran a desempeñar trabajos productivos e insistía en que la educación universal, que había sido defendida por Justo Sierra, era una carga injustificable para el erario. Los partidarios de aquella señalaban el deber de “los mexicanos cultos” de pagar la educación de “nuestros compatriotas ignorantes” y protestaban por “estos intentos de negar la luz a los indios o a los analfabetos” y apoyaban la fundación de escuelas en centros de población indígena como Pátzcuaro o Uruapan.<sup>32</sup>

No obstante que desde los Congresos de Educación del porfiriato los educadores se inclinaron por dar a los adultos una enseñanza “reparadora” y apoyar los estudios de artesanos y obreros, la idea de Pani de no distraer

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 201.

<sup>31</sup> El artículo 6° de la ley decía: “La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley no será obligatoria y se dará a cuantos analfabetos concurran a la escuela sin distinción de sexos ni edades. (*Ibid.*, p. 16. Cursivas en el original.)

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 112.

fondos en sostener escuelas de adultos tuvo muchos simpatizantes.<sup>33</sup> Los argumentos que se esgrimieron en *Una encuesta* fueron numerosos: su edad les imposibilitaba físicamente para la instrucción pues carecían de energías, la asistencia a la escuela fomentaría la holgazanería, distraería a los trabajadores y mermaría sus ingresos, o bien se intentaba convencer de la inutilidad de dicha enseñanza: “árbol que crece torcido”.<sup>34</sup> Había quienes coincidían con Pani en que era poco redituable enseñar a quienes no tenían la posibilidad de continuar la labor iniciada en la escuela por falta de tiempo, o por carecer de útiles de estudio. Por el contrario, el gobernador de Colima, por citar un caso, manifestó el agrado que le causaría ver a los adultos en escuelas rudimentarias y aseguraba que en el estado acudían a las nocturnas hombres de edad avanzada deseosos de aprender”.<sup>35</sup>

Varios participantes en la encuesta, como *El Semanario de la Ciudad de México*, estaban en contra de lo que llamaban “el paternalismo proteccionista del gobierno” y tachaban de “inmoral e impracticable” hacer recaer en el gobierno la obligación de redimir a cerca de siete millones de adultos. Otros enemigos del Estado benefactor calificaban la creación de rudimentarias y, sobre todo, el reparto de alimentos y ropa, como una conducta “dispendiosa”. Por el contrario, había quienes aplaudían que el Estado no abandonara “a los esfuerzos de la iniciativa individual los problemas que como el de la instrucción popular interesan no sólo al individuo sino al bienestar social y político del Estado mismo”.

## EL INDIO EN EL IMAGINARIO DE LA ELITE

En la encuesta se repitieron prejuicios y estereotipos sobre los indios, comunes en la sociedad. Sin que se tomara en cuenta la heterogeneidad cultural de los diversos pueblos, prevalecía el criterio de que todos vivían en la barbarie y que la educación era el medio de dignificarlos, atenuar su desigualdad con el resto de la población, compensar injusticias y despertar en ellos la necesidad de una vida mejor. Se hablaba de grupos que tenían la inteligencia “completamente dormida y la voluntad débil”, de otros que

<sup>33</sup> Véase Meneses, *op. cit.*, p. 365.

<sup>34</sup> Pani, *op. cit.*, p. 110.

<sup>35</sup> José Trinidad Alamillo, gobernador de Colima (1912). Véase *ibid.*, p. 36.

poseían un lenguaje tan rudimentario que apenas podían expresar las sensaciones más simples.<sup>36</sup>

Sobrevivían criterios evolucionistas y reiteradamente se señalaba que la escuela era el instrumento idóneo para favorecer *la evolución* mental del indio. En las respuestas a Pani, con frecuencia se asoció el desconocimiento del español por parte del indio con retraso mental o carencia de inteligencia, y el no saber leer y escribir con falta de principios morales o de buenas costumbres. La siguiente opinión ilustra este punto: “El analfabetismo es una negación de todo progreso, así en el orden moral como en el intelectual y político. El analfabeto es un ciego a quien hay que conducir de la mano para no dejar que se extravíe del camino de la moral social e individual”. Una profesora aseguraba que “nadie podrá ver con indiferencia la miseria y el atraso, la falta de recursos, y el infelicísimo medio en que vegeta la raza indígena de nuestros pueblos”.<sup>37</sup> Otro maestro afirmaba que los monolingües “carecían de freno para pasiones irrefrenables”.<sup>38</sup> Como medio de salvarlos de “la abyección”, sugería incluir en los programas de las rudimentarias moral, “urbanidad” y buenas maneras.

