



DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL INTERNADO INDÍGENA DE PARACHO

Karina Vázquez Bernal
Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia, UNAM

Área temática: Historia e historiografía de la educación.

Línea temática: Instituciones.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

Esta ponencia presenta los avances del Proyecto de Investigación PAPIIT 302718 “Educación y construcción de la identidad indígena en Michoacán. El caso del Internado Indígena de Paracho”. En ella se analiza el devenir histórico de los modelos de educación indígena instrumentados en Michoacán durante el siglo XX. Para ello, retoma el caso del Internado Indígena “Vasco de Quiroga” que se fundó en Paracho, Michoacán, en 1935 y que continúa funcionando hasta el día de hoy. A través de este ejercicio se observan los cambios y permanencias en los modelos educativos destacándose el hecho de que en todos ellos se ha mantenido el objetivo de transformar a los pueblos indígenas, mientras que los cambios sólo se refieren a los métodos utilizados para tal efecto. Debido al desconocimiento y la poca vinculación de estos proyectos educativos con los contextos particulares de los pueblos originarios, los resultados han sido ambivalentes pues en pocas ocasiones se han desarrollado tal como se han planeado. También se presentan los casos en los que los egresados quedan desvinculados de sus lugares de origen y han terminado asimilándose a las sociedades mestizas occidentalizadas; finalmente también encontramos ejemplos de estudiantes que tras concluir su proceso formativo se han convencido de la importancia de reivindicar su identidad indígena.

En suma, la ponencia pretende subrayar los desafortunados resultados de los modelos de educación indígena oficiales, aspectos que pueden ayudar a entender la conflictiva relación entre la escuela, las reformas educativas y las minorías étnicas en el estado de Michoacán.

Palabras clave: Educación Indígena, Educación bilingüe, Internados Indígenas, Identidad

Introducción

El Internado Indígena de Paracho (IIP) se fundó en Michoacán en 1935 y formó parte de las escuelas que se establecieron para lograr que los indígenas se sumaran al programa de modernización diseñado por las autoridades. Desde su fundación y hasta 1972, el IIP adoptó la *política indigenista de integración* que condujo a un violento proceso de asimilación que buscó adaptar a sus estudiantes a los cánones de la cultura mestiza occidentalizada. Ante esta situación, se exigió el fin de esta política etnocida y desarrollar, en cambio, iniciativas educativas que defendieran la identidad étnica de los estudiantes, de ahí que, a partir de 1972, el IIP adoptara el modelo de educación bilingüe. Esta ponencia se propone analizar las características de la educación indígena desarrollada en este plantel, exponer los claroscuros que rodearon la transición a la educación bilingüe en el IIP, así como esbozar el impacto de las políticas educativas en la (re)construcción de las identidades indígenas contemporáneas en la entidad. Si bien este es un tema que ha sido abordado por otros investigadores (Vargas, 1994; Rojas, 1997; García, 2004), mi propuesta busca aportar desde un análisis diacrónico en una misma institución educativa, pues la mayoría de las investigaciones anteriores desarrollan estudios sincrónicos o de instituciones educativas diversas, de modo que el ejercicio comparativo resulta menos preciso. La hipótesis central de esta participación es que a pesar de que a partir de los años setenta los discursos oficiales afirmaron promover una educación que defiende la identidad de los pueblos originarios, los modelos educativos institucionales han mantenido posturas mestizofílicas, prejuicios racistas y continúan reproduciendo la discriminación étnica.

¿Incorporar o integrar al indio? La educación indígena en México de 1921 a 1933

El surgimiento y desarrollo de la educación indígena en el siglo XX es un tema en el que confluyen distintas aristas de un mismo objetivo: la transformación de los grupos indígenas en aras de la modernización nacional. En un primer momento, la educación dirigida a los indígenas buscó colaborar en la cohesión y homogeneización del país. Tras el triunfo de los sonorenses, la conformación de un Estado nacional se presentó como la labor fundamental de los gobiernos posrevolucionarios. El mayor desafío para lograr este propósito era eliminar las marcadas diferencias culturales de la población y erigir una identidad homogénea que caracterizara y diferenciara al país heredero de la Revolución (Gamio, 1911:10-11).

