

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

POLÍTICA INDIGENISTA Y HEGEMONÍA EN BRASIL Y MÉXICO.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL PERÍODO 1940 – 1970

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA

EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS PRESENTA

LÍGIA DUQUE PLATERO

DIRECTOR DE TESIS

DR. ANDRÉS MEDINA HERNÁNDEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A nuestros ancestros, a mi padre Norberto y a mi madre Marisa.

Agradecimientos

Este trabajo no podría haber sido realizado sin el apoyo de un gran número de investigadores e investigadoras, entrevistados y entrevistadas, familiares, amigos, amigas y colegas. Agradezco a todas las personas que me ayudaron a realizar esta investigación, en sus diferentes fases.

A los investigadores e investigadoras de la Universidad de São Paulo (USP), que directa o indirectamente me ayudaron en la escritura de mi proyecto de investigación: principalmente al Dr. István Yancsó, a la Dra. Maria Ligia Coelho Prado, a la Dra. Gabriela Pellegrino Soares, al Dr. Julio Pimentel, al Dr. Horacio Gutiérrez, a la Dra. Zilda Iokoi y la Dra. Cecilia Hanna Mate.

A la Dra. Vivian Urquidi, por las útiles sugerencias; y a la Dra. Dominique Gallois, por el auxilio prestado con el material bibliográfico del Núcleo de Historia Indígena y del Indigenismo de la USP.

Agradezco también por la colaboración en la crítica del proyecto de investigación a los investigadores Dr. Guillermo Palacios, del Colegio de México (COLMEX), y la Dra. Regina Crespo, profesora del Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la UNAM.

A los amigos Fernando Correa Prado y a Meritxell Marsal, agradezco por haber indicado el camino de los Estudios Latinoamericanos en México. A la amiga Monika Meirelles, agradezco por su apoyo e incentivo para la escritura del proyecto de investigación.

Agradezco a la CONACYT, la institución financiadora de la beca, sin la cual esta investigación no podría haber sido realizada. Agradezco a los ciudadanos de México de igual manera por haber tenido la oportunidad de recibir esta beca.

Agradezco a mi tutor, el Dr. Andrés Medina Hernández, por la atenta y paciente orientación, y por sus innumerables enseñanzas.

Agradezco a los profesores y profesoras, colegas, amigos y amigas del Programas de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, por los aportes intelectuales, por su compañía, entusiasmo y alegría.

Agradezco al Dr. Lucio Oliver, al Dr. Jesús de la Serna Moreno, al Dr. Adolfo Gilly, a la Dra. Regina Crespo, a la Dra. Elvira Concheiro, a la Dra. Raquel Sosa, al Dr. Raúl Moreno Wonchee y a la Dra. Silvia Hernández González, por sus enseñanzas en las clases, y por haber incentivado la realización de este trabajo.

Agradezco asimismo a Ángel Baltazar Caballero, a la Licenciada Xilonen Luna Ruiz y a otros funcionarios del archivo y biblioteca del Instituto Nacional Indigenista, en el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI), en la Ciudad de México; por su inestimable auxilio en el archivo.

Agradezco al Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, por el apoyo económico que posibilitó la realización de mi trabajo de campo en Oaxaca. Doy las gracias también a la Dra. Olga

Montes de la Universidad Benito Juárez, por la gran ayuda en la realización de las entrevistas, durante el trabajo de campo referido. A los ex profesores Otilio Vázquez, a la Señora María del Carmen Salvatierra y al señor Ramón Hernández López, les agradezco por su tiempo y colaboración para la realización de las entrevistas.

Agradezco al Dr. Juan Julián Caballero, investigador del CIESAS Oaxaca, y al Dr. Salomón Nahmad. Investigador del CIESAS, por sus orientaciones e indicaciones bibliográficas.

Agradezco también a la Coordinación de Estudios de Posgrado de la UNAM, por el apoyo económico, con una beca complementaria, que posibilitó la realización de la estancia de investigación en Brasil.

Doy las gracias por el valioso auxilio de la Dra. Marita Porto Cavalcante, principalmente por los contactos con los investigadores de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Agradezco a la Dra. Maria do Socorro Pimentel, por posibilitar la estancia de investigación en la UFG, por la cordial recepción y por la conversación enriquecedora. Agradezco especialmente a la Dra. Monica Veloso y al Dr. Leandro Mendes Rocha, por la cordial recepción, por la orientación, por la numerosas indicaciones bibliográficas y por presentarme a otros investigadores.

Al Dr. Antonio Brand y al Dr. Neimar Machado, del Núcleo de estudios e investigaciones de las poblaciones indígenas (NEPPI), agradezco por el apoyo por las indicaciones de bibliografía y documentación.

Agradezco a todos los jóvenes de la Acción Jóvenes Indígenas (AJI), de Dourados, Mato Grosso do Sul, por su trabajo, su esfuerzo y esperanza. A la Dra. Maria de Lourdes, a Itacir y a Vera, agradezco por su recepción calurosa y apoyo para la realización del trabajo de campo en la Reserva Indígena de Dourados. Agradezco también a los líderes de la Reserva Indígena de Dourados, que autorizaran mi presencia y la realización de las entrevistas en la reserva. Agradezco a todos los entrevistados de las aldeas Jaguapirú y Bororó de la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul, por su tiempo, por sus conocimientos y confianza. Agradezco principalmente a Nilson Moraes, por su enorme e inestimable ayuda en la realización de todas las entrevistas.

Agradezco a los investigadores Dr. Antonio Carrillo, Dr. Lucio Oliver, Dr. Jesús de la Serna y Dr. Juan Bello, por el apoyo en el proceso de finalización de esta investigación de maestría.

Agradezco a los jóvenes del Caracol Mazateco, de varios municipios de la mazateca alta, de Oaxaca, porque fueron ejemplos de lucha, alegría y esperanza.

Agradezco a las abuelas y abuelos mazatecos, purépechas y huicholes, por sus conocimientos y enseñanzas.

Agradezco a los amigos y amigas del Altillo y de la UNAM, por la compañía y apoyo. Agradezco especialmente a Manuel Herrera, a Karla Silva, a Mainer Elortegui Uriarte y a Adriana

Araújo, por su compañerismo y amor. Agradezco también a Laura Palma y a Margarita Ortiz, por la agradable convivencia.

Agradezco a los amigos y amigas de Tepoztlán, principalmente a Alicia y Ángel, por toda la fuerza, amor y cariño, sin los cuales no podría haber completado esta investigación.

Agradezco también a todos los que creyeron en mi esfuerzo y confiaron en mí en los años de producción de esa tesis de maestría. A todos los que se cruzaron mi camino y supieron compartir su amor y esperanza.

A Klarissa Almeida Silva, agradezco por haberme motivado y dado fuerzas para la concretización de ese trabajo. A mi madre Marisa Duque Platero y a mi padre Norberto Pereira Platero agradezco por su cariño, apoyo incondicional y comprensión. A mi hermana Maíra, le agradezco por su risa y su alegría. A mis familiares y amigos y amigas de Brasil, agradezco porque siempre esperaron mi regreso.

Por último, agradezco a la vida, que se reinventa a cada momento.

Lista de Siglas

México

CCI – Centro Coordinador Indigenista
CTM – Central de Trabajadores de México
CREFAL – Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina
DAAI – Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
ENAH – Escuela Nacional de Antropología e Historia
IAIM - Instituto de Alfabetización de Indígenas Monolingües
III – Instituto Indigenista Interamericano
ILV – Instituto Lingüístico de Verano
INAH – Instituto Nacional de Antropología e Historia
INI – Instituto Nacional Indigenista
LSA - *Linguistic Society of America*
OPGI - Instituto Panamericano de Geografía e Historia
PRI – Partido Revolucionario Institucional
PRM – Partido de la Revolución Mexicana
PNR – Partido Nacional Revolucionario
SEP – Secretaría de Educación Pública
SMA – Sociedad Mexicana de Antropología
SNTE – Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación

Brasil

CEPAL - Comisión Económica Para América Latina
CNPI – Consejo Nacional de Protección al Indio
FAB – Fuerza Aérea Brasileña
FUNAI – Fundación Nacional del indio
FBC - Fundación Brasil Central
PIX – Parque Indígena de Xingú
PI – Puesto Indígena
SE – Sección de Estudios
SPI – Servicio de Protección a los Indios
SPILTN – Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales

Índice

Lista de siglas.....	06
Introducción.....	09

Parte I: La formación de la hegemonía y los programas de educación indígena en México

Cap.1: El Estado posrevolucionario en México y la formación de las políticas indigenistas: hegemonía estatal y estrategias para el “mestizaje” cultural (1920 – 1940).....	52
Cap. 2: Programas de alfabetización y “desarrollo comunitario”: la Ciencia Aplicada en México (1940 - 1948).....	73
Cap.3: La política indigenista en México y los programas de educación indígena: discursos hegemónicos y prácticas educativas del Instituto Nacional Indigenista (1948 – 1963).....	83
Cap.4: Los programas de educación indígena en el Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, Oaxaca, y la formación de la hegemonía del Estado ampliado (1947 – 1970).....	106
Cap.5: La institucionalización de la educación bilingüe de transición en la SEP y la crisis del indigenismo de integración (1963– 1970).....	145

Parte II: La formación de la hegemonía y los programas de educación indígena en Brasil

Cap.1: De la República oligárquica al Estado de compromiso de Getulio Vargas: la política indigenista del Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales - SPILTN (1910- 1940).....	155
Cap.2: Discursos hegemónicos y el programa de educación indígena del SPI (1940 – 1947).....	172
Cap.3: Discursos hegemónicos y el programa de educación indígena del SPI (1947 – 1967).....	187
Cap.4: Reestructuración del programa de educación indígena en Brasil: aproximaciones al III e institucionalización de la educación bilingüe de transición (1967 – 1970).....	217
Cap.5: Aspectos de la formación de la hegemonía del Estado ampliado y la educación escolar en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso del Sul (1940 – 1970).....	227

Comparaciones y conclusiones: educación indígena y negociaciones de modos de vida.....	260
Conclusiones finales.....	282
Bibliografía.....	289
Anexo: Fotos de entrevistados en México y Brasil.....	309

Índice de figuras, tablas, gráficos y mapas

Hablantes de lenguas indígenas en México.....	15
Porcentaje de población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por entidad federativa....	16
Distribución demográfica de Brasil por Regiones Administrativas y “razas”: número absoluto y porcentual válido, 2010.....	22
Distribución de la población indígena de Brasil, por regiones administrativas: número absoluto, 2010.....	23
Localización de la Cuenca de Papaloapan y localidades de la Cuenca del Papaloapan que se mencionan en los Diarios de campo de Maurilio Muñoz Basilio.....	119
Número de maestros y promotores por pueblo en la región Mazateca Baja, entre 1954 y 1957...	128
Número de alumnos y alumnas del Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, en 1960.....	138
Localización del municipio de Dourados, en Mato Grosso do Sul.....	227
Puesto Indígena Francisco Horta.....	231

Introducción

Este ensayo histórico problematiza la política indigenista y los programas de educación indígena en México y Brasil, como parte de los procesos hegemónicos de los Estados ampliados en ambos países, durante el periodo que va de 1940 a 1970. La utopía de transformación de la situación de los pueblos indígenas¹, que floreció en Nuestra América a partir de 1992, tenía por objetivo la transformación de la región y hacer justicia en relación al despojo que viene desde hace 500 años. Veinte años después, podemos observar que la política de la mayoría de los Estados nacionales de la región todavía no ha sido capaz de poner en práctica las legislaciones nacionales e internacionales relativas al respeto de los territorios, las riquezas naturales y culturales de los pueblos indígenas. Es necesario restaurar lo que quedó del patrimonio material e inmaterial de los pueblos originarios de Nuestra América, lo que incluye implementar políticas de revitalización de las lenguas y las culturas en los salones de clase.

Investigar sobre las políticas indigenistas y la historia de la educación indígena en México y Brasil tiene como sentido alcanzar una mejor comprensión de las rupturas y, principalmente, detectar las continuidades en la actualidad de un modelo de educación que buscó “incorporar” o “integrar” a los pueblos originarios a la nación entre 1940 y 1970, por medio de su inserción en los mercados regionales.

En esta coyuntura, las lenguas y culturas tradicionales indígenas fueron concebidas por políticos e intelectuales orgánicos como obstáculos para el “progreso”, el “desarrollo” y la consolidación de la cultura nacional de los referidos países. Los programas de educación indígena² en Brasil y México tenían en miras estimular el “desarrollo” entre los pueblos indígenas y homogeneizar lingüística y culturalmente los países. Estos programas tuvieron importancia fundamental en los procesos de convencimiento de los pueblos indígenas sobre su pertenencia a la nación “mestiza” y moderna.

¹ Guillermo Bonfil Batalla (1971) critica la utilización del término “indígena” o “indio”, por ser palabras inventadas por los colonizadores y que disfrazan la diversidad cultural de los pueblos de Latinoamérica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el vocablo “indígena” unifica la gran diversidad de los pueblos originarios en una lucha común. La palabra “indígena”, por lo tanto, es utilizada en esta investigación a causa de ser la adoptada por los propios movimientos indígenas en Brasil.

²En esta investigación, comprendemos los programas de educación indígena como el área de la política indigenista que se asocia a la escolarización en las comunidades. La expresión educación indígena es utilizada para las prácticas políticas y pedagógicas de educación organizadas por el Estado ampliado y destinadas directamente a los pueblos indígenas. Para la enseñanza realizada por los pueblos en sus culturas tradicionales utilizamos el término “socialización”. En Brasil, la educación indígena es denominada “educación para los indígenas” o “educación escolar indígena”, y la socialización es denominada “educación indígena”.

Diferencias histórico-culturales entre los pueblos originarios en Brasil y México

Las políticas indigenistas y las relaciones entre los Estados y los pueblos originarios en México y Brasil fueron muy distintas, en el marco de un proceso de larga duración en el subcontinente. Ello tuvo lugar debido a la existencia de organizaciones sociales indígenas diversificadas en ambas regiones, y a los específicos “procesos civilizatorios” en Mesoamérica y en la América Portuguesa, según la tipología propuesta por Darcy Ribeiro (2007[1970]).

El referido autor realizó una serie de estudios denominados “Antropología de la Civilización”, cuyo objetivo era comprender el proceso de formación de los pueblos americanos y de la nación brasileña como una nación moderna. Escribió los libros *El proceso civilizatorio*, *Las Américas y la Civilización*, *El dilema de América Latina*, *Los indios y la civilización*, en los cuales pudo desarrollar un esquema interpretativo para aplicarlo en el último libro de esta serie, llamado *Los brasileños*. El autor utilizó el método del materialismo histórico para comprender el proceso de colonización y formación de las diferentes “matrices socioculturales” en América, y creó a partir de ello, una teoría original.

En su obra *Las Américas y la civilización* (Ribeiro, 2007[1970], p.35), publicada por primera vez en 1970, analiza el proceso de conformación de diferentes variantes civilizatorias en América a partir de la expansión de los Estados modernos ibéricos, cuyas lenguas y culturas fueron impuestas a los nuevos núcleos. Para Darcy Ribeiro, la tecnología fue un factor determinante que posibilitó el dominio por parte de los pueblos europeos.

El autor afirma que los procesos de formación de las “macroetnias” en América no fueron del tipo en los cuales culturas autónomas entraron en conjunción, como afirman los estudios clásicos de aculturación. No hubo reciprocidad de influencias, sino la dominación unilateral de la sociedad en expansión. De esta forma, en América, se crearon sociedades de tipo agentes o pacientes en el curso de los “procesos civilizatorios” (Ribeiro, 2007[1970]).

Darcy Ribeiro utiliza el concepto deculturación (desenraizamiento) para designar procesos en los cuales contingentes humanos son desgarrados de sus sociedades y se ven obligados a abandonar su patrimonio cultural para aprehender nuevos modos de hablar, hacer, interactuar y pensar. Según el antropólogo (2007[1970]), “la deculturación es casi siempre una etapa previa y un prerrequisito de los procesos de aculturación” (p.36). El autor utiliza el término asimilación para identificar los procesos de integración del europeo en las sociedades “neo americanas”, en las cuales las semejanzas lingüísticas, culturales, de visión de mundo y en las experiencias de trabajo no justifican la utilización de los conceptos de aculturación y deculturación (Ribeiro, 2007[1970], p. 36).

En este esquema de interpretación de la formación de los pueblos americanos, México fue considerado como un Pueblo Testimonio, representante de sociedades complejas en el ámbito político y social avasalladas por la expansión europea, que tuvieron que seguir el camino de la españolización. Los europeos exterminaron las élites económicas y políticas de la Triple Alianza entre Tenochtitlán, Texcoco y Tlacopán, y transformaron a los pueblos originarios en un tipo de “proletariado externo”, conforme la terminología de Darcy Ribeiro. Independiente del anacronismo del término, lo importante es el significado, es decir, que los españoles empezaron a controlar la mano de obra de grandes masas indígenas sometidas. Los pueblos indígenas fueron en su mayoría deculturados, sometidos a la disciplina de trabajo esclavo o servil. Para Ribeiro (2007[1970]), la disciplina de trabajo integró estos pueblos a la sociedad naciente, aún más que la aculturación o conversión religiosa. Aunque sojuzgados por los españoles, no fueron tan fácilmente “aculturados”.

Continuando con Darcy Ribeiro (2007[1970]), existen estimaciones de que en América existían 6,3 millones de incas, mayas y aztecas, en la época de la invasión española. Otras interpretaciones afirman que la población precolombina de Mesoamérica puede ser considerada entre 25 y 30 millones (Ribeiro, 2007, p.97). Después de un siglo de dominación, la población indígena había sido reducida a 1,5 millón de personas. Esto se debió a las enfermedades transmitidas por los europeos, los exterminios y a las terribles condiciones de trabajo de la mita, como trabajo esclavo en la minería, y la encomienda, en su calidad de trabajo servil agrícola (Ribeiro, 2007[1970], p.112).