También se atizó el fuego de otro tema candente: el de la lengua. En el enfrentamiento secular entre quienes pretendían erradicar los idiomas vernáculos y los partidarios de su conservación los primeros llevaban la delantera. En *Una encuesta* se insistía una y otra vez en que la difusión de un mismo idioma era el primer paso para consolidar un Estado democrático. Félix Alcérreca, quien había sido vocal de la Sociedad Indianista, aplaudía el esfuerzo por “regenerar a los infelices indios” y sostenía que la enseñanza del español era la base para el futuro bienestar de “nuestra política nacional” y que la variedad de lenguas y el desconocimiento del castellano impedían el progreso de los indígenas y su incorporación “a nuestro cuerpo social”. Su punto de vista coincidía con el de un amplio sector: imperaba el criterio de que había “un visible progreso de los pueblos indios que se relacionan con los de habla hispana. Los que no siguen en atraso. Los que han tenido contacto visten a la moderna y sólo se sabe que son indios por sus caracteres étnicos fisonómicos”.<sup>39</sup>

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 54.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 215.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 93.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 219.

Torres Quintero compartía la opinión generalizada de que la poliglosis dificultaba el progreso del país y que la conservación de las lenguas maternas eran un obstáculo para la civilización y el alma nacional. Proponía difundir el español por “transmisión directa, tal como hemos aprendido la lengua materna” y recomendaba recurrir a maestros que no conocieran el idioma de sus alumnos.<sup>40</sup>

No obstante lo controvertido del tema, sólo uno de los participantes en la encuesta, convencido de que “El idioma es el lazo que más aproxima el alma y la mentalidad de los pueblos y razas de habla distinta”, cuestionó esta posición. El profesor Velázquez Andrade se preguntaba si se debería acabar con todos los “dialectos” y lenguas indígenas y hacer del español el único idioma del país, y “si deberían emplearse las distintas lenguas para enseñar al analfabeto no sólo la lectura-escritura sino el idioma castellano mismo”.

La respuesta a esta interrogante fue la política de incorporación que prevaleció durante los años veinte y buena parte de los treinta del siglo XX. Esta política consideraba al indio un mexicano más, negaba y combatía sus manifestaciones culturales y empleaba como método de enseñanza la castellanización directa sin recurrir a la lengua materna, como lo aconsejara Torres Quintero. Como es sabido, en aras de forjar la unidad nacional, se atacó como signo de rezago todo aquello que singularizaba a los indios y los apartaba del resto de la población, en especial sus idiomas, recurriendo a métodos que con frecuencia violaban sus derechos más elementales.

Varios de los juicios externados en la encuesta contribuían a reforzar la injusta imagen del indio como un lastre del que la nación sólo se libraría por medio de la educación escolar y con ayuda de la población “inteligente”. Repetidamente se decían frases como éstas: “El país lleva a costas el peso de una numerosa población indígena, que por *defectos* de origen o de educación, es o parece refractaria al progreso”. Otros juicios fortalecían esta idea: “La población pensante y activa de apenas cinco millones de almas, está cohibida, agobiada, detenida en su marcha por la restante de analfabetos, *que no cuentan*, y eso que alcanzan a más de diez millones”. Se insistía en que el país cargaba sobre sus espaldas a estos diez millones a los que

<sup>40</sup> Torres Quintero, *op. cit.*, p. 8. Torres Quintero sugería imitar el método Berlitz para enseñanza de las lenguas extranjeras, en el que los maestros desconocían el idioma de sus alumnos.