Luego de discutir los rasgos que conformarían el prototipo de la mexicanidad, las élites intelectuales y políticas concluyeron que lo adecuado era apelar a las características de la población más numerosa del país, los mestizos, pues los grupos indígenas presentaban rasgos culturales incompatibles con la modernidad (Machuca, 1998 y Villoro, 1996). Esta resolución se apoyó en estudios de la herencia que decían haber encontrado en la combinación de los grupos humanos, la mejor vía para el perfeccionamiento de la raza, pues en los individuos que eran producto de la mezcla pervivían las fortalezas de sus padres, mientras que las debilidades tendían a desaparecer (Gall, 1999).

Las premisas biológicas estuvieron acompañadas de fundamentos políticos. En este sentido, el mestizaje se usó como ideología racial incluyente, que permitiría la desaparición de los antagonismos culturales y sociales y en la que todos los sectores de la población se verían representados (Machuca, 1998). Así, el mestizo se convirtió en el depositario de la mexicanidad y el mestizaje se instauró como una política de Estado en búsqueda de la unidad nacional (Basave, 2002). En cambio, a la situación social y la heterogeneidad cultural que enmarcaban a los pueblos indígenas se les empezó a considerar como el *problema indígena* y como obstáculo para la integración nacional (López, 1958).

Estas posiciones tuvieron consecuencias para la población indígena. En primer término debían convertirse en mexicanos pues, para formar parte de la comunidad nacional, tenían que adoptar los rasgos de la cultura mestiza. Para ello se instrumentó la llamada *política de incorporación* que sostenía que si a la población indígena se le proporcionaban los instrumentos adecuados, se lograría su incorporación a la “vida civilizada” (Loyo, 1999 y SEP, 1927a). De este modo se empezó a desarrollar un programa de educación formal e institucionalizado dirigido a cambiar sus condiciones de vida y lograr su desarrollo económico. No se trataba de impartir conocimientos académicos sino de instrumentar un proceso de socialización que formara el espíritu de los indígenas que requería el país. Sin embargo, estos proyectos no rindieron los frutos esperados, pues los grupos indígenas mantenían sus “retrógradas” formas de vida y de cultura. El camino seguido había sido el equivocado.

De la tesis de incorporación a la política de integración

Tras los primeros fracasos, se ideó un nuevo proyecto de educativo que pretendía enderezar el rumbo de la política de incorporación: La Casa del Estudiante Indígena (CEI), fundada en 1925. El objetivo continuó siendo desarrollar un proceso formativo que llevara a la transformación de las características culturales y económicas de los grupos indígenas y que los hiciera partícipes de la nueva “civilización mexicana”; pero además la CEI se concibió como un *experimento colectivo con indios*, dirigido a demostrar con bases científicas, que la situación en la que se encontraban no era producto de la herencia sino del medio en el que se habían desenvuelto (SEP, 1927c y SEP, 1932). Con estos objetivos en mente, el nuevo proyecto de educación indígena realizó algunos ajustes en la política de incorporación. Para comprobar que el medio tenía una influencia determinante en los rasgos de las etnias indígenas, la CEI fue establecida en la Ciudad de México y, a partir de 1926, funcionó como residencia de indígenas jóvenes que recibieron instrucción académica y técnica en instituciones educativas de la ciudad. Tras concluir su formación, los jóvenes debían regresar a sus pueblos para transmitir a sus coterráneos los conocimientos y formas de vida que habían adquirido, por lo que los estudiantes debían conservar su lengua materna.