Los Pueblos Testimonios son resultado del encuentro de la cultura española dominante y las culturas indígenas sojuzgadas. En estos pueblos, hubo una continuidad histórica de dominación, primero colonial y aristocrático-oligárquica, después nacional y oligárquica. Las capas indígenas tenían conciencia de su posición subalterna en la sociedad y participaron en rebeliones emancipadoras, como la Revolución Mexicana (Ribeiro, 2007 [1970], p.103).

La conciencia nacional mexicana fue marcada por la cultura bipartida entre la herencia original aplastada, sobreviviendo en lo fuera posible en la nueva vida del pueblo dominado; y la matriz europea, que se esforzaba en difundir la existencia de una cultura “neomexicana” en una nación moderna. Según Darcy Ribeiro (2007[1970]), después de dos siglos de colonización se moldó la “etnia nacional” diferenciada de las matrices originales. Y el México independiente, continuó como una sociedad estratificada, donde los pueblos indígenas no “aculturados” seguían siendo sobreexplotados, como base de la pirámide social (p.111 - 114).

Los Pueblos Testimonios abrigan en sí mismos dos herencias enfrentadas: la europea-hispánica y la indígena. El “neomexicano” asume una postura “azteca-náhuatl” en relación al extranjero, pero con respecto a los propios indígenas no admite otro futuro que no sea la “desindianización” compulsiva por medio de la educación europeizante (Ribeiro, 2007[1970], p.125).

Darcy Ribeiro (2007[1970]) identificó en los pueblos testimonios tres camadas sociales: los descendientes de españoles, los indígenas integrados a la cultura hispánica a través de la españolización (por medio de la conversión al catolicismo y la incorporación a la sociedad nacional en la camada intermedia) y los pueblos indígenas “no aculturados” (Ribeiro, 2007[1970], p.127). Parte de estos últimos continúa con sus valores tradicionales, pero este segmento de la población mexicana es marginado y condenado a mexicanizarse en virtud de las políticas estatales (Ribeiro, 2007[1970], p.125).

Como afirma el historiador brasileño Sergio Buarque de Holanda (1987[1936]), la colonización española se caracterizó por lo que le faltó a la colonización portuguesa: la búsqueda por garantizar el predominio militar, económico y político de la metrópoli sobre las tierras conquistadas, mediante la creación de núcleos de población estables y ordenados. El diseño de los centros urbanos afirmaba un acto de voluntad, una aspiración de organizar y dominar los territorios invadidos y su población. Los españoles ocuparon Mesoamérica como una prolongación de su país de origen, ejerciendo su dominio también a través de las instituciones (p. 62 – 64).

Por otro lado, para los portugueses, las ciudades que se construyeron no fueron producto de un método o de la razón, sino que seguían las líneas del paisaje. Los “aventureros”, de acuerdo a la tipología establecida por Sergio Buarque (1987[1936]), solamente buscaban ganancias, para después volver a la metrópoli. No deseaban hacer un nuevo Portugal en las tierras de Vera Cruz, porque “no valía la pena” (p.76).

Según el historiador Enrique Florescano (1994), la transformación de Estados mesoamericanos independientes en comunidades indígenas campesinas fue un proceso que abarcó el siglo XVI, que diluyó la identidad política y cultural que unificaba a los pueblos originarios diseminados por el extenso territorio, y los solidarizaba de manera militar y religiosa. Fueron conformadas identidades locales vinculadas con títulos de tierras, de las recién formadas “Repúblicas de indios”. Dicho proceso acarrió una reelaboración de la memoria de estos pueblos relacionada con las tierras: “Desde 1530, estas repúblicas fueron organizadas en un sistema de gobierno modelado según el municipio español, con derechos comunales sobre la tierra, gobierno propio y la obligación de pagar tributos y proporcionar trabajadores a los conquistadores”(p. 354).

En el siglo XIX, los pueblos indígenas no aculturados sufrieron despojos de territorios, persecuciones y amenazas de exterminio. La Constitución de 1857 y las leyes liberales acabaron con las asociaciones religiosas³ y las propiedades comunales indígenas. Este tipo de propiedad que había

³ El proceso de laicización del Estado nacional mexicano tiene como un referente fundamental la guerra civil que enfrenta a liberales y conservadores hasta 1867, cuando estos últimos son derrotados y se expropiaron los bienes del clero, para establecerse una separación tajante entre la iglesia y las instituciones estatales.

resistido precariamente durante tres siglos llegó a su fin y surgió una nueva casta de hacendados, que hicieron uso de la ideología positivista para establecerse en el poder.

A lo largo del siglo XIX, la política del Estado nacional independiente se basó en la represión y el exterminio de los pueblos indígenas no aculturados por parte del ejército. Según el etnólogo Andrés Medina Hernández (2007): “Este proceso de etnocidio, que contiene capítulos sangrientos en todas las regiones interétnicas del país, se acentuará en la dictadura porfirista con las “leyes de baldíos”, que desconocerán por completo los derechos de las comunidades indígenas, con lo cual pueblos y comunidades enteras serán devoradas por la gran propiedad y empresarios que requerían mano de obra, lo que abrirá un periodo de servidumbre” (p. 118).

Como afirma el historiador Guillermo Palacios (1999), el proceso de “descampesinización” en México del último cuarto del siglo XIX significó la pérdida de gran parte de los territorios por parte de los pueblos originarios, los cuales fueron convertidos en trabajadores de haciendas, lo que dio pie a detonar la Revolución de 1910.

Hacia 1920, los gobiernos emanados de la Revolución comenzaron a idear políticas públicas para satisfacer las demandas populares que habían producido este movimiento armado. Lo primero que se atendió fue el problema de la tierra. La reforma agraria y la “re-campesinización” crearon un nuevo “campesinado nacional”, así como el “problema campesino”. Este nuevo actor social poseía gran pluralidad cultural, lo que era visto como un impedimento para la “integración nacional” y la unidad territorial (Palacios, 1999, p. 90).

Desde la década de 1920, los maestros rurales fueron organizados con la mística nacionalista de la Revolución Mexicana, de acuerdo a las ideas del hispanista José Vasconcelos (1948). Las discusiones sobre la educación indígena existieron desde la creación de la SEP en 1921, institución responsable por llevar la escuela a todas las comunidades de México. El trabajo de los maestros se extendió a toda la comunidad, teniendo en vista su transformación cultural (la hispanización). De acuerdo, nuevamente, con Medina Hernández (1999), desde entonces, los maestros dejaron de ser solamente instructores de primeras letras y alfabetizadores, para convertirse en educadores de la comunidad (p. 347).

A partir de la década de 1930, la política estatal de mexicanizar a las poblaciones indígenas que no poseían la identidad nacional mexicana se hizo más compleja. En esta década, el intelectual orgánico Moisés Sáenz propuso políticas de “desarrollo integral” a fin de aculturar a los pueblos indígenas que conservaban todavía sus culturas tradicionales. A partir de los años treinta, como parte de estas políticas de desarrollo, los programas de educación indígenas pasaron a tener una importancia fundamental en los proyectos de unificación de la cultura nacional en el país.

Como Pueblo Testimonio, el “problema indígena” en México era considerado de grandes proporciones, y castellanizar a los indígenas monolingües fue considerada una prioridad de las políticas estatales. Se buscaba sustituir progresivamente a las lenguas indígenas por la lengua nacional, extinguiendo de esta manera las culturas indígenas tradicionales y expandiendo la “cultura nacional”.

La responsabilidad de unificar la nación a cargo de la SEP comenzó a ser compartida con el Instituto Nacional Indigenista (INI), a partir de 1948. Las escuelas de la SEP y del INI participaron en la consolidación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades, con el objetivo de mexicanizar y “proletarizar” estas poblaciones que vivían de la subsistencia.

Durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1936-1940), la condición de los maestros nuevamente se alteró, porque adquirieron la condición de dirigentes políticos de sus comunidades. Estos docentes pasaron a ser la base social de las centrales campesinas y los sindicatos combativos, y articularon movimientos que respaldarían la reforma agraria y la expropiación petrolera de 1938, por ejemplo. (Medina Hernández, 1999).

Entre 1940 y 1970, el INI y la SEP desarrollaron políticas declaradamente integracionistas, como afirmaba el discurso hegemónico del Congreso de Pátzcuaro, llevado a cabo en Michoacán en 1940. Las políticas de integración tenían en miras aculturar a las poblaciones indígenas que no formaban parte nación mexicana.

Durante este periodo, intelectuales orgánicos del INI, con el auxilio del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), creado en 1939, y de la institución misionera protestante estadounidense Instituto Lingüístico de Verano (ILV), creado en 1936, pensaron e implementaron un modelo de educación bilingüe de transición para los pueblos indígenas en los Centros Coordinadores Indigenistas, con el fin de expandir la cultura nacional. El ILV poseía un carácter imperialista, pues el ideal de estos lingüistas misioneros era difundir la religión y los modos de vida protestantes y anglosajones entre los pueblos originarios de América Latina.

La gran participación de intelectuales orgánicos en la política indigenista en México (concebida como Antropología Aplicada después de la Segunda Guerra Mundial) estaba relacionada con la preocupación por resolver el “problema indígena”. Esto significaba aculturar a las poblaciones indígenas de las “regiones de refugio” para homogeneizar a la nación mexicana.

Desde la década de 1930 y hasta la actualidad, la población indígena es contabilizada por los censos mediante la identificación del número de hablantes de lenguas indígenas. De acuerdo a informaciones del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2004), en 1940 14,8% de la población de México era hablante de alguna lengua indígena. En 1950 este número decreció para 11,2%. En 1960 se redujo para 10,4% y, en 1970, para 7,8% de la población total (INEGI, 2004, p.04). La disminución de hablantes de las lenguas indígenas en este país es el resultado

de las políticas indigenistas y sus programas de educación indígena, que buscaron mexicanizar y aculturar a las referidas poblaciones a partir principalmente de la castellanización, independiente del método utilizado. En México, saber la lengua indígena fue considerado como un elemento importante para clasificar a la persona como perteneciente a un pueblo indígena. Debido a ello, los pueblos indígenas que fueron perdiendo sus lenguas originarias pasaron a ser identificados como miembros de la comunidad nacional.⁴

Año	Población Total*	Población hablante de la lengua indígena (millones)	Porcentaje de la población que habla una lengua indígena respecto a la población total
1930	14 028 575	2.3	16.0
1950	21 821 032	2.4	11.2
1970	40 057 728	3.1	7.8
1990	70 562 202	5.3	7.5
2000	84 794 454	6.3	7.1
2005	90 266 425	6.0	6.6
2010	101 808 216	6.6	6.5

* Únicamente se considera a la población de 5 años y más

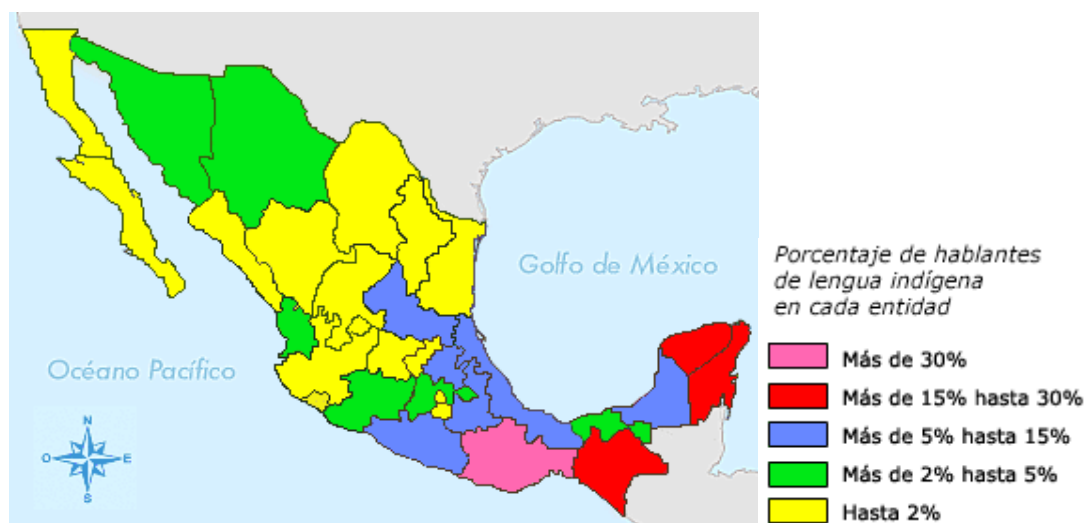
FUENTE: INEGI. DGE. V Censo General de Población, 1930.
 INEGI. VII Censo General de Población, 1950.
 INEGI. DGE. IX Censo General de Población, 1970.
 INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990.
 INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.
 INEGI. II Conteo de Población y Vivienda 2005
 INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Fuente: site del INEGI: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno>

En relación a la concentración de la población que habla lenguas indígenas en el país, según informaciones del INEGI (2004), ésta se concentra en las regiones del centro, sur y sudeste del territorio.

⁴ Sin embargo, en el censo de 2010 la población indígena fue contabilizada utilizando la variable de los hablantes de lengua indígena o de la adscripción a un pueblo originario (Consejo Nacional de Población, 2005).

Porcentaje de población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por entidad federativa



Fuente: site del INEGI: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno>

De acuerdo a Jean Paraizo Alvez (2007), a diferencia de Mesoamérica donde los pueblos originarios fueron reconocidos como herederos de civilizaciones importantes anteriores a la invasión española, en Brasil los pueblos indígenas fueron considerados como salvajes desde los inicios de la colonización: seres humanos incompletos, más cercanos a la naturaleza que a la cultura.

En el periodo de la invasión de los portugueses, la explotación se realizó en la región del litoral, a diferencia de los españoles, que buscaron crear ciudades en el interior, en tierras templadas o frías. A principios del siglo XVI, la explotación de las riquezas se realizó a través del sistema de extracción de materias primas y comercio, más que por la colonización del territorio (Buarque de Holanda, 1987 [1936]).

Los pueblos indígenas de la costa brasileña eran los tupi-guaraní, que practicaban también la agricultura, además de dedicarse a la caza y recolección. Los portugueses se encontraron ante una cultura indígena uniforme a lo largo de casi toda el área territorial de la costa y establecieron relaciones de alianza y también de conflicto con los pueblos de la región.

En la actualidad todavía hay investigadores que afirman (de manera colonialista) que estos pueblos eran (y son) “menos evolucionados” que los pueblos indígenas de otras partes del continente, como los Incas y Aztecas (sic), ya que estos últimos constituían “civilizaciones complejas” y los primeros no. Por nuestra parte, consideramos que la complejidad simbólica de las culturas no puede

medirse solamente debido su desarrollo técnico y material. En cambio, su riqueza y complejidad puede derivar también de sus cosmovisiones o de la complejidad de sus sistemas religiosos.

Entretanto, las diferentes organizaciones sociales de los pueblos indígenas de Mesoamérica y de la América Portuguesa dieron como resultado distintos procesos histórico-culturales. Las negociaciones con los pueblos originarios de México se establecieron con mayor facilidad, debido al carácter de las relaciones de poder que ya existían en la Triple Alianza. Los pueblos nómadas del litoral de la América Portuguesa no siempre estuvieron dispuestos a negociar, o no tenían una jerarquía rígida que pudiera establecer un jefe o líder portavoz del pueblo indígena en cuestión.

Según la investigadora Beatriz Perrone-Moisés (1992), las políticas indigenistas brasileñas tienen su propia historia relacionada con la disputa por la mano de obra (esclava o no) y con la expropiación de tierras de los pueblos originarios. Las leyes indigenistas fueron un tema de arduo debate en torno a legitimidad de la esclavitud de los indígenas. La política indigenista en la América Portuguesa entre los siglos XVI y XVIII por lo general es considerada “contradictoria, oscilante e hipócrita” (p. 116). En este periodo, la misma se basó en la legislación portuguesa.

En el periodo colonial existían indios aliados a los portugueses, que vivían en aldeas organizadas por jesuitas, donde eran catequizados y “civilizados”; e indígenas enemigos que vivían en el interior (los *sertões*). Los “indios amigos” eran traídos del interior para vivir junto con la población portuguesa, donde se los convertía en trabajadores para las diversas necesidades de mano de obra de los colonizadores. A los indios aldeanos y aliados se les garantizó su “libertad” a lo largo de la colonización.

Según Darcy Ribeiro (2007[1970]), en el comienzo del periodo colonial, en los primeros núcleos de indígenas aliados y europeos surgieron las primeras “protocélulas de la etnia nacional”, resultado de los procesos de “deculturación” y “aculturación”. Las negociaciones se realizaban a partir de relaciones familiares, denominadas por Darcy Ribeiro como “cuñadismo”. En virtud de las relaciones entre portugueses invasores y mujeres indígenas, podían establecerse lazos familiares con los tupis guaraní y, entonces, realizar alianzas políticas. Estas alianzas influyeron las relaciones entre el Estado imperial y los pueblos originarios nómadas en la América portuguesa. Entretanto, a lo largo de toda la colonización, los indígenas “enemigos” no se sometieron y siguieron con sus características culturales particulares.

La exploración portuguesa en el litoral incentivó las migraciones de los pueblos tupi-guaraní y tupinambá hacia el interior, contrario a los movimientos migratorios anteriores que eran en dirección al litoral, como era costumbre del tupi guaraní al buscar “tierra sin mal”. Este tipo de desplazamientos de población se debían a la necesidad de huir de las enfermedades, de la explotación y la violencia.