había que redimir.<sup>41</sup> A juicio de Palavicini, propio de quien está convencido de pertenecer a una élite intelectual, el problema nacional de México era “civilizar a las dos terceras partes de su población nativa que está fuera de la verdadera vida en común, que está separada de la conciencia nacional exclusivamente representada por la dirección inteligente y activa de una tercera parte de la población”.<sup>42</sup>

Torres Quintero, por su parte, lamentaba: “cada vez que se habla de los indios y mayormente de los indios que no saben español es para decir que son una carga pesada que nos dificulta la marcha de la civilización. Si ellos fueran los principales culpables de nuestro atraso escolar”, insistía, “allí donde más abundan habría más analfabetas y aquellos estados que cuenten con menos indios habrían realizado mayores progresos educacionales”. Ponía como ejemplo estados con pocos indígenas como Guanajuato y Zacatecas, que, sin embargo tenían un alto número de personas que no sabían leer ni escribir.<sup>43</sup>

Una encuesta repetía continuamente el estereotipo del indio indolente y perezoso: “Nuestro pueblo es inllenable, principalmente en esos desiertos cálidos en donde el indígena no come porque no trabaja, no trabaja porque no tiene ganas, y no tiene ganas de trabajar porque le gusta más su hamaca y su chicle, pasando tendido durmiendo todo el día o mascando su chicle”.<sup>44</sup>

La ambigüedad frente a la condición de los indígenas era frecuente: había quienes se quejaban de “la inercia de nuestra clase indígena desde los tiempos de la dominación española”, pero culpaban de ella a los que “procuraron alejar a esa raza de todo lo que significara progreso y la confinaron a los trabajos más rudos”. No tenían más remedio que admitir que “a pesar de sus defectos naturales, los indios tenían virtudes inapreciables”.<sup>45</sup>

Una y otra vez, los participantes en la consulta de Pani recomendaban como solución al “problema” indígena establecer en centros “atrasados” escuelas de experimentación dirigidas por profesores “muy competentes” para que estudiaran la índole síquica del indio. *La Gaceta de Guadalajara* sugería “fabricar” maestros que deberían salir de la región misma donde se estableciera la escuela “para que conozcan la idiosincrasia de la raza” y

<sup>41</sup> Pani, *op. cit.*, p. 37.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 136.

<sup>43</sup> Torres Quintero, *op. cit.*, pp. 18-19.

<sup>44</sup> Pani, *op. cit.*, p. 217.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 99.

“escuelas industriales y regionales de agricultura que tomaran en cuenta las necesidades y condiciones de la región”.<sup>46</sup>

Otro antiguo problema era la resistencia a la escuela. Los informes de los primeros instaladores constataban la escasa concurrencia, el ausentismo y la deserción que cobraron porciones alarmantes, sobre todo a partir de los años veinte, y que se convirtieron en un escollo para la expansión de la educación rural. Algunos científicos intentaban explicar la causa de los obstáculos para la instrucción del indio. Para el doctor Nicolás León, director de la sección de Antropología Física del Museo Nacional, los principales eran la resistencia a la escuela y su aislamiento y falta de comunicación con los vecinos.

Los indios —afirmaba— no admiten que se avecine entre ellos gente de raza y a duras penas admiten al cura y al maestro de escuela [...] Procuran darles dinero y cuanto necesitan, pero los aíslan de la comunidad por medio de los topiles, que son intermediarios obligados entre estos individuos y el Ayuntamiento.