Los resultados de este proyecto manifestaron las ambivalencias de la política de incorporación. Por un lado, sirvieron para demostrar la veracidad de los argumentos más importantes de esta política pues, tras efectuar varias evaluaciones sobre el desempeño de los internos de la CEI, se concluyó que si a los indígenas

se les colocaba en un medio distinto al de sus comunidades que les ofreciera “mayores posibilidades de mejoramiento”, mostraban las mismas capacidades que el resto de la población y podían participar activamente en el desarrollo y modernización nacionales (SEP, 1927b; SEP, 2932). No obstante, la CEI también sirvió para evidenciar las debilidades de la metodología seguida por la política de incorporación. En su afán por separar de su medio a los jóvenes internos en el plantel se formaron indígenas adaptados al medio citadino que se negaron a regresar a sus lugares de origen.

Ante estas circunstancias, los indigenistas consideraron a la incorporación como inadecuada para lograr la construcción nacional y a partir de ese momento Sáenz propuso la *política de integración*. Tras las críticas a la CEI, la institución fue clausurada y en su lugar se fundaron los Internados Indígenas que abanderarían la política de integración. Estas instituciones empezaron a funcionar en 1931 y proliferaron por todo el territorio nacional durante el periodo cardenista. El objetivo era rebasar las debilidades de la política de incorporación y las irregularidades de la CEI. Estos nuevos planteles se establecieron en las comunidades indígenas para no desvincular a sus estudiantes de su medio ni de las necesidades de su pueblo, implementaron nuevos métodos educativos dirigidos a la socialización de sus estudiantes y el aprendizaje se basaría en actividades productivas.

Así, la política de integración se asumió como un proyecto distinto al de la incorporación. Sin embargo, al analizar y contrastar los objetivos de los Internados Indígenas y los programas de trabajo implementados entre 1933 y 1972 con los de la CEI, las similitudes son significativas, mientras que las diferencias se reducen al mínimo. Por ello, se puede argumentar que la política de integración no fue precisamente opuesta a la de incorporación pues nunca se abandonó la idea de introducir formas culturales extrañas a la población indígena para asimilarla a la vida nacional. En cambio, las modificaciones realizadas en los programas de trabajo de los Internados Indígenas se enmarcaron en la esfera de los métodos implementados con el fin de perfeccionar y agilizar la occidentalización de la cultura indígena, sin que se abandonara el objetivo primordial de la política de incorporación.

Tomando como referente el funcionamiento del IIP, puede observarse que los elementos de la CEI que se mantuvieron en los Internados Indígenas, fueron varios. Así, por ejemplo, los maestros fueron mestizos o “indios occidentalizados”; las distintas materias —tanto de educación primaria como de instrucción técnica— se impartían en español, aunque no se les prohibió a los estudiantes utilizar su lengua materna para que logran transmitir sus conocimientos al resto de la comunidad; el IIP continuó imbuyendo en sus estudiantes modales y costumbres de la cultura occidental, como el idioma castellano, el uso de overoles y zapatos en lugar de calzón de manta y huaraches, aprendieron a utilizar los cubiertos y buenos modales en la mesa, se acostumbraron a usar el pelo corto y a desarrollar hábitos de higiene, a dormir en camas y no en petates, etcétera. Igualmente, la enseñanza de técnicas agrícolas y la instrucción en oficios que se brindó en la CEI y en el IIP, buscaba perfeccionar los procesos productivos de las comunidades indígenas y formar individuos que participaran activamente en el desarrollo económico nacional.

Finalmente, ni la política de incorporación ni la de integración fueron capaces de construir una cultura nacional sincrética puesto que los encargados de diseñar y llevar a la práctica ambas iniciativas indigenistas, continuaron considerando a las formas de vida indígenas como “primitivas” e incompatibles con la modernidad. A pesar de que en el discurso se argumentó recurrentemente que se retomarían los rasgos positivos de la cultura indígena para fusionarlos con las virtudes de la cultura occidental, ¿qué se habría de rescatar de culturas que presentaban rasgos, creencias, manifestaciones y prácticas que siempre fueron consideramos como obsoletos?

El proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho (1935-1972)

Para cumplir cabalmente con los objetivos que el indigenismo asignó a los Internados Indígenas, el plantel michoacano experimentó varios cambios: estuvo a cargo de distintas dependencias gubernamentales (Dirección General de Enseñanza Primaria Rural y Urbana de 1935 a 1937; el Departamento de Asuntos Indígenas de 1937 a 1947 y la Dirección General de Asuntos Indígenas de 1947 hasta 1972), modificó el tipo de instrucción que brindaba y, con ello, también transformó su denominación, Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” (1935-1941) y Centro de Capacitación Económica “Vasco de Quiroga” (1941-1972). Asimismo, modificó el perfil de los estudiantes aceptados y el sistema pedagógico implementado. En términos generales, estas transformaciones estuvieron vinculadas con la caracterización del llamado “problema indígena” y con las vías recomendadas por la antropología para su solución.

Ahora bien, el gobierno se esforzó por fundamentar y estructurar el proyecto educativo de los Internados con todos los elementos que estuvieron a su alcance para garantizar que los objetivos de estas instituciones se cumplieran. En el caso del IIP, desde 1931 se eligió a Paracho como la sede más idónea, pues la ubicación y características del lugar presentaban varias ventajas para el proyecto educativo. Paracho se caracterizaba por ser un pueblo mestizo y la cabecera de uno de los municipios indígenas más densamente poblados, se encontraba rodeado de varias comunidades indígenas que presentaban un “retraso cultural muy evidente” y donde el monolingüismo dominaba. Asimismo, se encontraba en pleno centro de la Meseta Tarasca y contaba con “ciertos agentes civilizadores” como carreteras y otras vías de comunicación que facilitaban el acceso al poblado. Además, Paracho se había convertido en el núcleo de un mercado regional que aglutinaba a numerosos comerciantes de distintos puntos del estado de Michoacán que lo frecuentaban para intercambiar productos de diversa índole. Este último punto resultó decisivo para establecer el Internado en Paracho, pues las autoridades estatales y educativas consideraron que el contacto y la convivencia de habitantes de diferentes pueblos favorecerían el proceso de aculturación y facilitarían la introducción de cambios culturales en un radio más amplio, incluso rebasando los límites del municipio parachense. Por último, Paracho se caracterizaba por ser un poblado que se había especializado en la elaboración de distintos productos manufactureros y contaba con varios artesanos que podían colaborar con el proyecto educativo (Basauri, 1940).

Tras resolver la ubicación del plantel michoacano, se desarrollaron varias investigaciones que sirvieron para esclarecer los aspectos problemáticos de la cultura purhépecha y especificar las metas que el Internado debía cumplir. De esta suerte, los objetivos del IIP fueron delineados en función de las observaciones que distintos investigadores realizaron respecto de la población purhépecha. Después de algunos meses de trabajo, los diversos estudios coincidieron en señalar la necesidad de modificar varios aspectos de la vida de los indígenas michoacanos —lengua, cosmovisión, alimentación y salubridad—, sin embargo, también consideraron que la integración de la población indígena michoacana al desarrollo nacional tenía posibilidades prometedoras, puesto que la mayoría no ofrecía mayores resistencias para asimilarse a nuevas formas de vida. El mayor reto era modernizar sus actividades productivas (Mendieta, 1940).

La noticia de la creación del Internado fue recibida con beneplácito por los habitantes de la región y las autoridades locales brindaron todas las facilidades que estuvieron a su alcance para que el proyecto se echara a andar y se consolidara (AGN). Asimismo, varias familias de las comunidades indígenas aceptaron que sus hijos se incorporaran al plantel educativo, por lo que la demanda para ingresar al IIP fue significativa. En términos generales, estas circunstancias indican que entre la población indígena michoacana había una gran confianza en que la educación promovida por el Estado les brindaría grandes ventajas, pues serviría para mejorar sus condiciones vida y los ayudaría a “progresar”.