Según la propuesta de tipologías histórico-culturales de Darcy Ribeiro (2007[1970]), Brasil es caracterizado como un Pueblo Nuevo, originado de matrices étnicas distintas: el colonizador ibérico, los indígenas “de nivel tribal” y los esclavos africanos, resultando en una nueva “macroetnia”. La matriz “civilizatoria” brasileña fue resultado de procesos de “deculturación” y de “destrribalización” de los pueblos indígenas y de los esclavos africanos, junto a la dominación de los portugueses, que impusieron su lengua, religión y orden social. A pesar de las diferentes matrices originales, se plasmó una “etnia nacional” particular (p.195 – 218). No obstante, es necesario recordar que los pueblos indígenas “enemigos” no formaban parte de esta “etnia nacional”. Y los esclavos africanos que escapaban de sus dominadores y vivían en los llamados quilombos probablemente pudieron reinventar características culturales particulares.

Continuando con lo que expone Darcy Ribeiro (2007[1970]), con la introducción del trabajo esclavo africano, éstos sufrieron un proceso de “deculturación” y “destrribalización” y pasaron a asimilar la cultura de las primeras protocélulas. Los pueblos africanos marcaron profundamente la matriz genética de la población. Entretanto, la rigurosa disciplina de trabajo a la cual fueron sometidos los obligó a la “deculturación” y a la integración en cuerpos culturales provenientes de las protocélulas iniciales, a las cuales imprimieron originalidades. Para el citado autor, la contribución cultural de los negros podría haber sido más amplia, pero se redujo a fuerza de trabajo, a su matriz racial, y a innovaciones tecnológicas, además de ciertos elementos sobrevivientes de orden religioso que después de la abolición de la esclavitud pudieron expresarse libremente.

Aunque legalmente era concedida la libertad a los pueblos indígenas, la esclavitud existía y la principal causa para esclavizar era la llamada “guerra justa”. Los motivos para justificarla serían el rechazo a la conversión o el impedimento de propagación de la fe, las hostilidades contra vasallos y aliados portugueses e ignorar los pactos celebrados entre la Corona portuguesa y los pueblos indígenas. Otras justificaciones para legalizar la esclavitud eran “la salvación de almas” y el combate a la antropofagia. Las recomendaciones sobre la destrucción de los indígenas enemigos eran numerosas en el siglo XVII y a comienzos del XVIII (Perrone-Moisés, 1992, p.123).

De acuerdo con la historiadora Manuela Carneiro da Cunha (1992), durante casi tres siglos, la política indigenista fue discutida en la América Portuguesa en función de los intereses de los habitantes de la corona portuguesa y de los jesuitas. En 1759, la orden religiosa fue expulsada en virtud de la legislación propuesta por el Marqués de Pombal (y las reformas ‘pombalinas’). Cuando fueron reintroducidas en Brasil en la década de 1840, las misiones religiosas jesuitas fueron puestas estrictamente al servicio del Estado.

La cuestión indígena tenía como función la centralización política. La política indigenista brasileña del siglo XIX dejó de ser una cuestión centrada esencialmente en la mano de obra, para convertirse en una cuestión de tierras (Carneiro da Cunha, 1992, p.133).

La mano de obra indígena sólo fue importante en la medida en que era una alternativa local y transitoria ante las nuevas oportunidades. Desde fines del siglo XVIII hasta mediados del XIX, se debatía si se exterminaba o no a los indios enemigos (“bravos”), “desinfectando” el interior (*sertão*), solución a gusto de los colonos; o si debería llevárselos a la “civilización” e integrarlos a la sociedad, solución apoyada por los estadistas que deseaban incorporarlos como mano de obra. Por su parte, en el siglo XIX, la humanidad de los indígenas fue cuestionada por intelectuales evolucionistas y naturalistas, contribuyendo para las propuestas de exterminio.

Desde Pombal, una retórica secular de “civilización” se agregó a la catequización. Eso significaba someterlos a las leyes y obligarlos al trabajo.

La legislación indigenista desde el siglo XIX hasta 1945, fue subsidiaria de una política de tierras. Desde 1832, se legisló sobre la transferencia de las aldeas a nuevos establecimientos y la venta pública de estas tierras (de los indígenas aliados). El Reglamento de las Misiones, promulgado en 1845 (único documento indigenista del Imperio) prolongó el sistema de aldeas, entendiéndolo como una transición en la asimilación completa de los indios.

En el siglo XIX, las fronteras del imperio todavía se extendían y las grandes propiedades carecían de mano de obra. Hubo entonces un proceso de traslado de población indígena asociado a una política de trabajo. El Estado favoreció durante un siglo el establecimiento de forasteros en las aldeas. En la Ley de Tierras (18/9/1850) el Gobierno utilizó el criterio de existencia de población no indígena en las aldeas y el de la aparente asimilación de la población originaria con el pretexto de despojar a los estos pueblos de sus tierras. La consecuencia final de este proceso fue la expropiación masiva de las tierras indígenas por parte del Estado en el siglo XIX (Carneiro da Cunha, 1992).

Hasta el siglo XX existía un gran número de pueblos indígenas “aislados” o enemigos, que no formaban parte de la sociedad nacional y vivían de manera autónoma. Estos pueblos poseían las siguientes características: concentración en regiones de bosques y áreas de refugio, predominio de pequeños agrupamientos, dispersión geográfica, grandes diversidades lingüísticas y diferencia en los grados de contacto con la sociedad nacional.

La expansión capitalista de la sociedad nacional llevó a los gobiernos republicanos a crear una institución indigenista con la intención de abrir territorios para la colonización y para la sedentarización de los pueblos originarios, que deberían ser convertidos en mano de obra. Desde 1910, como parte del proceso de modernización del Estado republicano, una nueva dirección para la cuestión indígena fue asumida con la creación del Servicio de Protección a los Indios y Localización de

Trabajadores Nacionales (SPILTN). Esta institución actuó sobre todo realizando “pacificaciones” de indígenas enemigos, utilizando técnicas desarrolladas por el ejército. Esta nueva política fue concebida en la época como “humanitaria”, debido a las recurrentes masacres a manos de nacionales para usurpar tierras.

Los programas de educación indígena del SPI, como parte de sus políticas de “civilización” (de enseñanza de comportamientos y valores), no recibieron tanta inversión y atención por parte de intelectuales orgánicos como en México. Sin embargo, las escuelas creadas en los Puestos Indígenas también buscaron “deculturar” y “aculturar” a los pueblos originarios, para insertarlos en la identidad nacional que resultó del proceso civilizatorio. Los programas de educación indígena formaron parte de proyectos “no violentos” de incorporación de esas poblaciones a la sociedad nacional.

La política indigenista intentó ser laicizada por el Estado republicano., sin embargo, las instituciones indigenistas se aliaron con misiones religiosas durante el proceso de escolarización. De acuerdo con Rosani Moreira Leitão (2005), desde la década de 1960 en Brasil, las lenguas indígenas comenzaron a utilizarse en los procesos de alfabetización con experiencias puntuales (p. 80). No obstante, como afirma Luiz Otavio Pinheiro da Cunha (1990), el proceso de educación bilingüe solamente comenzó a formar parte de la política oficial en este país desde 1972.

Siendo un Pueblo Nuevo, las poblaciones indígenas en Brasil correspondían a bajos porcentajes poblacionales en relación al total. A comienzos del siglo XX, el “problema indígena” no fue considerado el principal obstáculo para la homogeneización cultural de la nación brasileña. El estímulo a las inmigraciones de europeos (y japoneses) a finales del siglo XIX, de acuerdo a las campañas de ‘blanqueamiento’ del periodo, generó el problema de la gran diversidad cultural y lingüística en el país. Debido a esto, los gobiernos republicanos de las décadas de 1920 y 1930 buscaron crear un sistema de educación nacional que no existía en el periodo. Las escuelas para los pueblos indígenas estaban directamente subordinadas al SPI, y no formaban parte de este sistema nacional de enseñanza. Los programas de educación indígena del SPI también se empeñaron en eliminar la diversidad cultural de los pueblos indígenas y encontraron en el discurso ideológico del “mestizaje” una base sólida para la anhelada “integración”.

En relación a la distribución de la población brasileña, según Darcy Ribeiro (2007[1970]), de los dos millones de indígenas que se chocaron con las “fronteras de la civilización” desde las primeras invasiones portuguesas, en 1950 existían aproximadamente 100.000. De los 10 millones de esclavos negros introducidos en Brasil hasta la abolición del tráfico (en 1850), los negros alcanzaron 5,6 millones en la década de 1950; mientras los “pardos” o negros claros sumaron 13,7 millones y los blancos llegaron a 32 millones. Esto se debió también a las migraciones de europeos a partir de 1880,

pero también a la ideología de ‘blanqueamiento’ y la expectativa de mezcla genética, aspirando a que los negros se clarearan (p.206).

Después de la abolición de la esclavitud (1888), la ideología racial de ‘blanqueamiento’ llevaba a afro descendientes a definirse como blancos o claros, o “pardos”, a los negros socialmente exitosos. Hasta la actualidad los censos son realizados segundo el “color” de la población. Como afirma Darcy Ribeiro (2007[1970]), “el análisis del crecimiento de la población brasileña y de su composición según el color es altamente expresiva de las condiciones de opresión que el blanco impuso a los otros componentes” (p.206).

De acuerdo con un estudio del IBGE (2012), el ítem “color” es investigado desde el primer censo general de Brasil, en 1872. El mismo fue incluido en los levantamientos de 1890, 1940 hasta 1960, y de 1980 hasta 2010, no siendo investigado en 1900, 1920 y 1970 (p.06). Sin embargo, no fue posible encontrar datos numéricos del IBGE de la población indígena en Brasil en los censos demográficos realizados entre 1872 y 1980. La no existencia o divulgación de estos datos sugiere que antes de 1980, la contabilización de la población indígena en el país no era considerada importante, ya que las mismas eran tenidas como poblaciones poco numerosas y destinadas al desaparecimiento.

En los censos demográficos de 1991 y 2000 la forma en que fueron realizados se basó en la auto declaración en los ítems color/raza. En 1991, el IBGE contabilizó que los pueblos indígenas sumaban el 0,2 % de la población total. Por su parte, en el estudio del 2000, este porcentaje se duplicó llegando al 0,4%. En el último censo demográfico, realizado en 2010, la población indígena brasileña siguió representando el 0,4% del total (IBGE, 2012).

Tabla - Distribución demográfica de Brasil por Regiones Administrativas y “Razas”: número absoluto y porcentual válido, 2010

Regiones	Razas											
	Blanca		Negra		Amarilla		<i>Parda</i> ⁵		Indígena		Brasil	
	Número absoluto	Porcentual válido	Número absoluto	Porcentual válido	Número absoluto	Porcentual válido	Número absoluto	Porcentual válido	Número absoluto	Porcentual válido	Número absoluto	Porcentual válido
Norte	3.720.168	23,45	1.053.053	6,64	173.509	1,09	10.611.342	66,89	305.873	1,93	15.863.945	8,32
Nordeste	15.627.710	29,44	5.058.802	9,53	631.009	1,19	31.554.475	59,44	208.691	0,39	53.080.687	27,83
Centro-Oeste	5.881.790	41,84	939.976	6,69	204.599	1,46	6.900.822	49,09	130.494	0,93	14.057.681	7,37
Sudeste	44.330.981	55,16	6.356.320	7,91	890.267	1,11	28.684.715	35,69	97.960	0,12	80.360.243	42,13
Sur	21.490.997	78,47	1.109.810	4,05	184.904	0,68	4.525.979	16,53	74.945	0,27	27.386.635	14,36
Brasil	91.051.646	47,73	14.517.961	7,61	2.084.288	1,09	82.277.333	43,13	817.963	0,43	190.749.191	100,00

Fuente: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Censo Demográfico, 2010.

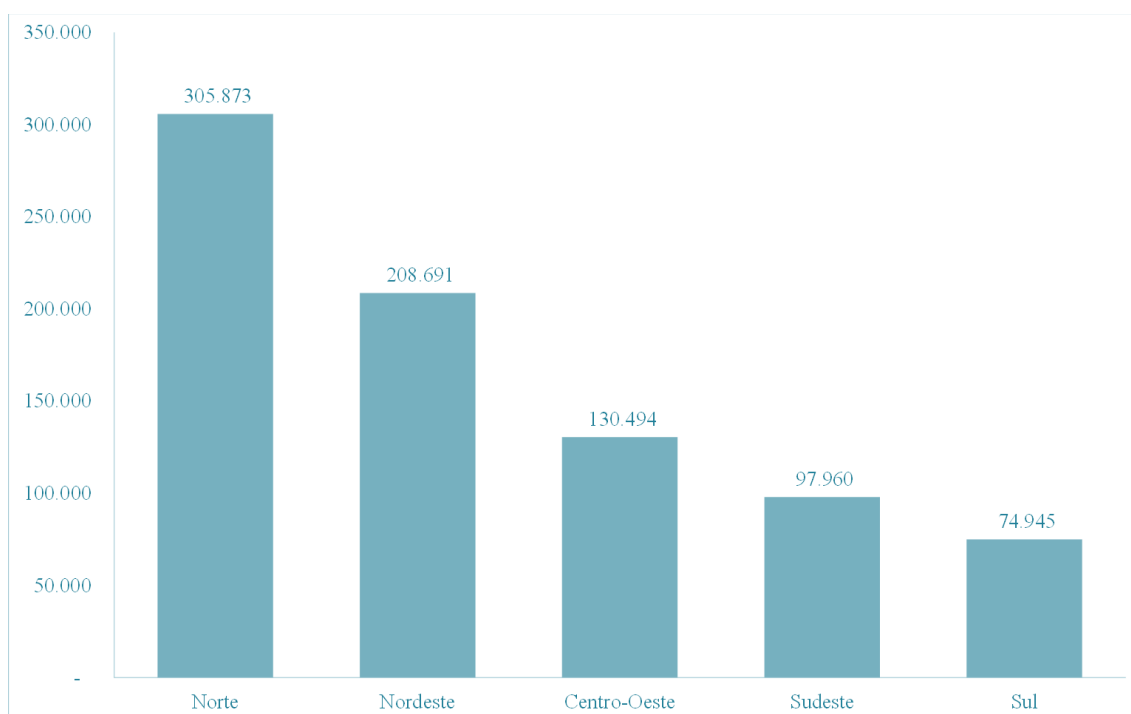
⁵ Categoría en la cual se clasifica (por autodeclaración) la población con un color entre el blanco y el negro o entre el entre el blanco y el indígena. La existencia de esta categoría sirvió históricamente y sirve hasta la actualidad para disminuir el porcentaje de negros e indígenas en el total de la población brasileña, como forma de “blanqueamiento” de la población.

En el censo de 2010, el 47,7% de la población se consideró blanco; 7,6% se declararon negros; 1,1% amarillos, 43,1% se consideraron *pardos*⁶; y el 0,43% de la población se auto declaró indígena. En el conjunto de estas estadísticas, no están contabilizados los pueblos indígenas considerados aislados y tampoco los que todavía están en proceso de reafirmación como pueblos indígenas (IBGE, 2012).

En América del Sur, Brasil presenta un gran contingente de indígenas, aunque corresponda solamente al 0,43% de su población total. De acuerdo con el censo de 2010 del IBGE, en dicho año fueron contabilizados 817.963 indígenas en el país.

La región norte del país posee la mayor concentración de indígenas, debido a que el 1,93% de la población de esa zona se auto declaró indígena en el censo de 2010, sumando 305.873 personas. Por su parte, la región centro-oeste es la segunda región donde más se concentra la población de este tipo, siendo el 0,93% (130.494 personas, de acuerdo a los datos del censo de 2010).

Gráfico - Distribución de la población indígena de Brasil, por Regiones Administrativas: número absoluto, 2010



Fuente: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, Censo Demográfico, 2010.

⁶ Ídem.

Cuando consideramos los números absolutos, notamos que la región nordeste también posee una gran población indígena, sumando 208.691 personas (aunque representan el 0,39% de la población total de esta zona).

Estos datos del censo de 2010 (presentados en las tablas) reafirman la importancia de los biomas de la Amazonia y del *cerrado*⁷, en los cuales las tierras indígenas constituyen un elemento central en cuanto a forma de sobrevivencia física y cultural de los pueblos referidos. Exceptuándose el estado de Amazonas que posee la más mayor población indígena auto declarada del país, con 168.700, la mayoría de los estados de la Federación (15) se sitúa entre 15.000 y 60.000 indígenas (IBGE, 2012).

Un tipo de clasificación de los pueblos indígenas de Brasil se basa en las familias lingüísticas, y se lo explica a través de los troncos lingüísticos. De acuerdo a Julian Haynes Steward (1949 *Apud* Mendes Rocha, 2003, pp. 32 - 35), tenemos: el Tupí, del cual forma parte la familia Tupi Guaraní, que se caracteriza por la enorme extensión territorial, donde se distribuyen los pueblos que poseen esas lenguas o grupos lingüísticos (localizados en los actuales estados de Maranhão, Mato Grosso do Sul, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Goiás, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Río de Janeiro y Espírito Santo) y el tronco Macro-Jê, cuyo componente es la familia lingüística Jê (hablada por pueblos que habitan regiones donde predominan campos y sabanas con tipo de vegetación seca y pequeños árboles retorcidos). Además, existen otras familias de lenguas, como la Karib, situada principalmente en la frontera con Surinam, Guyana, Guyana francesa y Venezuela; y las familias Aruák y Arawá (de la familia Aruak son los Terena, de Mato Grosso do Sul); y otras lenguas que no se encuadran en los grupos mencionados.

Según esta clasificación, la mayoría de los pueblos indígenas presentes en Brasil son fundamentalmente cazadores y recolectores que se convirtieron en agricultores. Actualmente, diversos pueblos originarios también viven en zonas urbanas o en ciudades debido a las migraciones.

Desde la crítica a las políticas indigenistas de integración en la Reunión de Barbados (enero de 1971), el discurso indigenista se abrió hacia una perspectiva pluralista, valorando más la diferencia y diversidad cultural. En la década de los setenta e inicios de los ochenta, el discurso que defendió la unificación cultural y lingüística fue sustituido por otro que valoraba la diversidad de este tipo de los pueblos indígenas. Desde la referida reunión de 1971, la antropología se comprometió con el respeto a las identidades étnicas y culturales.