Conocer la psicología del indio era para él “la gran clave del enigma”.<sup>47</sup> El maestro chiapaneco Lisandro Calderón ponía el dedo en la llaga al atribuir la causa de esta resistencia al temor de los indios a la escuela y el desprecio por la inutilidad de sus enseñanzas:

Cuando una institución está en pugna con las necesidades de un agregado social por rudimentario que sea, como el de algunos pueblos de indígenas, por instinto de propia conservación es rechazada. En muchas ocasiones el maestro explota inicua y a sus alumnos, haciendo que vayan por leña, que cuiden a sus animales, en el monte y que se desempeñen el oficio de criados. Entonces el agregado social, viéndose amenazado, reacciona y busca la manera de alejar a los niños del lugar, en el que más bien se contraría *la evolución* del pueblo [...] Los que no se fijan en el fondo del asunto califican por este hecho al indio de estúpido, pero como se ha dicho, hay en ello una gran previsión para la conservación de la sociedad. Y así siempre que la escuela entre los indígenas amenace la vida social, será insistentemente re-

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 247.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 120.



chazada, los indios permanecerán en la ignorancia y el vulgo los seguirá teniendo como estúpidos.<sup>48</sup>

Pero la solución no era más que otro paliativo y una muestra más de incompreensión y desconocimiento de los grupos étnicos: dejar de enviar como educadores de los indios “a verdaderos fracasos” y sustituirlos por profesores que supieran “favorecer la evolución mental y material del indio”.<sup>49</sup>

Varios de quienes contribuyeron con su opinión iban más allá de la explicación de Calderón y coincidían en que la resistencia del indio se debía a su pobreza: “De la miseria se deriva el analfabetismo, no del analfabetismo la miseria” y estaban convencidos de que mientras el gobierno no promoviera el bienestar económico todos los medios de mejoramiento directos, intelectual y moral, eran “forzosamente utópicos”.

El periódico *El Tiempo* desaprobaba dar educación a un millón de indígenas y dejar desamparados a nueve millones de analfabetas de todas las edades: Es sensato, se preguntaba, “¿colocar juntos a quienes hablan español y a quienes no lo hablan cuando por motivos que fuera ocioso exponer están entre *sí a gran distancia síquica y social?*” Y señalaba que había una enorme diferencia entre quienes hablan la lengua y quienes no la hablaban:

Si estos últimos que forman un pequeño sumando comparado con el de los otros asisten también a las escuelas, constituirán una rémora constante para el progreso de los otros. *Que la escuela rudimentaria sea para el analfabeto que habla español es, en nuestra humilde opinión, condición indispensable para difundir sin tropiezos esa instrucción elemental.*<sup>50</sup>

El triunfo de los partidarios de las escuelas rudimentarias fue modesto pues éstas continuaron estableciéndose muy esporádicamente en el territorio nacional. Durante el breve lapso en que Vera Estañol volvió a ser secretario, en el gobierno de Victoriano Huerta, el plan de estudios se prolongó un año y se aumentaron materias.

Algunas de las sugerencias hechas en la encuesta fueron recogidas por la Secretaría de Educación Pública (que vio la luz en 1921) en las dos décadas siguientes: la formación de maestros en normales rurales, la creación de un

<sup>48</sup> Lisandro Calderón en *ibid.*, p. 59. (Las cursivas son mías.)

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>50</sup> *Ibid.*, p. 270.

cuerpo de maestros ambulantes (misioneros), el establecimiento de escuelas regionales campesinas. Se atendió sobre todo la recomendación de complementar las enseñanzas abstractas con una obra escolar civilizadora, homogeneizadora, que elevara la vida de los campesinos e indígenas. *Una encuesta de educación popular* reveló un crisol de posiciones e ideas ambiguas, supervivencia de tendencias liberales y positivistas y de inclinaciones racistas y evolucionistas, decisivas en el desarrollo de la educación nacional. Los prejuicios, patentes en la encuesta, de autoridades, maestros y científicos sobre los indios determinaron e intentaron justificar una política educativa que tuvo como fin imponer a los indígenas la cultura del grupo en el poder, violando su derecho a conservar sus propias manifestaciones y maneras de vivir.

Por años se trató, infructuosamente, de asimilar a los indígenas a la llamada cultura nacional por medio de la escuela. Esta empresa homogeneizadora sólo logró, paradójicamente, ahondar las diferencias entre los indios y el resto de la población y fortalecer su resistencia a la imposición de patrones de vida ajenos. Su empeño en salvaguardar sus culturas mostró que el gobierno había equivocado el camino y subestimado su fuerza.