De acuerdo con las disposiciones oficiales dirigidas a los II, a lo largo de los casi cuarenta años que comprende nuestro periodo de estudio, la institución tuvo dos denominaciones y sus programas tuvieron perspectivas distintas. Desde el año de su creación en 1935 y hasta 1941, el Internado fue reconocido con el nombre de Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga”. Durante este periodo la antropología culturalista consideró que el llamado “problema indígena” radicaba en el “atraso cultural” de este sector de la población y resolvió que el programa de trabajo de los Centros de Educación se dirigiera, como primera instancia, a modificar los modos de vida y costumbres de los estudiantes, para posteriormente, mejorar sus condiciones económicas y proporcionarles los conocimientos académicos básicos.

De esta manera, la transformación de los jóvenes que asistieron al IIP se fundó en el aprendizaje del castellano, en la asimilación de nuevos hábitos, prácticas y representaciones más “acordes con la cultura occidental moderna”, y en la modernización de sus actividades económicas. También recibieron clases de tipo académico que estuvieran en consonancia con las necesidades de sus comunidades (El Nacional, 1938). Puesto que el Centro de Educación Indígena “Vasco de Quiroga” estuvo en condiciones de normalizar sus actividades educativas hasta el año de 1937 —aunque empezó a funcionar desde 1935, pero sin contar con instalaciones apropiadas ni con el personal suficiente—, el modelo pedagógico que se implementó correspondió al diseñado por el DAI durante el cardenismo y se siguieron las recomendaciones didácticas y los objetivos de la escuela de influencia socialista. De ahí que el eje de la enseñanza hayan sido las actividades productivas y que se haya intentado seguir un proceso de concientización y emancipación de sus estudiantes, para convertirlos en líderes sociales.

Sin embargo, no podría decirse que el proyecto propuesto por los culturalistas y la educación de influencia socialista haya rendido grandes frutos pues ambos modelos tuvieron una vigencia muy corta y no lograron arraigarse en la práctica educativa. A estas observaciones debemos sumar la deserción de varios de los jóvenes que ingresaban al plantel y que no lograron concluir su proceso formativo, por la dificultad que para ellos representaba la vida del plantel, usar una lengua y una indumentaria distintas a las suyas, la lejanía de sus familias y a la dinámica propia de la labor académica (Entrevista a Antonio Torres). Durante este periodo el IIP sólo contó con un profesor que tenía que impartir las materias académicas, la educación física y musical a todos los estudiantes inscritos. Por su parte, la instrucción en agricultura y cría de animales domésticos no pudieron desarrollarse tal como el programa marcaba por las características edafológicas y climatológicas de la región, además de no contar con el personal adecuado para estas funciones. En contraparte, las actividades que sí lograron despuntar fueron los quehaceres manufactureros —carpintería, tornería, guitarrería, tallado de lacas y corte (Vázquez, 2008).

La segunda fase del IIP estuvo determinada en función de los cambios que operaron en la antropología respecto de la concepción del “problema indígena”. A partir de la década de los cuarenta, empezó a cobrar fuerza la perspectiva marxista que sostenía que las “atrasadas manifestaciones culturales de los indios” eran producto de las malas condiciones materiales y de su situación económica de explotación. Lo que había que cambiar entonces, no era la cultura de los grupos indígenas sino la dinámica económica de los mismos.

De esta suerte, las actividades productivas se convirtieron en las labores más importantes del plantel. De acuerdo con el nuevo plan de trabajo del Centro, la base de la instrucción sería la enseñanza agrícola, la cría de animales y las actividades productivas relacionadas con los oficios y la industria, en segundo lugar se marcó como objetivo la enseñanza del idioma castellano y, por último, las materias académicas y los cursos complementarios que perfeccionaran su formación (SEP, 1937). Igualmente, a partir de la década de los cuarenta se implementó la escuela para el desarrollismo y con esta disposición los objetivos de la institución y el perfil de los egresados se dirigieron a incentivar el desarrollo económico y la modernización de las actividades productivas de la región.

Conclusiones

Pese a la rigurosidad observada en el diseño del proyecto educativo del IIP y las expectativas que se depositaron en él, en la práctica se presentaron problemáticas que rebasaron las previsiones de las autoridades educativas y malograron algunos de los objetivos medulares del proyecto. En primer lugar, existió una distancia importante entre los modelos teóricos y la práctica educativa del plantel.