La aparición del concepto de interculturalidad en América Latina se relacionó con la crisis del indigenismo de integración en 1970, y la irrupción de movimientos sociales indígenas, aunado ello a las nuevas propuestas antropológicas y pedagógicas, conocidas como interculturales. Según Luis

⁷ El *cerrado* puede ser comparado a la sabana.

Enrique López (2009), los lingüistas venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González (1974) fueron los primeros en definir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la educación. Ellos plantearon que la ‘interculturación’ busca el máximo rendimiento de las partes que están en contacto cultural, y evita en lo posible la ‘deculturación’ y la pérdida de valores etnoculturales. Plantearon que mantener los idiomas originarios era fundamental para la referida ‘interculturación’, y que una sociedad de este tipo suele ser una sociedad multilingüe.

Aunque el discurso hegemónico integracionista fue cuestionado en finales de la década de 1960 y comienzos de la década de 1970, en México, a lo largo del gobierno de Luis Echeverría (1970 – 1976) se multiplicaron los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) del INI en el país, llegando a 70 centros, los mismos que le dieron continuidad a la política indigenista de integración. En este sexenio, hubo una amplia movilización indígena, influenciada por la política gubernamental populista del momento, que llevó a crear el primer organismo indio de masas a nivel nacional. Así, en 1975 se realizó el I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, que se cristalizó en el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Las reivindicaciones de este Consejo insistían en la defensa y consolidación de la tradición comunitaria de los pueblos referidos (Medina Hernández, 1999, p.350).

En dicho período, se creó una mitología indigenista de nuevo cuño: en los cincuenta y seis congresos locales se nombraron consejos supremos para cada pueblo. En éstos se recrearon rituales, discursos y danzas, cumpliendo con el estereotipo del nuevo indígena (Medina Hernández, 1999, p.352). Con la misma perspectiva, se solicitó la apertura de escuelas normales para maestros bilingües y universidades para indígenas, la oficialización de las lenguas indígenas y el derecho a la autodeterminación frente al gobierno y los organismos tradicionales (Medina Hernández, 1999, p.353).

Uno de los aspectos del movimiento indígena fue la sindicalización nacional, representada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por su tendencia democrática, en la coordinadora (CNTE), en la cual los maestros bilingües tuvieron una fuerte presencia.

Por su parte, en el sexenio siguiente, con la presidencia a cargo de José López Portillo (1976 – 1982), las demandas de participación de profesionistas bilingües en el ámbito educativo se dio con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en donde se vislumbró la “planeación idiomática” por medio de la educación bilingüe y bicultural.

Como afirma Juan Bello Domínguez (2007), este proyecto pretendía favorecer la integración sociocultural étnica por medio de la revitalización de la lengua nativa: “Tal es el compromiso que la SEP impone en los programas y metas del sector educativo para el periodo 1979 – 1982: asegurar la

primaria completa a todos los niños, así como castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena” (p.48 - 49).

En 1982, ya en el gobierno de Miguel de la Madrid, la Sociedad Política mexicana comenzó a realizar reformas a fin de liberar el mercado y disminuir el peso del aparato gubernamental. En este sexenio (1982 – 1988), ideas como ‘etnodesarrollo’, a diferencia del indigenismo de participación que planteaba tomar en cuenta las aspiraciones de los pueblos indios, afirmaban la necesidad de que ellos mismos tomaran el destino histórico en sus propias manos. Se trató, en realidad, de un planteamiento demagógico que promovía la desvinculación del Estado de su responsabilidad financiera y económica (Bello Domínguez, 2007).

En relación a los programas de educación indígena, en noviembre de 1982 terminó el convenio entre el gobierno mexicano y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), sin que esto significara despedir a los investigadores y misioneros de las comunidades. Como propuesta alternativa, se creó el Programa de Etnolingüística, dirigido a formar técnicamente maestros bilingües.

Los maestros bilingües en México fueron artífices del proceso de construcción de una conciencia étnica, expresada en los términos de sus reivindicaciones. Al declinar la fuerza política del CNPI, los docentes siguieron expresando sus necesidades, pero ya como funcionarios de la Sociedad Política, y desde el papel de mediadores, lo que recreaba voces dispersas desde un falso discurso indígena (Medina Hernández, 1999, p.358).

El discurso integracionista en México siguió orientando las prácticas indigenistas hasta inicios de la década de los ochenta, así como en Brasil. Al comenzar la década de los noventa en México se ratificó la Convenio 169 de la OIT de 1989, que revisaba las concepciones del indigenismo de integración de la Convención 107 de 1957, a favor de concepciones propias del pluralismo cultural.

En 1992, durante el gobierno Carlos Salinas de Gortari, el artículo 4º de la Constitución reconoció como legítimas las tradiciones culturales de las diversas regiones del país y la Ley General de Educación (de 1992) promovió las lenguas indígenas. La política gubernamental de entonces buscó reconocer las particularidades culturales de los pueblos indígenas y la supresión de sus reivindicaciones de clase social (Medina Hernández, 2012, entrevista).

En la década de noventa, surgió un intenso debate sobre los derechos indígenas. Los movimientos y organizaciones indígenas consideraron insuficientes las modificaciones legales. En este contexto, surgió el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Con su insurgencia en 1994, los Centros Coordinadores Indigenistas fueron ocupados por los pueblos indígenas y sus edificios comenzaron a utilizarse para otros fines.

Los convenios realizados posteriormente, como los Acuerdos de San Andrés, se basaron en los principios de la Convención 169 de la OIT. Sin embargo, la ejecución de éstos fue considerada como un retroceso por parte de los movimientos indígenas (Moreira Leitão, 2005).

Por su parte, en el país sudamericano, los años ochenta fueron un periodo de grandes avances para la educación, las organizaciones y los movimientos indígenas en general. En esta época, las movilizaciones populares favorecieron la conquista de instrumentos legales de protección de los modos de vida tradicionales indígenas, tanto en sus aspectos culturales, como en los lingüísticos y territoriales. Estas directrices están presentes en la Constitución Federal de 1988. La principal modificación jurídica fue la sustitución de la idea de integración cultural por la del reconocimiento del carácter multicultural, multiétnico y plurilingüe de la nación brasileña (Moreira Leitão, 2005, p.81).

Asimismo, las Directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena de 1993 incorporaron las ideas de la convención 169 de la OIT, al afirmar que la educación escolar de este tipo debía poseer un carácter específico, diferenciado, intercultural y bilingüe, además de tener como objetivos la autonomía socio-económica y cultural de los pueblos indígenas, la valorización de sus leguas y la recuperación de sus memorias históricas, entre otras problemáticas (Moreira Leitão, 2005, p.82).

De acuerdo con el Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado por la Ley n. 10.172/01, la coordinación en el área de educación escolar indígena pasó a ser responsabilidad del Ministerio de Educación, y los estados y municipios debían ser responsables por su ejercicio. Asimismo, la propuesta sobre educación escolar indígena diferenciada y de calidad representó una novedad en el sistema educativo brasileño, lo que implicó la definición de nuevos conceptos y prácticas (Moreira Leitão, 2005, p.82).

En Brasil, la educación indígena comenzó a ser responsabilidad del Ministerio de la Educación a partir de la década de los noventa. Anteriormente, los programas de educación indígena estaban a cargo de instituciones como el Servicio de Protección a los Indios - SPI (1910-1967) y la Fundación Nacional del Indio – FUNAI (desde 1967) las cuales, con sus políticas educativas, realizaron acciones puntuales y fragmentadas, sin llegar a crear un sistema nacional de enseñanza que funcionara con regularidad.

En 1991, el Decreto Presidencial (n. 26/91) designó al Ministerio de Educación para la incorporación de la educación indígena al sistema regular. Desde entonces, la discusión sobre esta modalidad de enseñanza comenzó a formar parte de las discusiones sobre políticas educativas del país. En 1999, se definieron las directrices curriculares nacionales para las escuelas indígenas, con la formulación de los Referenciales Curriculares Nacionales para las Escuelas Indígenas y el Referencial

Nacional para la Formación de Profesores Indígenas, que tenían por objetivo auxiliar en la organización de la educación escolar indígena por estados y municipios (Moreira Leitão, 2005, p.85).

La noción de interculturalidad logró introducirse en la retórica legal y la política educativa de al menos 18 países de Latinoamérica, tanto desde una perspectiva de educación intercultural bilingüe, como de una educación intercultural para todos. Estos países fueron, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela (López, 2009).

Aunque las ideas sobre educación intercultural bilingüe habían sido ya incorporadas a las legislaciones de diversos países latinoamericanos, como las de México y Brasil, e incluso existían diversas experiencias de educación intercultural en varios países de América Latina, observamos que en gran parte de las escuelas indígenas en la actualidad, siguieron existiendo prácticas pedagógicas hegemónicas. Y ello en el periodo de auge del indigenismo de integración, inhibiendo las mismas el uso de las lenguas originarias y destruyendo las cosmovisiones indígenas, resultando en un proceso de etnocidio.

México es un país en el que los derechos indígenas constitucionales no pudieron ponerse práctica a través de un sistema escolarizado. Según Héctor Muñoz Cruz (2001 *Apud* Moreira Leitão, p. 96), los resultados de la educación indígena en el país fueron incongruentes con respecto a las expectativas de los movimientos y organizaciones indígenas. Persistió un modelo vertical y burocratizado, centralizado y monocultural en las acciones y practicas gubernamentales.

El país posee el mayor sistema de enseñanza escolar indígena de América Latina, y una enorme estructura docente, así como materiales didácticos. Además, cuenta con el centro de formación para profesores indígenas bilingües más importante de América Latina: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que ofrece cursos de formación para educación escolar primaria.

Como afirma el lingüista mixteco Juan Julián Caballero, a pesar de que el marco legal favorece el respeto hacia la diversidad cultural y lingüística, “el daño ya está hecho”. En la mayoría de los pueblos originarios en México las generaciones jóvenes ya no hablan o entienden las lenguas indígenas; son excepciones quienes hablan o comprenden su lengua. Para estas nuevas generaciones sus lenguas maternas fueron desplazadas por el castellano. Solamente los adultos mayores de cuarenta años siguen hablando y comprendiendo las lenguas indígenas; este proceso tiene lugar en la mayoría de las lenguas mexicanas. Debido a esto, no hay ninguna garantía que sobrevivan las lenguas y cosmovisiones nativas (entrevista realizada en el CIESAS Oaxaca, el 12 de abril de 2011).

Partiendo de la premisa sobre la lengua como pensamiento y estilo de vida de una cultura, la extinción de las mismas es una de las principales expresiones del acelerado etnocidio causado por los programas de educación indígena.

En México, la enseñanza bilingüe bicultural continuó haciendo uso de métodos de traducción de lenguas indígenas para su castellanización. Esto daba continuidad al bilingüismo de transición que transformó las lenguas indígenas en subalternas.

Como afirma Juan Bello Domínguez (2007), en la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI, las políticas indigenistas han sufrido cortes presupuestarios, y los problemas socioeducativos comenzaron a considerarse problemas técnico-administrativos. Los currículos fueron redefinidos en términos técnicos e instrumentales, con un pretendido afán de “neutralidad”. Según este autor, los programas en la década del noventa adoptaron técnicas de la lingüística sin asociarlas a las diferentes manifestaciones culturales. En varias de las experiencias de este periodo, las técnicas educativas se redujeron a la traducción mecánica de contenidos de una lengua a otra. Dicho problema que parece simple traía grandes dificultades, ya que trasladaba conceptos de dos universos culturales distintos. Este bilingüismo predominante ignoró los avances de la lingüística (p.226 – 227).

Estamos de acuerdo con el citado autor cuando afirma la importancia del papel del currículo oculto en las escuelas, asociado a las normas sociales y a las creencias morales transmitidas. Como afirma el mismo, la educación indígena continuó en estos años de la siguiente manera: “se partía de la propia cultura de cada grupo étnico – cuando se lo hacía -, para después transitar hacia la cultura nacional y no volver más al origen” (Bello Domínguez, 2007, p. 228).

En la década de los noventa hasta comienzos del siglo XXI, las prácticas educativas siguieron siendo de integración de los indígenas a la sociedad nacional, con planes y programas uniformes para todo el país. Las lenguas maternas han cumplido con el papel de “muleta”, para imponer con mayor eficiencia y rapidez la castellanización. Los portavoces de la política indigenista propagaban pero no practicaban el bilingüismo (Bello Domínguez, 2007, p.230).

De acuerdo a Rosani Moreira Leitão (2005), en Brasil, tanto con las modificaciones en la legislación y las prácticas de los programas de educación indígena, la mayoría de las escuelas indígenas no sufrieron alteraciones significativas. Varias conquistas fueron logradas a partir de los años noventa, como por ejemplo, las inversiones en la formación de profesores indígenas, la sustitución de docentes no-indígenas por indígenas de los mismos pueblos originarios, y la expansión de plazas en escuelas indígenas (en el censo escolar indígena del 2000 se afirmaba que 90.000 alumnos estaban matriculados en dichos establecimientos, es decir, un tercio de la población indígena en el país) (p.85).

Sin embargo, esta educación escolar posee varios problemas como por ejemplo, la falta de formación adecuada para profesores, las dificultades para llevar a cabo la educación bilingüe (muchas lenguas indígenas no se investigaron y no poseen modalidad escrita; las lenguas investigadas tienen pocas publicaciones didácticas que puedan auxiliar en las prácticas de lectoescritura, etc.), lo que dificulta la construcción de currículos bilingües e interculturales. Además, en muchos casos, los profesores siguen enseñando, a través de la lectoescritura, contenidos curriculares colonialistas con discursos que valorizan la lengua y la cultura hegemónica en detrimento de lo indígena.

Aunque exista un gran número de alumnos matriculados en los cursos primarios iniciales, son pocos los que terminan la enseñanza básica; y cuando la concluyen, hay pocas alternativas para continuar los estudios, ya que escasas escuelas indígenas cuentan con bachillerato. Son pocos los profesores y profesoras indígenas en Brasil cualificados para enseñar en la educación posterior al cuarto año de primaria. Mientras los estados y municipios se estructuran progresivamente para implementar la educación indígena básica, las comunidades y movimientos luchan por la enseñanza de nivel superior, que todavía no cuenta con la infraestructura para atender las necesidades de la población indígena (Moreira Leitão, 2005, p.86).

Como afirma la lingüista Maria do Socorro Pimentel da Silva (2010), la mayoría de las escuelas indígenas brasileñas son definidas como bilingües, debido a que poseen en sus matrices curriculares disciplinas tales como Lengua Portuguesa y Lengua indígena. La primera forma parte del Núcleo Común Nacional, en la que están asignaturas consideradas importantes para la formación de los alumnos, tales como Matemática, Geografía, Historia y Ciencias. Lenguas indígenas, por su parte, son incluidas en los temas diversos. Esta adaptación, que se caracteriza por la ausencia de una propuesta pedagógica de educación bilingüe, lo que hace es favorecer el bilingüismo de subalternidad, históricamente desarrollado en la mayoría de las escuelas del tipo. Para esta autora, la jerarquización de este bilingüismo escolar contribuye para que muchos indígenas consideren como menores sus lenguas y saberes (p.87).

Como afirma esta autora, la educación bilingüe intercultural no es sinónimo de socialización indígena: “Educación bilingüe intercultural se sustenta en la tradición y en la modernidad” (Pimentel da Silva, 2010, p.88). Se trata de una práctica educativa que reafirma el derecho a las especificidades y diferencias culturales y lingüísticas en los distintos pueblos. Debido a esto, las lenguas indígenas necesitan desempeñar nuevas funciones en la escuela. Desafortunadamente, las lenguas y culturas indígenas todavía forman parte del currículo de modo folklorizado, a través de las vestimentas, bailes y danzas; y no se ven de manera integral en las escuelas.

De acuerdo a Pimentel da Silva (2010), de las más de mil lenguas indígenas existentes durante el periodo de la colonización en la América Portuguesa, alrededor de 180 sobreviven en “estado de

coma” (p.89). Una lengua pierde su “espiritualidad” cuando se desconecta de la cosmovisión que la sustenta; de este modo, se somete a otro sistema de mundo y se esclaviza hasta desaparecer (p.101).

En México y Brasil, los currículos de la mayoría de las escuelas indígenas, continúan organizados de manera colonialista, ya que someten los conocimientos indígenas a los conocimientos científicos y de la sociedad nacional. También es común que la enseñanza bilingüe se dé traduciendo las lenguas indígenas a códigos de la lengua nacional que todavía no son comprensibles para los alumnos. El tipo de educación bilingüe de la mayoría de estos centros educativos en ambos países sigue siendo bilingüe de transición a la lengua nacional, de modo que cada vez menos considera a la lengua indígena en los salones de clase.

Identificamos que, tanto en México como en Brasil, en la mayoría de las escuelas indígenas de la actualidad todavía no se pone en práctica un tipo de educación bilingüe intercultural. En muchos casos en Brasil, las lenguas indígenas quedaron tan vulnerables que en la infancia ya no se aprende como materna.

La educación intercultural se comprende como una modalidad de enseñanza que respeta los tiempos, conocimientos y problemáticas de los pueblos originarios, y lleva su cosmovisión y conocimientos a los salones de clase, con un proyecto pedagógico que parte de las propuestas y necesidades de las comunidades originarias. En la educación intercultural, se puede utilizar un método bilingüe o monolingüe (ya que en países latinoamericanos como en Brasil, varios pueblos originarios se hicieron monolingües en lengua nacional, como resultado de las políticas indigenistas de integración). Sin embargo, la misma tiene como uno de sus retos revitalizar el uso de las lenguas originarias.

Autores como Rainer Enrique Hamel y otros (2004) formularon una propuesta de educación intercultural, con un tipo de bilingüismo que permite a los alumnos indígenas aprender las cuatro habilidades de ambas lenguas (la indígena y la nacional), utilizadas de manera complementaria en la escuela.

De acuerdo con esta propuesta, en la educación intercultural bilingüe, los conocimientos deben adquirirse a través de las dos lenguas, y el uso de una no impide el de la otra. Para estimular la utilización de las lenguas originarias, principalmente entre pueblos indígenas que fueron afectados por las políticas indigenistas de homogenización lingüística, algunos investigadores sugieren la necesidad de una disciplina propia para la enseñanza de la lengua nacional, en la cual se hable solo esa lengua, sin traducciones a la lengua indígena. El resto del currículo debe establecerse utilizando solamente la lengua originaria. Al hacer uso de la cartilla en español sólo se debe hablar en español (Hamel y otros, 2004).

Identificamos que tanto la selección de los currículos, como los métodos de enseñanza de la lengua nacional o la lengua indígena en los salones de clase, siguen participando en la formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades originarias. El trabajo político de los docentes también contribuye para la formación de la autodeterminación de los pueblos originarios, o para la intensificación de la dirección política de las comunidades por parte del Estado ampliado.

Con un discurso hegemónico renovado e “intercultural”, varias prácticas educativas del periodo del indigenismo de integración siguen presentes en las escuelas indígenas en países de Nuestra América, con resultados etnocidas. Persiste el exterminio de lenguas y cosmovisiones indígenas, a la sombra de continuidades del indigenismo de integración.

El problema de la investigación

Las políticas indigenistas en Brasil y México son un problema de larga duración, relacionado con las estructuras y permanencias (conceptos discutidos por Fernand Braudel (1972)). En este trabajo investigamos específicamente la coyuntura comprendida entre 1940 y 1970, periodo nacional-desarrollista y de auge del indigenismo de “integración” en Nuestra América, en el que el discurso sobre el “mestizaje” cultural de los pueblos indígenas fue hegemónico en el subcontinente (Medina Hernández, 2007). Buscamos seguir la “historia problema” de la Nueva Historia que se opone a la historia positivista tradicional que privilegiaba el acontecimiento en sí, de acuerdo a las propuestas de Marc Bloch (2001).

Esta investigación es un estudio de Historia Comparada de las políticas indigenistas del Instituto Nacional Indigenista (INI) de México, y del Servicio de Protección a los Indios (SPI) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) de Brasil, entre 1940 y 1970. El objeto de esta investigación son los programas de educación indígena y su influencia en los procesos de formación de la hegemonía de los Estados ampliados en las “regiones de refugio” de estos países en el periodo.

De acuerdo con Eric Hobsbawm (1994), en el breve siglo XX las élites de las sociedades no burguesas buscaron seguir el modelo de los Estados europeos, vistos como generadores de “progreso” y “desarrollo” técnico-científico. Las políticas indigenistas y los programas de educación indígena en México y Brasil, entre 1940 y 1970, fueron resultado de esta aspiración de “progreso” y “desarrollo” de las clases hegemónicas de estos países.

Identificamos que estos procesos de modernización y formación de la hegemonía del Estado ampliado poseen varios aspectos. Entre ellos, destacamos 1) la participación de intelectuales orgánicos en la formulación de discursos hegemónicos sobre la necesidad de “mestizaje” y “civilización” de los pueblos indígenas, que resultaron en políticas indigenistas y en los programas de educación indígena

para la “integración; 2) la inserción de instituciones indigenistas de la Sociedad Política en las “regiones de refugio” y su consecuente burocratización; 3) la utilización de la enseñanza en los salones de clase (expresada en los currículos colonialistas) para convencer en torno a la adopción de comportamientos, costumbres y valores modernos, nacionales y “mestizos”, que en realidad eran pertenecientes a la cultura de las clases hegemónicas. Y en el caso mexicano, destacamos también 4) la participación política de los maestros y promotores culturales indígenas en las negociaciones y convencimiento sobre la adopción de comportamientos racionales, productivos y pertenecientes a la cultura nacional hegemónica.

En primer lugar, buscamos comprender cómo estos discursos hegemónicos incidieron en las instituciones indigenistas e influyeron en la formulación de los programas de educación indígena. En segundo lugar, analizaremos cómo estos discursos se materializaron en los currículos y las prácticas pedagógicas y políticas de maestros; y cómo estas prácticas educativas formaron parte de los procesos de negociación de costumbres y de valores tradicionales de las culturas indígenas, y de convencimiento sobre la adopción de costumbres, valores y prácticas productivas de la cultura nacional hegemónica (e ideológicamente “mestiza”).

En esta investigación analizamos, en un segundo plano, los programas de educación indígena aplicados en el Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan (CCIP), que afectaron a las comunidades de la zona mazateca baja en Oaxaca; así como la política educativa en el Puesto Indígena Francisco Horta, en la Reserva Indígena de Dourados en Mato Grosso do Sul, entre los kaiowá guaraní, guaraní ñandeva y terena. En estos dos casos, los pueblos indígenas afectados fueron despojados y sufrieron los impactos de los proyectos de desarrollo regionales, lo que les significó perder territorios. Estos procesos fueron concomitantes a la creación de las escuelas, donde los proyectos estatales de nacionalización se negociaron.

Estas instituciones indigenistas tenían por objetivo “mestizar” e “integrar” a los pueblos originarios a la nación; es decir, estaban al servicio de los proyectos de desarrollo regionales en ambos Estados corporativistas. Los programas de educación indígena realizados por el INI y el SPI y la FUNAI participaron en el fortalecimiento y modernización de los Estados nacionales de estos países, en beneficio de sus clases hegemónicas.

La enseñanza de la lengua nacional y los valores cívicos y morales asociados al patriotismo y al trabajo productivo, fueron los principales puntos curriculares de las escuelas de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) y de los Puestos Indígenas (PI) del SPI y de la FUNAI. En México, las campañas del INI afirmaban, por ejemplo: “Todos somos mexicanos”, lo que incluía a los pueblos originarios y su cultura de manera folklorizada, en la cultura nacional. En Brasil, los pueblos indígenas fueron denominados por el SPI como “brasíndios”, palabra que designaba a los indígenas brasileños.

Aunque en México hubo muchas discusiones en relación a las metodologías de enseñanza de la lengua nacional, en ambos casos, el objetivo era el mismo: “mestizar” a los pueblos originarios para que se integraran a la “cultura nacional”.

La política indigenista mexicana fue una expresión de la Antropología Aplicada, mientras que en Brasil fue influenciada principalmente por el proyecto nacionalista y desarrollista de los militares pertenecientes al Servicio de Protección a los Indios (SPI). Los discursos hegemónicos de integración (de la Antropología Aplicada en México, y los discursos positivistas, nacional-desarrollistas y antropológicos en Brasil) apoyaron los proyectos oficiales de nacionalización de los pueblos originarios, entre 1940 y 1970.

Las misiones religiosas (principalmente protestantes) también fueron parte del Estado ampliado, participando aunque de manera indirecta, de las prácticas de las políticas indigenistas. Podemos observar que, en algunos casos, el proyecto de catequizar a los pueblos originarios estaba al servicio de la Sociedad Política y su intención de “civilizar” y crear consenso. En México, la principal institución misionera que influyó en la política indigenista fue la misión protestante estadounidense Instituto Lingüístico de Verano (ILV). En Brasil, misiones católicas y protestantes se aliaron al órgano indigenista, así el ILV formalizó un convenio con el Museo Nacional en 1956, y con la FUNAI en 1969.

La influencia de las misiones religiosas en las políticas indigenistas de educación es un punto que trataremos tangencialmente en esta investigación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las misiones religiosas, como parte de la Sociedad Civil, participaron de la reformulación de una conciencia moral de los pueblos originarios en ambos países. De esta manera, facilitaron la formación de una conciencia nacional y la transformación de los valores tradicionales indígenas, lo que formó parte del proceso etnocida de las políticas dirigidas a estos pueblos.

El proyecto oficial de la política indigenista involucraba negociaciones desde abajo. Entre 1940 y 1970, durante el auge del indigenismo de integración en ambos países, las ideas de desarrollo, modernización y nacionalismo guiaron las políticas indigenistas y llevaron a negociar las costumbres y tradiciones de las comunidades originarias, convertidas en un folclor de la cultura nacional “mestiza”.

Las políticas indigenistas entre 1940 y 1970 pueden caracterizarse como etnocidas, tal como afirmaban los antropólogos en la Reunión de Barbados de 1971, cuando criticaron el indigenismo de integración que aquel entonces era hegemónico en Nuestra América.

Preguntas de investigación

Partimos de las siguientes preguntas de investigación: ¿Los programas de educación indígena del Instituto Nacional Indigenista (INI) en México y del Servicio de Protección a los Indios (SPI) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) en Brasil, entre 1940 y 1970, formaron parte de los procesos de construcción de la hegemonía de los Estados ampliados en los pueblos originarios? En caso afirmativo, ¿cómo los programas de educación indígena participaron de los procesos de formación de la hegemonía? ¿Cuáles fueron los principales discursos hegemónicos que influyeron sobre los programas de educación indígena, en México y Brasil?, y ¿cómo estos discursos se expresaron en los currículos y en las prácticas político-pedagógicas de los maestros y maestras durante el periodo?

Objetivos generales y específicos

El objetivo general de la investigación es: comparar de manera general los programas de educación indígenas de educación del INI y del SPI y la FUNAI, entre 1940 y 1970, buscando: a) analizar la participación de los intelectuales orgánicos en la formulación de discursos hegemónicos utilizados por las instituciones indigenistas en los proyectos de nacionalización, “integración” y “desarrollo”, que resultaron en los programas de educación indígena; b) comprender como los currículos y las prácticas escolares en las instituciones indigenistas mencionadas formaron parte de procesos de “civilización” y de construcción de la hegemonía; y c) reflexionar acerca de la participación de los maestros y promotores culturales en México como agentes de negociación de las costumbres tradicionales indígenas y de formación de consenso en las comunidades sobre la necesidad de “nacionalización” y “desarrollo”.

De manera secundaria, buscamos: a) observar cómo el proyecto panamericanista de EE.UU. presente en el Instituto Indigenista Interamericano (III) influyó en las políticas indigenistas de Brasil y México; b) comparar y discutir los programas de educación indígena y los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado en los casos del CCIP del INI en Oaxaca, y del PI Francisco Horta del SPI, en Mato Grosso do Sul, y c) analizar la influencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en los programas de educación indígena en ambos países.

Hipótesis

Las políticas indigenistas del INI, en México, y del SPI y de la FUNAI, en Brasil, entre 1940 y 1949, sí lograron construir la hegemonía entre los pueblos indígenas en estos países, a través de la

burocratización de las “regiones de refugio” y tierras indígenas, y de la persuasión para que adoptaran modos de vida y costumbres modernos, productivos y pertenecientes a la cultura nacional hegemónica.

Los programas de educación indígena del Instituto Nacional Indigenista (INI) en México, y del Servicio de Protección a los Indios (SPI) y de la Fundación Nacional de Indio (FUNAI) en Brasil, entre 1940 y 1970, sí fueron parte de los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios. Estos programas, sus currículos y prácticas escolares en las instituciones indigenistas fueron utilizados para la negociación de costumbres y valores tradicionales de las culturas indígenas; y para el convencimiento sobre la adopción de costumbres, valores y prácticas modernas, racionales y productivas, pertenecientes a la cultura nacional hegemónica (ideológicamente “mestiza”), con miras al “desarrollo”. La enseñanza de la lengua nacional fue considerada en ambos países por las instituciones indigenistas como la base para la “civilización”, porque a partir de ella se enseñarían todos los otros conocimientos nacionales, “civilizados” y productivos.

Los procesos de formación de la hegemonía tuvieron sus especificidades en los dos países: en primer lugar, porque los programas de educación indígena en México fueron expresiones de la Antropología y de la Lingüística Aplicada, es decir, un resultado de complejas discusiones científicas. En Brasil, esta política fue pragmática y estuvo subordinada al discurso hegemónico evolucionista, desarrollista y de nacionalización de los funcionarios militares del SPI y de la FUNAI. En segundo lugar, porque en México los maestros bilingües y promotores culturales tuvieron una extensa actuación política y fueron importante factor de negociación entre las comunidades indígenas y la burocracia indigenista, para la creación de consenso sobre la necesidad de generar “desarrollo” e “integración”. En Brasil, los maestros y maestras eran no indígenas, y en general no tenían influencia política sobre las comunidades.

Planteamiento teórico

Para el análisis de las políticas indigenistas educativas del INI en México, y del SPI y FUNAI en Brasil, entre 1940 y 1970, como parte de los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades originarias, partimos de una concepción materialista de la historia, y utilizamos los conceptos de Estado ampliado, hegemonía, Sociedad Civil, Sociedad Política y Bloque Histórico del intelectual y militante italiano Antonio Gramsci.

La utilización de estos conceptos no puede dissociarse de los objetivos de transformación de la realidad, propios del materialismo histórico y de la filosofía de la praxis. La teoría de Gramsci puede encontrarse en sus libros *Cuadernos de la Cárcel* (1999 [1975]), escritos durante sus años de prisionero en Italia por parte del régimen fascista (entre 1926 y 1937).

Debido a las condiciones en las que permaneció Gramsci en la cárcel, su libro está escrito de manera fragmentada y con códigos a fin de no ser censurado. Para acercarse a su teoría, recurrimos también a otros autores con el objetivo de develar la escritura criptográfica que el militante italiano empleó para protegerse.

Antonio Gramsci tuvo una visión innovadora de la obra de Karl Marx, al contraponerse al evolucionismo fatalista de la II Internacional (1889), que afirmaba la inevitabilidad de la revolución socialista como consecuencia natural de la historia. De acuerdo a Lincoln Secco (2006), para Gramsci, la voluntad individual para transformar el mundo es importante: “él prefiere ver en la Revolución Rusa la comprobación de que los hombres hacen Historia independientemente de las estructuras en las que actúan, las cuales ellos solamente conocen *post festum*” (p. 25).

Este intelectual italiano fue lector y crítico de Benedetto Croce, pero su principal influencia para la formación de su teoría fueron Vladímir Ilich Lenin y la Revolución Rusa. Gramsci dialoga activamente con las teorías de Lenin, pero su interpretación es particular. Bajo su influencia, buscó un modo teórico y práctico para la consolidación de la hegemonía del proletariado, principalmente en el caso italiano. El impulso inmediato de la reflexión gramsciana fue la derrota del movimiento obrero en los años veinte, y las nuevas formas de la hegemonía burguesa en la Europa Occidental. El autor analizó la realidad y escribió con la intención de construir bases teóricas para la Revolución y el Estado Socialista. Asimismo, estableció un estrecho nexo entre teoría y práctica, teoría y acción política. Para él, esta unidad hace de la política la verdadera filosofía.

Aunque también llamado “teórico de las superestructuras” por Jacques Texier (1975), Gramsci jamás renunció a la idea de que la transformación cultural y política debe expresarse desde una profunda transformación de lo ético-económico. Para el italiano, la infraestructura y la superestructura forman parte de una totalidad, y constituyen el mismo Bloque Histórico. Esto significa que ellas se autodeterminan recíprocamente, sin que una se sobreponga a la otra. Gramsci se oponía a los determinismos económicos, de la misma manera que se oponía a ideas que afirmaban la determinación de la ideología sobre la infraestructura.

Siguiendo a este pensador, en un determinado Bloque Histórico la infraestructura y superestructura se influyen mutuamente. La formación de consenso y la coerción tienen por objetivo establecer la dirección política de una determinada clase o conjunto de clases sociales que establecen un determinado modo de producción.

Desde el punto de vista teórico de este socialista italiano, específicamente lo que formula en sus *Cuadernos de la Cárcel*, la hegemonía es una estrategia política de dominación del Estado ampliado, que se establece a partir de la suma orgánica entre coerción y consenso. Entretanto, para Philip

Corrigan y Derek Sayer (2007), hegemonía sería la burocratización de la Sociedad Civil, inducida por la Sociedad Política, la cual existe en situaciones donde no necesariamente hay consenso.

Entendemos que las políticas a nivel superestructural repercuten en el nivel de la infraestructura. Los programas de educación indígena forman parte de la política indigenista que buscaba llevar el “progreso” a los pueblos indígenas, tanto en el INI como en el SPI y la FUNAI. Desde la superestructura, los programas de educación indígena fueron agentes de formación de consenso para la participación de estos pueblos en el modo de producción capitalista nacional, abandonando su modo de subsistencia y sus cosmovisiones tradicionales.

El concepto de hegemonía de Antonio Gramsci es el eje de toda su teoría. Según Lincoln Secco (2006), en el marxismo contemporáneo, “hegemonía es generalmente entendida como capacidad que una clase, una fracción o conjunto de fracciones de clase, un grupo social o hasta un partido tiene para dirigir otros segmentos sociales y, eventualmente, oprimir o liquidar aquellos que no aceptan pacíficamente su dirección. Se entiende muchas veces una clase que es hegemónica como también dominante, aquella que conduce toda la sociedad” (p.43).

Aún según este autor (2006), la noción de hegemonía ya existía a partir de los debates soviéticos sobre la II Internacional en la primera década del siglo XX. Antes de la Revolución Rusa, esta idea se asociaba a la capacidad de los proletarios de realizar alianzas con los campesinos. La idea de hegemonía retorna después de la guerra civil (1918 – 1921), cuando Lenin y Bujarin dan énfasis al trabajo de convencimiento “pacífico” de la población campesina, mediante la acción cultural. En la década de los años veinte, surgieron los embriones del concepto de hegemonía, en el contexto de los debates sobre la II Internacional. En la teoría de Gramsci, bajo influencia de Lenin, se conciben estrategias para consolidar la hegemonía del proletariado. Para ello, buscó comprender cómo se realizaron los procesos de formación de la hegemonía burguesa en Italia, desde el punto de vista histórico.