Asimismo, el IIP funcionó sin vincularse con otros proyectos o iniciativas de la práctica indigenista que fueron puestos en marcha en la región y, por ende, se mantuvo al margen de las nuevas propuestas que estas agencias realizaron, como el Proyecto Tarasco de la década de 1940 y el Centro Coordinador Indigenista del Instituto Nacional Indigenista.

La discrepancia entre la teoría y la práctica educativa se hizo más evidente en los resultados obtenidos por el proyecto educativo del IIP. Si bien es cierto que un número importante de jóvenes se sumaron al plantel y egresaron convertidos en “ciudadanos” mexicanos, también es verdad que pocos de ellos se reincorporaron a sus comunidades para transmitir los conocimientos técnicos y los hábitos de vida que adquirieron. Quienes regresaron a sus lugares de origen se toparon con que sus nuevas costumbres, habilidades y competencias no tenían operatividad en el medio indígena. Ante estas circunstancias, algunos de ellos terminaron por volver a asimilarse a la dinámica de las comunidades indígenas, otros tuvieron que emigrar a otras regiones que les ofrecían posibilidades de poner en práctica los conocimientos que habían adquirido, y otros más continuaron con su preparación académica para convertirse en profesionistas.

Ante estas circunstancias, en el año de 1972 el proyecto educativo del Internado Indígena de Paracho fue replanteado y se decidió orientar la formación de estudiantes indígenas bajo la educación bilingüe. La labor educativa desarrollada desde 1935 hasta 1972 en el Internado Indígena de Paracho por profesores mestizos y en castellano, no dio los frutos esperados y quedó atrás para dar paso a la participación de profesores indígenas, tal como lo proponía el indigenismo desde la década de 1940.

Fuentes consultadas

- Un Internado Indígena en Paracho, Mich. (30 de octubre de 1935), *El Nacional*, p. 8
- Aguirre, G. (1970). *Antología de Moisés Sáenz*, México: Oasis.
- AGN, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, Vol. 706, Exp. 534.3/43, s/f.
- Basauri, C. (1940). *La población indígena de México. Etnografía*, México: SEP.
- Basave, A. (2002). *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, México: FCE.
- De la Peña, G. (1996). Nacionales y extranjeros en la historia de la antropología mexicana, en *La historia de la antropología en México. Fuentes y transmisión*, México:UIA/Plaza y Valdés/INI.
- Gall, O. (1999). Racismo y modernidad en la historia de Chiapas, en *El racismo en las Américas y el Caribe*, Quito:ABYA-YALA.
- Gamio, M. (1960). *Forjando Patria*, México: Porrúa.
- López, P. (1958). *El problema indígena de México y la educación fundamental*, Pátzcuaro: CREFAL.
- Machuca, J. A. (1998). “Nación, mestizaje y racismo”, en *Nación, racismo e identidad*, México: Nuestro Tiempo.
- Mendieta, L. (coord.) (1940). *Los tarascos. Monografía histórica, etnográfica y económica*, México: UNAM.
- SEP (1927a). *El sistema de escuelas rurales en México*, México:Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. (1927b). *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México, al V Congreso Panamericano del Niño en la Habana, Cuba, 1927*, México:Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. (1927c). *La casa del estudiante indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-Junio de 1927*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP. (1931). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1931*, México:Talleres Gráficos de la Nación.

SEP (1932). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública 1932*, México: Talleres Gráficos de la Nación.

SEP. (1923). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública al 31 de agosto de 1933*, México: Talleres Gráficos de la Nación.

SEP. (1937). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937*, México: DAPP.

SEP. (1948). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública septiembre de 1947-1948*, México: SEP.

Vázquez, K. (2008) *Modernidad y educación para los indígenas en Michoacán. El Internado Indígena de Paracho "Vasco de Quiroga" (1935-1972)*, Tesis de Maestría en Historia de México, UMSNH.

Yurén, M. T. (2002). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*, México, Trillas.

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