Para que una determinada clase o conjuntos de fracciones de clase puedan dirigir a la sociedad y ejercer la hegemonía, otros sectores deben aceptar tal dirección, generada por el convencimiento y la formación de consenso. Aunque haya disenso, la mayoría del grupo dirigido (o algunos de sus líderes) debe estar de acuerdo con la dirección, para que sea “pacífica”. Los sectores sociales que no concuerdan con la dirección hegemónica sufren la coerción del aparato represivo del Estado.

De esta manera actuó la institución indigenista en Brasil: realizaba alianzas con algunos pueblos indígenas “amigos” y llevaba a cabo las “pacificaciones” forzadas contra los pueblos indígenas enemigos. Tanto en México como en Brasil, los órganos indigenistas buscaron negociar con los pueblos indígenas e introducir la burocracia en las comunidades, con la finalidad de dirigirlos moral,

política y económicamente. Así, buscamos comprender cómo las políticas indigenistas de ambos países fueron estrategias para la formación de la hegemonía del Estado ampliado capitalista y nacional.

Según Secco (2006), “La hegemonía gramsciana es (...) un tipo de dirección consensual sobre los que aceptan o consienten, e incluye una dimensión coercitiva sobre los que recusan, o sea, los que extrapolan los medios de oposición considerados legítimos por el grupo hegemónico; pero esa dimensión es episódica y, normalmente, la hegemonía se resume en un tipo de dominación que es predominantemente (aunque no enteramente) consensual. Puede ser entendida también simplemente como relación consensual entre grupos que están fuera del poder” (p.43).

Luciano Gruppi (1978), afirma que hegemonía puede ser comprendida como dirección política, moral, cultural e ideológica. Para este autor, como la conciencia (la filosofía) es lo mismo que la praxis política, la creación de consenso a través de la ideología crea la hegemonía o la dirección política. En otras palabras, “la hegemonía es esto: capacidad de unificar a través de la ideología y de mantener unido un bloque social que, sin embargo, no es homogéneo, sino marcado por profundas contradicciones de clase” (p. 12).

Una clase es hegemónica, dirigente y dominante, mientras su acción política, ideológica y cultural logre mantener junto a sí a las fuerzas heterogéneas. De esta forma, la hegemonía también es un hecho cultural, una forma de ver el mundo y sin embargo, está anclada en un conjunto de relaciones políticas y económicas. En este sentido, la difusión de valores nacionales forma parte del proyecto de consolidación de una hegemonía de clase o de una alianza de clases en un determinado Estado ampliado.

Según Guido Liguori (2007, p.221), Alberto Burgio afirma que la formación de la hegemonía es siempre económica y la hegemonía ideológica de las clases dominantes se enraíza en aquélla. Los programas de educación indígena dirigieron moral e intelectualmente a las poblaciones indígenas (la hegemonía ideológica), con el objeto de formar y fortalecer la hegemonía económica capitalista en los pueblos originarios, convertidos en clases subalternas.

El concepto de hegemonía parte de la realidad histórica y cambia de configuración dependiendo del Estado ampliado analizado. Hegemonía no es un concepto fijo, y sólo puede ser comprendido desde los estudios históricos y los análisis de coyuntura (Secco, 2006, p. 46). La formación de la hegemonía de una determinada clase o conjunto de clases en un Estado ampliado es un proceso circunscrito a una determinada realidad histórica. Además, la hegemonía sólo puede ser construida con la negociación entre clases sociales.

El autor William Roseberry (2002) cuestiona la concepción de hegemonía asociada únicamente a la creación de consenso; argumenta que para Gramsci los grupos subalternos no están inmovilizados por un consenso ideológico. Roseberry subraya la falta de consenso en situaciones sociales de

dominación. No se puede dar por sentado que el grupo subalterno acepte pasivamente su destino. Para este autor, Gramsci considera que los subalternos tienen gran capacidad de enfrentamiento y sobre todo, de negociación (p.220).

Desde el punto de vista de Roseberry (2002), las prácticas culturales están comprendidas como algo más que expresiones superestructurales, por lo que rechaza estas interpretaciones. Por el contrario, estas prácticas son inseparables de los procesos básicos de producción material. Este autor retoma el planteamiento marxista original, al tratar los procesos sociales de la cultura, establecidos a partir de una historia material, y recupera la concepción de totalidad de la historia. La separación entre la cultura y la vida social material conformó la tendencia dominante del pensamiento cultural idealista criticado por Karl Marx. Roseberry también enfatiza la necesidad de estudiar el lenguaje y sus conceptos para comprender el “proceso humano constitutivo” (cuestión ignorada en el primer marxismo).

En el interior de un Bloque Histórico, existe una actividad histórica en la superestructura que opone dos aspectos: coerción y persuasión, fuerza y consenso, dominación y dirección, dictadura y hegemonía, Sociedad Política y Sociedad Civil. Para Gramsci, la distinción entre el momento de la fuerza (ejercida por la Sociedad Política) y el momento del consenso (ejercida por la Sociedad Civil) es simplemente metodológica: un instrumento que auxilia mejor en el análisis. Sin embargo, en la realidad, la Sociedad Civil y el Estado se identifican.

La perspectiva de Antonio Gramsci sobre el Estado diverge de la mayoría de los intelectuales y científicos sociales. Según Lucio Oliver (2009), para el intelectual italiano el Estado sólo puede ser comprendido como Estado ampliado, es decir, una relación de fuerzas y una suma orgánica de la Sociedad Política (conjunto de instituciones políticas, administrativas y represivas) y la Sociedad Civil (los individuos y grupos sociales actuantes y portadores de la hegemonía civil). Según Gramsci, Estado es igual a sociedad política más sociedad civil: hegemonía acorazada con coacción (Gramsci, 2007[1970], p.291). La coacción se asocia a la implementación de una estructura burocrática de la Sociedad Política en la Sociedad Civil.

De esta forma, las escuelas, sindicatos, partidos políticos, instituciones religiosas, revistas y otras organizaciones privadas también forman parte del Estado, ya que son responsables de la difusión ideológica y la formación de consenso sobre la política y el modo de producción. En otras palabras, la hegemonía en un Estado ampliado también puede ser conquistada a través de los aparatos privados de la hegemonía. En un mismo Bloque Histórico, la infraestructura y la superestructura se influyen mutuamente, y la ideología de los aparatos privados es significativa para mantener o transformar la infraestructura económica. Derivado del concepto de hegemonía, hegemonía civil indica que la

Sociedad Política generó hegemonía en la Sociedad Civil. Por un lado, la Sociedad Civil pasa por un proceso de convencimiento, por otro, teme la coerción de la Sociedad Política.

Los intelectuales orgánicos poseen una importante función en las negociaciones para formar hegemonía. Sus ideas siempre se asocian directa o indirectamente a una clase social y a una praxis. Según Gramsci, cada grupo social posee una categoría propia de intelectuales, quienes cobran conciencia de su propia función en el campo económico, social y político. Entre los intelectuales orgánicos también están los clérigos. Todos los seres humanos en las sociedades son intelectuales y poseen una filosofía, aunque no todos los seres humanos tienen la función de ser intelectuales.

Para Gramsci (2007[1970]), las escuelas son los lugares de formación de los intelectuales en diversos grados. Los intelectuales orgánicos poseen una función organizativa de la hegemonía social. Existen intelectuales orgánicos para todas las clases sociales. Sin embargo, en su mayoría estos intelectuales son gestores del grupo dominante para ejercer la hegemonía sobre las clases subalternas. Los mismos trabajan por el consentimiento “espontáneo” otorgado por las grandes masas de población, en el contexto de la orientación de la vida social dada por el grupo dominante fundamental.

Este consentimiento nace del prestigio que el grupo dominante obtiene de su posición y su función en el mundo de la producción y, también, del aparato de coerción estatal que asegura legalmente la disciplina de los grupos que no le dan consentimiento. Por lo tanto, los intelectuales orgánicos (científicos, clérigos, algunos tipos de funcionarios de la burocracia) poseen una función organizativa de la hegemonía social (Gramsci, 2007[1970]).

En este sentido, la formación de la hegemonía de una clase o conjunto de clases sociales prevé la negociación para llevar a cabo un determinado modo de producción. Los programas de educación indígena del INI en México, y del SPI y FUNAI en Brasil, fueron utilizados para convencer y negociar los valores y comportamientos capitalistas y nacionales en las comunidades originarias. Para esto, fue necesario convencerlos sobre la pertenencia a la nación, ya que esta idea está al servicio de una clase o conjunto de clases.

Las políticas indigenistas buscaban llevar a los pueblos indígenas al “progreso” y a la “civilización” en un Estado nacional capitalista. Para el sociólogo Norbert Elias (2001[1939]), el “proceso civilizador” se asocia a un proceso de transformación de la conducta humana (de costumbres, valores, modos de comportamiento) relacionado a las estructuras sociales.

Para analizar la perspectiva nacionalizadora de las políticas indigenistas de integración entre 1940 y 1970 es imprescindible discutir el concepto de nación y los proyectos para su consolidación a partir de los Estados (Sociedad Política) nacionalistas. Benedict Anderson (1993) ha sido una referencia para ello con sus argumentaciones sobre la formación de las naciones con su libro *Comunidades Imaginadas*. El autor afirma que las naciones son “artefactos culturales de una clase

particular” (p. 20). Estamos de acuerdo con él sobre su idea de que el nacionalismo busca crear las naciones, de modo que privilegia determinado tipo de producción y clase social específica.

Según Anderson, a fines del siglo XVIII, estos “artefactos” fueron producto del cruce de fuerzas históricas discretas. Él señala: “con un espíritu antropológico propongo la definición de nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993, p. 23).

Las naciones se imaginan limitadas porque la mayor parte de ellas tiene fronteras definidas. Se imaginan soberanas, porque el concepto nació en la época de la Ilustración, en la que se destruyó la legitimidad del reino dinástico. Por último, es comunidad porque las naciones siempre se imaginan a partir de un compañerismo profundo, universal, independientemente de la desigualdad y explotación que pueda existir en cada nación. Para Anderson, estas comunidades no son falsas porque sean imaginadas, y tampoco son sinónimos de “fabricadas”.

Anderson afirma que la nación surgió en oposición a los grandes sistemas culturales precedentes, como la comunidad religiosa y el reino dinástico. Este proceso de formación de las “comunidades imaginadas” como naciones modernas fue un proceso de transformaciones culturales de larga duración, directamente asociado a cambios económicos, políticos y tecnológicos, que llevaron a difundir ideas con el capitalismo impreso.

Esto permitió que un número creciente de personas pensarán sobre sí mismos y se relacionaran con otros de formas radicalmente nuevas. El autor afirma que el desarrollo de la imprenta como mercancía y la difusión de lenguas vernáculas definieron la formación de las comunidades imaginadas. La difusión lenta de las lenguas vernáculas particulares como instrumentos de centralización administrativa fue el proceso que antecedió a la revolución de la imprenta y la religión del siglo XVI. Es esencial tener en cuenta que eran lenguas de la burocracia estatal y no lenguas “nacionales”. Para Anderson, el capitalismo impreso sentó las bases de la conciencia nacional de tres formas distintas: primero, a través de la creación de campos unificados de intercambio y comunicaciones por debajo del latín y por encima de las lenguas vernáculas habladas. En segundo lugar fijó al lenguaje, lo que ayudó a forjar la imagen de antigüedad de las naciones. En tercer lugar, creó lenguajes de poder de una clase diferente a la de las antiguas lenguas vernáculas. Ciertos dialectos estaban “más cerca” de las lenguas impresas y dominaban sus formas finales (Anderson, 1993).

Eric Hobsbawm (1998[1991]) concuerda con Anderson, al afirmar que fue necesario el capitalismo impreso para consolidar a las comunidades imaginadas. Este historiador también está de acuerdo con el hecho de que fue necesaria una lengua hegemónica que permitiera la comunicación y el intercambio de ideas a través de textos (también por medio de lecturas públicas y en voz alta): “La mayoría de los estudiosos de hoy estarán en acuerdo en que las lenguas nacionales estándar, ya sean

habladas o escritas, no pueden aparecer como tales antes de la imprenta, la alfabetización de las masas y, por ende, su escolarización” (p. 18).

La unificación lingüística es considerada de gran importancia para la formación de las naciones y, consecuentemente para la consolidación hegemónica de una determinada clase o conjunto de clases. Ésta, amén de las políticas de escolarización es de gran importancia en los procesos de formación de nación.

La prensa y las políticas de educación de masas fueron fundamentales para fijar una lengua hegemónica en comunidades donde eran habladas diversas lenguas. Las lecturas colectivas también difundieron ideas y le dieron sentido a la comunidad imaginada. Actualmente, también podemos pensar en la importancia de los medios de comunicación de masas y las políticas de enseñanza del español o el portugués en los pueblos originarios, como parte de un proceso de dominación y creación de identidades nacionales asociadas a una lengua y cultura de una clase dominante.

Hobsbawm concuerda con Benedict Anderson al decir que “(...) la lengua oficial o de cultura de los gobernantes y la elite generalmente llegó a ser la lengua real de los estados modernos mediante la educación pública y otros mecanismos administrativos” (Hobsbawm, 1998[1991], p. 70).

Para Ernest Gellner (2008[1983]), en la Tierra existen numerosas naciones en potencia, pero sólo un número limitado de unidades políticas independientes. Por lo tanto, “no todos los nacionalismos pueden verse realizados en todos los casos y al mismo tiempo. La realización de unos significa la frustración de otros” (p. 69).

El nacionalismo necesita un Estado (comprendido como Sociedad Política) y una única nación (cultura nacional) que se pretende homogénea, aunque en el Estado existan diferentes nacionalidades frustradas en su potencial. Desde las perspectivas de Hobsbawm y Gellner, el nacionalismo y la nación moderna son estados territoriales, así como la búsqueda y la voluntad de crearlos, por lo que una “nación” que está subordinada a otra en un mismo territorio, si no pretende separarse y crear otro estado independiente, no puede considerarse una nación moderna. Probablemente este sea el caso de los pueblos originarios de varios países de Latinoamérica: son naciones subordinadas a una nación hegemónica vinculada a la Sociedad Política.

Continuando con Gellner (2008[1983]), el Estado (Sociedad Política) surge independientemente de la nación, y su existencia es indispensable para formar una nación moderna. En su libro *Naciones y nacionalismo*, el autor propone las siguientes definiciones de nación: “1. Dos hombres son de la misma nación sólo si comparten la misma cultura, entendiendo por cultura un sistema de ideas y signos, de asociaciones y de pautas de conducta y comunicación. 2. Dos hombres son de la misma nación si y sólo si se reconocen como pertenecientes a la misma nación. En otras palabras, las naciones hacen al hombre; las naciones son los constructos de las convicciones, fidelidades y solidaridades de los

hombres (Gellner, 2008[1983], p. 74). Esta definición de nación también tiene que ver con las pautas de comunicación común en una determinada comunidad.

Al pensar sobre el proceso de formación de las naciones y sus relaciones con los Estados, Eric Hobsbawm (1998[1991]) afirma que las naciones no construyen a los Estados y los nacionalismos, sino que ocurre al revés: los Estados nacionalistas construyen a las naciones. El nacionalismo parte del principio de que la unidad política y la unidad nacional deben ser congruentes (Hobsbawm, 1998[1991], p.17). El argumento de Gellner (2008[1983]) se complementa con el de Hobsbawm, en el sentido en el que “El nacionalismo engendra naciones, no a la inversa” (p. 136).

Sin embargo, para Hobsbawm un Estado sólo genera una nación cuando le precede un “protonacionalismo”, concepto que significa someter la pertenencia a una “comunidad real” (lingüística o religiosa, por ejemplo) anterior a la formación de los Estados territoriales modernos. Hobsbawm afirma que a lo largo de la Historia, los seres humanos han vivido en esas comunidades “reales” que perdieron su operatividad en la edad moderna. A partir de su desintegración, las personas imaginaron un sustituto concreto: la nación moderna.

La existencia de un Estado no significa la formación de una nación, aunque la mayoría de las naciones de la actualidad se formaron a partir de Estados (Sociedad Política) preexistentes. Por lo tanto, Hobsbawm (1998[1991]) considera que las naciones son construcciones a partir de los proyectos de un Estado territorial. En su libro *Naciones y nacionalismo desde 1780* no se presenta una definición de nación, pero afirma que se trata de “cualquier conjunto de personas suficientemente nutrido, cuyos miembros consideren que pertenecen a una “nación” (p. 12).

Gellner (2008[1983]) y Hobsbawm (1998[1991]) afirman que los Estados nacionalistas crean a las naciones, y no al contrario. Con estas ideas, junto con las de Benedict Anderson (1993), quien propone que las naciones son “artefactos culturales de una clase particular”, nos es posible comprender que los Estados nacionalistas persiguen la unificación cultural y lingüística, haciendo uso de los medios de comunicación y de la escolarización.

Planteamiento Metodológico

El presente trabajo es de Historia Comparada, una modalidad metodológica que revela causalidades, y “ayuda a identificar cuestiones y a esclarecer perfiles de casos singulares”, según Jürgen Kocka (2003, p.39 *Apud* Garrido Pimenta, 2008, p.03). La Historia Comparada auxilia a crear un clima menos provinciano de la investigación histórica. Comparar significa abrirse al dialogo, romper el aislamiento de las historiografías nacionales.

La Historia Comparada, como campo interdisciplinario, surge a fines de la década del treinta, cuando Marc Bloch escribe trabajos teóricos proponiendo las características de este tipo de investigación. En su obra *Los reyes taumaturgos*, Bloch (1993[1924]) concretizó su propuesta, la que pretendía liberar al historiador de las fronteras artificiales, propias de las historias nacionales del siglo XIX.

De acuerdo a José D'Assunção Barros (2007), en aquel período, la Historia Comparada adquirió su especificidad historiográfica, en un contexto en el que se fortalecía el nacionalismo de diversos países del mundo, con resultados catastróficos, principalmente en Europa. Fue así como aparecieron los primeros sueños de ir más allá de los modelos de la historiografía nacionalista, también acordes con las estructuras nacionales (p.09).

Comparar significa establecer comunicación entre las distintas historias nacionales, como esperanza de comunicación entre los pueblos. Según D'Assunção (2007), la metodología prevista por Marc Bloch consideraba, por un lado, la similitud entre los hechos de ambos casos a estudiar y, por otro lado, las diferencias de ambiente donde esas similitudes tenían lugar. Sin analogías ni diferencias no es posible hablar de Historia Comparada; incluso éstas pueden suplir ausencias en la documentación (p.15).

El abordaje comparatista e individualizador, tal como es definido por el especialista en sociología histórica Charles Tilly (1996), parte de las semejanzas entre los casos para analizar posteriormente sus diferencias; y tiene por objeto identificar claramente la singularidad de cada uno de ellos. A *grosso modo*, la Historia Comparada consiste en la posibilidad de examinar sistemáticamente un problema que atraviesa dos realidades histórico-sociales distintas (D'Assunção, 2007, p.24).

A fin de realizar esta investigación, seguimos los presupuestos metodológicos de la Historia, haciendo análisis de documentos (las huellas del pasado) y elaborando la crítica documental, definida por Bloch (2001) y analizada por Paul Ricoeur (2003). La utilización de vestigios del pasado y su crítica son los factores que posibilitan el oficio del historiador. Las huellas pueden ser materiales, como sucede en la arqueología, o discursivas: testimonios escritos, que pueden ser voluntarios o involuntarios.

Buscamos las huellas que, después de criticarlas y relacionarlas entre sí, pueden convertirse en pruebas documentales. Documento es una palabra que resume las ideas sobre indicios (huellas materiales), y los testimonios (escritos); su amplitud se acerca a la idea inicial de huella. La mirada que dirigimos a ellas es subjetiva: depende de las preguntas que el historiador establece previamente (Ricoeur, 2003).

George Duby (1988) afirma que el historiador está obligado a seguir una serie de procedimientos específicos de la profesión, ya que está determinado por una necesidad de ser veraz y de armar un discurso anclado en la cronología (p.41).

Para llevar a cabo el análisis del problema sobre los programas de educación indígena y la formación de la hegemonía del Estado ampliado en los pueblos originarios, realizamos una lectura interpretativa de la documentación escrita, así como una crítica documental, desde la metodología propuesta por el citado Marc Bloch (2001).

El método crítico de la documentación que buscamos realizar en esta investigación parte del supuesto de no aceptar ciegamente todos los testimonios históricos. La “duda examinadora” de las fuentes es necesaria para el método histórico. La misma palabra crítica adquiere el sentido de prueba de veracidad, con el propósito de comprender los procesos históricos (Bloch, 2001, p.90).

Como afirma Marc Bloch (2011), la crítica del testimonio es un arte de la sensibilidad: no existe un libro de recetas. Residen ahí algunas de las dificultades para el método crítico. En la base de toda crítica existe un trabajo de comparación, en el cual resaltamos semejanzas y diferencias. El principio de la contradicción impide que un acontecimiento pueda ser y no ser simultáneamente: “La incertidumbre está en nosotros, en nuestra memoria o en la de nuestros testimonios. No en las cosas” (p.117). En resumen, a partir de la crítica documental, los historiadores tienen como objetivo comprender y analizar los procesos históricos.

Para la llevar a cabo esta investigación, los materiales revisados fueron, además de la bibliografía especializada, documentos oficiales del SPI y del INI, así como informes de maestros, reportes mensuales y anuales, boletines internos, revistas, exámenes escolares y libros escolares. Complementariamente, analizamos películas y entrevistas realizadas con la técnica de la Historia Oral de vida temática.

La documentación oficial del SPI se encontró en el *Museu do Índio* (órgano descentralizado de la FUNAI), en Río de Janeiro. La documentación del INI se localizó en el archivo documental y fílmico de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI), con sede en la Ciudad de México, y también en el Archivo Histórico del CCPI, en el CDI localizado en la Ciudad de Oaxaca. Sobre la recolección y organización de los documentos, creamos series documentales e identificamos momentos específicos que significaron rupturas o continuidades importantes durante el período estudiado (1940 – 1970).

La Historia Oral, por su parte, también fue una metodología complementaria. Se trata de una técnica utilizada por los historiadores, que fue influenciada por la metodología etnográfica. Aquella fue útil para esta investigación, cuando se cotejó la documentación oficial con la memoria de los entrevistados. María del Carmen Callado Herrera (2006[1994]) define Historia Oral de la siguiente

forma: “(...) se podría definir como una metodología creadora o productora de fuentes para el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo” (p. 13).

Los documentos que se hicieron a partir de la Historia de vida temática fueron llamados relatos de vida temáticos. Según Jorge Aceves (1997), en esta modalidad de la Historia Oral, se reconstruyen las trayectorias personales en torno a un tema. Las historias de vida implican describir acontecimientos y experiencias significativos de la vida del narrador. Estos testimonios históricos se vinculan al ámbito individual, pero también se enraízan en espacios y contextos histórico-socioculturales determinados (p11).

Las entrevistas de Historia Oral de vida se llevaron a cabo con adultos y personas mayores de los grupos indígenas terena, kaiowá/guaraní y guaraní/ñandeva, en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul, Brasil. La única ex maestra del SPI que pudo ser localizada se encontraba con problemas de salud cuando se realizó el trabajo de campo. La dificultad en encontrar las ex maestras y maestros del SPI se debe a que ellos eran “no indígenas”, y la mayoría ya no vive en la Reserva; además de su edad avanzada.

Otras entrevistas se hicieron con ex docentes de la SEP y del INI que trabajaron en la zona mazateca baja (una mazateca, un mixteco y un zapoteco). Estas entrevistas tuvieron lugar en la ciudad de Oaxaca y en la Ciudad de México.

Las entrevistas fueron pocas y en profundidad. La intención era conversar prolongadamente, estimulando con preguntas abiertas a partir de una guía temática. Como recomiendan algunos autores, estos relatos de vida siguen una secuencia cronológica. Posteriormente, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas como los otros documentos de investigación.

En este trabajo, seguimos uno de los argumentos de Carlos Ginzburg (2002), cuando afirma que las hipótesis, las dudas e incertidumbres pueden aparecer en la narración. En *El queso y los gusanos*, estos elementos forman parte de la exposición (necesariamente incompleta) de la verdad alcanzada. Una de las características de la narración, según Ginzburg, es que los obstáculos de la investigación, como las lagunas y distorsiones de la documentación son parte de la narración.

Organización de los capítulos

Los capítulos de esta tesis están organizados en tres bloques: primero se discuten los programas de educación indígena en México en diferentes momentos en la coyuntura analizada. Posteriormente se abordan los programas de educación indígena en Brasil, también entre 1940 y 1970. Por último, se hacen comparaciones y proponemos conclusiones generales acerca de las semejanzas y diferencias

sobre la influencia de dichos programas de educación indígena en los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado en los pueblos originarios de ambos países.

En el capítulo 1 parte I, se abordan los antecedentes de la política indigenista educativa en México, entre 1920 y 1940, con el objetivo de comprender la educación posrevolucionaria, propuesta por José Vasconcelos, así como la transformación del paradigma de la educación bilingüe de transición para integrar a los pueblos indígenas, con la ayuda del trabajo intelectual Moisés Sáenz. En este capítulo, también tratamos la importancia del Congreso de Pátzcuaro (1940), como parte de la consolidación del discurso hegemónico sobre el indigenismo de integración en Nuestra América.

En el capítulo 2 parte I, discutimos el proyecto de “desarrollo de la comunidad”, asociado a las políticas indigenistas de la SEP, auspiciadas por el secretario Jaime Torres Bodet. Los programas educativos en este periodo estaban relacionados con la Ciencia Aplicada. El trabajo científico y misionero del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) se evalúa también en este acápite.

Por su parte, el capítulo 3 parte I, analiza el proceso de creación del INI y la formación de los primeros Centros Coordinadores, así como el paradigma de trabajo indigenista influenciado por la Antropología Aplicada y la Lingüística Aplicada del ILV, las cuales tenían como modelo a la Ciencia Aplicada estadounidense de posguerra. Asimismo, en este capítulo discutimos el discurso hegemónico sobre el “mestizaje” cultural, que sentó las bases para consolidar la política, y tratamos sobre los currículos y prácticas educativas en los CCI, y el trabajo político y pedagógico de los promotores culturales bilingües. Por último, analizamos cómo este modelo del INI contribuyó a consolidar la hegemonía en las comunidades originarias.

En el capítulo 4 parte I, tratamos el proceso de institucionalización de la educación bilingüe en la SEP en 1963, la participación de los maestros bilingües en la formación de hegemonía, y la Reunión de Barbados (de enero de 1971), la que representó un momento de ruptura en el discurso hegemónico antropológico, que legitimaba y daba instrumentos para llevar a cabo la política indigenista de integración. Por último, en este segmento, también nos aproximamos a los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado en la Mazateca Baja, desde el análisis de currículos y de entrevistas con ex maestros en el CCIP.

En la segunda parte de los capítulos en que se dividió este trabajo tenemos lo siguiente. En el capítulo 1 parte II, se abordan los antecedentes entre 1910 y 1940, cuando se creó el SPI en 1910. Asimismo nos referimos al modelo de trabajo del órgano indigenista, por medio de las “pacificaciones” y la creación de Puestos Indígenas (PI), influenciados por los discursos hegemónicos evolucionistas y positivistas. En los mismos se crearon las primeras escuelas que seguían el patrón de las escuelas rurales de los estados. En dichos establecimientos educativos, el punto central del currículo era la enseñanza de la lengua nacional, por medio del método directo de alfabetización. A

partir de la década del treinta, las misiones religiosas católicas (y principalmente protestantes) comenzaron a aliarse a la institución indigenista con experiencias puntuales, en las que participaron del proceso de “civilización” por medio de la cristianización. Desde 1938, la nueva política de colonización ‘Marcha para el Oeste’ comenzó a redefinir y a subordinar la política indigenista.

En el capítulo 2, parte II, discutimos las directrices curriculares en las escuelas de los Puestos entre 1940 y 1947. Éstas se ampliaron en toda la federación desde la década de 1940 y dieron continuidad a la propuesta de nacionalización y formación de “trabajadores nacionales”, con la diseminación del control de la “Renta Indígena”. En este capítulo también argumentamos sobre las posibles relaciones entre el indigenismo interamericano y la política indigenista brasileña.

En el capítulo 3 de la parte II, abordamos las directrices curriculares de las escuelas del SPI entre 1947 y 1967, y los discursos hegemónicos del SPI del periodo señalado. Tratamos, asimismo, sobre Darcy Ribeiro, cuando fue jefe de la Sesión de Estudios (SE) del SPI, entre 1952 y 1955, y suscitó la alianza entre la institución indigenista y el indigenismo interamericano. Desde 1958 hasta 1967, se consolidó la “educación agrícola” como una directriz de la institución, lo que reafirmó la subordinación de la política indigenista a la política de desarrollo y colonización. Por último, aquí también observamos la crisis de la institución indigenista durante la dictadura militar, debido a las acusaciones de corrupción en los PI, y la sustitución de este órgano por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

En el capítulo 4 de la parte II, estudiamos la reelaboración de la política indigenista educativa de la institución y la institucionalización de la educación bilingüe de transición del ILV. La FUNAI fue obligada a aproximarse al indigenismo interamericano para recibir aprobación internacional y comenzó a basar sus políticas en la Ciencia Aplicada, con el objetivo de desarrollar a las comunidades originarias.

Finalmente, en el capítulo 5 de la parte II, nos acercamos al proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul, entre los terena, los kaiowá/guaraní y los guaraní/ñandeva. Consideramos que la alianza entre el SPI y la Misión Evangélica Caiuá permitió consolidar la hegemonía a través de sus currículos colonialistas y la enseñanza de la lengua nacional (monolingüe y bilingüe), así como la catequización y el “currículo oculto” que trasmitía valores capitalistas.

Comparaciones y conclusiones principales

La búsqueda por una consolidación de la conciencia nacional entre los pueblos originarios a través de los programas de educación indígena y la negociación de sus culturas tradicionales con el

objetivo de eliminar sus cosmovisiones (resultando en el etnocidio) fueron similares en ambos países, aunque en virtud de procesos distintos.

Los programas de educación indígena del INI, en México, y del SPI y de la FUNAI, en Brasil, entre 1940 y 1970, fueron parte de los proyectos nacionalistas para el fortalecimiento del Estado-nación y la unificación cultural. Estas políticas tuvieron por objetivo unificar la lengua y enseñar valores nacionales y morales, propios de las clases hegemónicas capitalistas, tales como la higiene, el trabajo productivo y la vida familiar monogámica y nuclear. De esta manera, estos programas de educación indígena participaron en la unificación de los Estados-nacionales de Brasil y México, durante el periodo analizado, lo que significó una estrategia para generar consenso sobre el modo de producción capitalista en los pueblos originarios de ambos países.

El currículo de las escuelas de las instituciones indigenistas pretendía llevar a estos pueblos a la civilización (sociedad burguesa), es decir, introducirlos al modo de producción capitalista, favoreciendo a las clases hegemónicas (burguesas y de hacendados) en ambos países. “Civilizar” (enseñar comportamientos productivos de la cultura nacional hegemónica) fue sinónimo de despojos (principalmente en Brasil) y de sometimiento al modo de producción capitalista. De este modo, gran parte de los pueblos indígenas fueron separados de sus condiciones materiales de existencia tradicionales.

Entre las principales semejanzas en ambos países, podemos observar: a) que estas políticas indigenistas estaban subordinadas a proyectos de desarrollo y modernización, lo que llevó al despojo de territorios indígenas; b) que los discursos hegemónicos nacionalistas asociados al “mestizaje” permitieron llevar a cabo las políticas indigenistas; c) que hubo un carácter proteccionista por parte de estas políticas (el discurso oficial afirmaba que las políticas indigenistas protegerían a los pueblos originarios de la explotación del restante de la sociedad nacional); d) que las misiones religiosas participaron en la práctica de los programas de educación indígena; e) que los puntos curriculares centrales en ambos países fueron la enseñanza de la lengua nacional, trabajos modernos, higiene y los valores cívicos y morales.

Las principales distinciones entre los programas de educación indígena en ambos países se refieren a: a) la importancia que estos programas recibieron por parte de la política indigenista. En México la educación indígena fue considerada objeto de grandes debates nacionales y parte importante en el proyecto para la formación de la cultura nacional. En Brasil, por su parte, los programas de marras fueron considerados secundarios en la política indigenista y no estaban presentes en los grandes debates nacionales asociados a la formación de la nación. Esto puede ser resultado de los diferentes procesos histórico-culturales en ambos países (siendo México un Pueblo Testimonio y Brasil un

Pueblo Nuevo) de los porcentajes poblacionales de los pueblos indígenas en ambos países: en la actualidad 6% de la población mexicana es de indígenas, y Brasil posee tan solo un 0,4%.

Otra diferencia entre los programas de educación indígena en estos países es b) el carácter de los discursos hegemónicos que sentaron las bases para la formación de estos programas. En México, fueron expresión de las teorías de los intelectuales orgánicos de la Antropología y Lingüística Aplicada, mientras que en Brasil, los discursos hegemónicos partieron de funcionarios del SPI (en su mayoría militares), con un enfoque evolucionista, nacionalista y desarrollista. Solamente con la fundación de la FUNAI en 1967 el indigenismo en Brasil comenzó a basarse sistemáticamente en las ideas del indigenismo interamericano.

Otros puntos de distinción se relacionan con c) el método de enseñanza de la lengua nacional y la atención e importancia que la educación bilingüe de transición recibió en México, por oposición a lo acaecido en Brasil, donde este tipo de alfabetización solamente fue adoptado en 1969 (y más ampliamente en 1972); y d) la participación de los maestros rurales y los promotores bilingües del INI en la formación de la hegemonía en las comunidades indígenas de México, quienes negociaron con sus comunidades como intermediarios culturales entre ellas y la Sociedad Política. Los promotores y maestros también funcionaron como intelectuales orgánicos y comenzaron a formar parte de la política nacional, principalmente con su inserción en la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1963.

En México durante el período analizado, los programas de educación indígena tenían el enfoque puesto en alfabetizar a través del método bilingüe de transición (influenciado por la institución misionera estadounidense Instituto Lingüístico de Verano (ILV) – al servicio del fundamentalismo protestante) y enseñar comportamientos y valores propios de la sociedad capitalista. Los maestros y promotores bilingües fueron negociadores entre el Estado ampliado y las comunidades indígenas: su participación fue fundamental en los procesos de formación de hegemonía.

En Brasil, la formación de hegemonía entre los pueblos indígenas se asoció, por un lado, con los procesos de formación de las reservas indígenas y Puestos Indígenas (PI), en un proceso de burocratización de las denominadas “regiones de refugio”. Los programas de educación indígenas influyeron en este proceso de formación de hegemonía principalmente por medio de la persuasión y formación de consenso, a través de la enseñanza de la lengua nacional, de trabajos manuales y agrícolas; y del “currículo oculto” de costumbres y valores de la “civilización” nacional.

En ambos países, estos programas educativos, en este periodo, tuvieron como resultado el actual estado de destrucción de las lenguas y cosmovisiones indígenas en ambos países. El referido proceso tuvo lugar de manera semejante en la mayoría de los países de Nuestra América, los cuales también sufren hasta hoy las consecuencias de las políticas indigenistas de integración

Parte I – Capítulo 1

El Estado posrevolucionario en México y la formación de las políticas indigenistas: hegemonía estatal y estrategias para el “mestizaje” cultural (1920 – 1940)

En las décadas de 1920 y 1930, los sucesivos gobiernos del Estado posrevolucionario en formación, utilizaron la noción ideológica del “problema indígena” y del nacionalismo revolucionario para la creación de la hegemonía del Estado ampliado y de la macroetnia nacional entre los pueblos originarios. La creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 fue un marco importante para la institucionalización del Estado corporativo. Siguiendo el discurso ideológico de José Vasconcelos, la SEP afirmaba que el indígena debía ser “mestizado” y nacionalizado a través de la educación hispanista. Con la participación del pedagogo Moisés Sáenz en la SEP, a partir de 1924, este intelectual orgánico pasó a analizar las especificidades de la educación indígena, estimulando la formación de las escuelas rurales.

Sáenz reinterpreto la política educativa vasconcelista, de nacionalización y modernización de los pueblos indígenas, buscando crear técnicas que facilitaran la castellanización e “incorporación” de los indígenas a la sociedad nacional. En la década de 1930, la participación de este pedagogo fue fundamental para la implantación de la política indigenista en México.

En el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas (1934 – 1940), la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) en 1936, inauguró la política indigenista en el país, y tuvo apoyo científico e institucional tanto de la lingüística como de la antropología mexicana, disciplinas que aún se consolidaban como campo científico. En esos seis años, fueron creadas varias instituciones científicas las que dieron el soporte discursivo e institucional para los programas de educación indígena.

La implementación de la educación socialista en el período referido y los embates políticos entre el gobierno y la Iglesia Católica (debido a los procesos de laicización del Estado) facilitaron la entrada de los misioneros protestantes del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en México y en la política indigenista (Hartch, 2006). Las relaciones entre Moisés Sáenz y el misionero protestante Willian Townsend generaron una propuesta de educación bilingüe de civilización que se hizo hegemónica en el país (y, posteriormente, en América Latina), principalmente a partir de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en 1939, y a partir del Congreso de Pátzcuaro, en Michoacán, en 1940.

Durante el gobierno cardenista, el nacionalismo revolucionario se convirtió en nacionalismo multiétnico, mismo que buscó nuevas estrategias de “deculturación” y “aculturación” de los pueblos originarios, a través del reconocimiento de las algunas particularidades culturales de los diversos pueblos indígenas. El proceso de conformación de la política indigenista en el periodo Cárdenas (1936

– 1940) culminó en la consolidación del paradigma de integración en el Congreso de Pátzcuaro, realizado en 1940, en Michoacán, y asociado al proyecto panamericanista estadounidense de creación de una política indigenista continental.

La conformación e institucionalización del Estado posrevolucionario corporativista

Para Arnaldo Córdoba (2007, p.16), el porfirismo (1876 – 1910) y la Revolución mexicana⁸ conformaron una misma etapa histórica, obedeciendo al mismo proyecto de desarrollo de capitalismo iniciado en el siglo XIX. Según dicho autor, esta etapa histórica comenzó en 1876, año de la ascensión al poder del general Porfirio Díaz, o inclusive antes, en 1867, año del triunfo de los republicanos sobre el Segundo Imperio.

Desde la perspectiva de nuestra investigación, en el Estado posrevolucionario (que se formó a partir de 1917) observamos una continuidad del régimen porfiriano respecto al desarrollo capitalista. No obstante, la Revolución Mexicana provocó rupturas importantes en los aspectos político-culturales, con la inserción como actores de las masas o las clases subalternas en la política.⁹

De este modo, es dable pensar en otro tipo de Estado capitalista que se conformó posteriormente a la fase armada de la revolución, y que acentuó la necesidad de reformas sociales. Podemos llamarlo Estado corporativista, en el que la hegemonía se sostuvo a través de la negociación con las distintas clases sociales. Según Rhina Roux (2005, p.170), “(...) el corporativismo es una forma de estructuración de intereses particulares como elementos de la vida pública”.

Según Lucio Oliver (2009, p.60), en México, algunos períodos importantes para la construcción del Estado corporativista fueron a) el periodo revolucionario de 1913 a 1920, que creó la base política y jurídica (la Constitución de 1917) de la dominación de un nuevo proyecto capitalista, b) 1929 y el acuerdo político que llevó a la conformación del liderazgo único del Partido de la Revolución, con el PNR; y c) el cardenismo (1936 – 1940), que reconfiguró al Estado, incluyendo campesinos y obreros, y subordinó a los capitalistas, estableciendo las bases de un desarrollo nacional propio y acelerado. Y

⁸La investigadora Josefina Mac Gregor propone una periodización de la Revolución Mexicana que contempla los años de 1906 hasta 1940 (Mac Gregor, 2008). Para Javier García Diego, la Revolución Mexicana empieza en 1910 y termina en 1920, con el Plan de Agua prieta (Garcíadiego, 2004). Sobre la Revolución Mexicana, ver también: Matute, 2005; Gilly, 1994; Córdoba, 1973; Branding, 1985; Aguilar Camín & Meyer, 2000, Vaughan, 2001.

⁹John Tutino (2010 [1986]) identifica los orígenes de la Revolución Mexicana en los conflictos agrarios de larga data, a partir de 1750 y profundizados a finales del siglo XIX debido al rápido desarrollo económico en la época de Porfirio Díaz (1876 – 1910). Posteriormente a la fase armada de la revolución, Tutino afirma que el gobierno capitalista de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940) fue un divisor de aguas en el Estado mexicano, porque sus reformas crearon un tipo de Estado que perduró por medio siglo.

un periodo posterior se encuentra en el lapso temporal d) de 1945 hasta 1952, cuando se acelera el capitalismo de Estado y se da un impulso nacional desarrollista.

Ese Estado que realizó alianzas entre caudillos y masas populares fue denominado por Córdoba “régimen populista”, y tuvo lugar de 1917 a 1940. Para dicho autor, la manipulación de las masas tuvo una función contrarrevolucionaria para aniquilar los movimientos independientes y establecer un régimen autoritario al servicio del desarrollo del capitalismo. Por nuestra parte, preferimos el concepto de “Estado corporativista”, y no “régimen populista”, porque el último da por supuesto que los campesinos y obreros siempre fueron manipulados y no participaron activamente como sujetos de la construcción del Estado, siendo meros objetos utilizados por los caudillos en el proceso.

Intelectuales orgánicos y su influencia en la política indigenista

Entre el período de la fase armada de la Revolución Mexicana (1910 – 1920) hasta 1940, diversos intelectuales influyeron en la construcción del Estado posrevolucionario y aportaron ideas para la formulación de las políticas indigenistas. Las ideas sobre la reforma agraria y el ideal del “mestizaje” fueron claves en la construcción ideológica del nacionalismo de la Revolución Mexicana, lo que también definió la construcción estatal y las políticas del Estado en formación.

Arnaldo Córdoba (2007) señala varios autores que participaron en la formulación de la “ideología de la Revolución Mexicana”. Entre ellos, Andrés Molina Enríquez en su obra *Los grandes problemas nacionales*, publicada en 1909, quien participó de la creación y difusión de la ideología del “mestizaje”, una de las bases del nacionalismo revolucionario. La obra se refiere a una sociedad mexicana dividida en clases sociales que, a la vez, opone tres elementos “raciales”: los criollos, los “mestizos” y los indígenas. Molina Enríquez juzgaba que los “mestizos” eran la síntesis fundamental de la población mexicana, y el principal problema de México para constituirse como nación sería “dar asiento económico a ellos y amplificar lo que los indígenas habían conservado en sus pueblos.” Este discurso asociado al nacionalismo, enfatizaba la necesidad de reforma agraria y de “mestizaje” necesarios para la pacificación de la República, y fueron utilizados como parámetro para la creación de las reformas sociales de diversos ámbitos.

Otro autor que influyó profundamente en la política indigenista, principalmente en la década de 1930, fue Manuel Gamio, que defendía las ideas sobre la heterogeneidad cultural en México y la existencia de “diversas patrias” en la República en su libro *Forjando Patria*, de 1916. La obra puede ser considerada un claro ejemplo del nacionalismo e indigenismo revolucionarios, que influenciaría el ideario indigenista posterior. Aunque haya sido alumno de Franz Boas y adoptado algunos conceptos de su teoría culturalista, Manuel Gamio utiliza el concepto de “raza” en su trabajo. Desde su

perspectiva evolucionista plantea la necesidad del “mestizaje” cultural para la formación nacional, y admite la diversidad de los pueblos originarios en la República mexicana.

Las reformas sociales ganaron enorme importancia en la política del Estado ampliado y de la Sociedad Política corporativista que se estaba formando en la década de 1920. En esa época, la principal reforma social destinada para solucionar el “problema indígena” fue la institucionalización de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y la realización del Plan de Educación Rural propuesto por José Vasconcelos.

Este autor fue uno de los principales intelectuales que defendieron el “mestizaje”. En su obra *La Raza Cósmica* (Vasconcelos, 1948), teoriza acerca de la formación de la quinta raza o “raza cósmica”, y propone la valorización del elemento indígena para la formación de la nacionalidad mexicana y de una cultura continental americana, así como la superación de las razas anteriores: blanca, negra, “roja” y amarilla, en una especie de retorno a la gran raza del Atlantes, que supuestamente habría vivido en este continente. Este intelectual místico fue embajador, y tuvo la misión de difundir las conquistas culturales del gobierno de Álvaro Obregón. El programa educativo de este intelectual consideró en su proyecto la incorporación de las masas campesinas al conjunto nacional, sin embargo no eran tenidas en cuenta sus especificidades culturales. Incorporar a los pueblos indígenas (campesinos) a la nación a través de la castellanización se convirtió en el principal objetivo de la política educativa.

Por su parte, con el trabajo de Moisés Sáenz como subsecretario de Educación Pública entre 1925 y 1928, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924 – 1928), se multiplicaron las escuelas rurales y los centros de capacitación agrícola para los hijos de ejidatarios. En 1926, Moisés Sáenz puso en práctica el proyecto de creación de la Casa del Estudiante Indígena formulado por Manuel Gamio y planteó la formación profesional indígena para llevar a las comunidades las transformaciones del régimen revolucionario. La educación rural fue fundamental en la transformación de la cultura campesina e indígena.

De acuerdo a Mary Kay Vaughan (2001[1997]), los maestros y maestras de las escuelas rurales fueron misioneros del Estado, enviados para la difusión de ideas de la Revolución, de la lengua y la cultura hegemónica del país. Pueden ser considerados como intermediarios culturales e intelectuales orgánicos, negociadores del proceso de mexicanización entre las comunidades y la Sociedad Política. De acuerdo a la autora, los maestros, a partir de 1929, participaron de la formación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y de la formulación del Estado (p.16).

La política educativa con respecto a los pueblos indígenas cobró impulso a partir de la Gran Depresión de 1929. La crisis de las ideologías liberales, del libre mercado y del Estado de *laissez faire* provocó múltiples respuestas, y propuso una mayor actuación del Estado en calidad de regulador. Como afirma John A. Britton (1976), Narciso Bassols, secretario de Educación entre 1931 y 1934, fue

un eje en ese momento de transición. Este funcionario creía en un Estado intervencionista, capaz de redistribuir la riqueza y organizar a la sociedad para el progreso tecnológico. Desde entonces, hubo una mayor incidencia de la utilización de conocimientos científicos (de la medicina y antropología) para los proyectos de cambio de la realidad social.

Según la investigadora Guadalupe Farías (2009), en 1931 Bassols creó una Comisión de Investigaciones Indias (CII) conformada por los maestros Moisés Sáenz, el lingüista Pablo González Casanova y el etnólogo Carlos Basauri. Los integrantes de la CII propusieron un programa de investigación interdisciplinario simultáneo a las acciones educativas. En 1932, Moisés Sáenz, en conjunto con la comisión, organizó la Estación Experimental de Incorporación del Indio, instalada en la población de Carapan, Michoacán, con el apoyo del gobernador Lázaro Cárdenas (p. 07).

Esta experiencia fue denominada Proyecto Carapan. En ella se desarrolló una investigación etnográfica relacionada a las condiciones que dificultaban el aprendizaje de los programas diseñados por la SEP; y se estableció un centro social y la biblioteca de Carapan, que fueron ejes para las operaciones de la Estación. Asimismo, se abrió un consultorio para brindar atención médica y se inició la construcción de una escuela.

De acuerdo a Calderón Mólgora (2008, p.142-143 *Apud.* Guadalupe Farías, 2009, p.10), a pesar de haber sido el creador del proyecto, Moisés Sáenz dejó la Estación después de seis meses, a causa de su discrepancia respecto a la política educativa del Secretario de Educación, Narciso Bassols, así como por conflictos internos de la Secretaría, específicamente con los maestros. Después de poco tiempo de la salida de Sáenz el Proyecto Carapan desapareció. Aunque el mismo haya sido efímero, significó una ruptura en la investigación antropológica y en los programas de educación indígenas en el país. Para la formulación de estos programas, se hizo necesario el auxilio de etnólogos, lingüistas y técnicos; pasando a diferenciar la educación indígena y la de resto de la sociedad nacional. A partir de este experimento, la enseñanza monolingüe en español fue considerada como la causa de la ineficacia de la castellanización.

La oficialización de la política indigenista en México

Como programa para el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940), en el Plan Sexenal formulado en 1933, el intervencionismo de Estado fue adoptado como doctrina, y el Partido era el órgano mediante el cual la Revolución manifestaba su acción política y social. Según Arnaldo Córdoba (1974), el programa de Cárdenas buscaba la solución aceptada (aunque de manera desigual) por las distintas clases sociales: desarrollo capitalista independiente y participación creciente del Estado en los asuntos económicos y sociales. La política cardenista estimulaba la organización de obreros y

campesinos en sindicatos y asociaciones, la llave maestra para la política de masas. El presidente buscó proveerlas de dirigentes que pudieran actuar políticamente junto a los representantes de otros sectores sociales (p.63).

De acuerdo con la ya citada Mary Kay Vaughan (2001[1997]), en el período presidencial de Lázaro Cárdenas, los maestros federales pasaron a ser actores explícitamente políticos. Cárdenas los llamó para que le ayudaran en la formación de confederaciones nacionales campesinas y sindicales, como la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM), que en 1938 fueron integradas por Cárdenas al partido oficial, llamado a partir de entonces Partido de la Revolución Mexicana (PRM) (p.18).

Según esta autora, los maestros y maestras fueron intermediarios entre la Sociedad Política y las comunidades; y fueron una fuerza que a menudo estuvo dispuesta a defender los intereses locales campesinos contra los efectos negativos de la modernización y del poder del Estado y de clase (Kay Vaughan, 2001[1970], p.20). Mientras tanto, el Estado logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo (p.19).

En este sexenio, en la política educativa ganó gran importancia la educación socialista. Según la investigadora Victoria Lerner (1979), este tipo de educación fue un producto del régimen cardenista y de su negociación con las masas populares. Sin embargo, también fue heredera de los ideales contenidos en el artículo 3º la Constitución de 1917, interpretado principalmente como educación laica y antirreligiosa. La educación socialista dio continuidad al proyecto de incorporación de los pueblos indígenas a la nación en las escuelas rurales. Como antecedente de la escuela socialista tiene importancia especial la llamada escuela “racionalista”, adoptada por grupos radicales entre 1919 y 1930. El racionalismo insistía en la solidaridad entre las clases y su énfasis antirreligioso (p.15).

Según Kay Vaughan (2001[1997]), de la SEP surgió el plan de educación socialista encabezada por su secretario Ignacio García Téllez. En 1934 este proyecto fue convertido en ley, y excluía toda doctrina religiosa en las escuelas. Los católicos tomaron las calles y prepararon el boicot a la escuela (p.65).

La educación socialista coincidió con una campaña por la laicización del Estado, con el cierre de templos, nacionalización de bienes del clero y clausura de colegios religiosos. Según Lerner (1979), “la educación socialista debe verse- en parte- como una secuela de la lucha contra el clero que había comenzado varios años atrás y que no amainó por lo menos en los dos primeros años del cardenismo” (p. 32). Esta lucha se refiere a la batalla entre la Sociedad Política y la Iglesia Católica en el México posrevolucionario. El punto más álgido de este conflicto fue durante el Gobierno Calles, con la Guerra Cristera (1926 – 1929). Entretanto, la crisis seguía su curso durante el gobierno de Cárdenas. Estos

conflictos entre el clero y la Iglesia posibilitaron la aproximación entre la administración de entonces y misioneros protestantes.

En este contexto político, el intelectual Moisés Sáenz conoció al protestante estadounidense William Cameron Townsend en Guatemala, y simpatizó con su trabajo de alfabetización bilingüe, primeramente en lengua indígena y posteriormente en español, la que el misionero realizaba entre los cakchiqueles. El propósito del trabajo de Townsend era enseñarles a leer el Nuevo Testamento en su propia lengua. El misionero afirmaba que su método de enseñanza, primero en lengua materna, facilitaba el proceso de alfabetización.

Moisés Sáenz, quien también era protestante, invitó a Townsend a México para realizar un trabajo de educación indígena bilingüe, y le prometió apoyo gubernamental. Con dificultades, consiguió la autorización de Rafael Ramírez, director del Departamento de Educación Rural, para trabajar con los indígenas en México. En un comienzo, éste se oponía, pues afirmaba que los indígenas ya tenían demasiada religión. Después de un recorrido por Chiapas y Yucatán, el americano convenció a Rafael Ramírez sobre la necesidad de hacer alfabetos y cartillas en lenguas indígenas para esas zonas. El funcionario aceptó la colaboración de Townsend en la empresa educativa, con la condición de que no hiciera proselitismo religioso en las escuelas. El trabajo comenzó en los citados estados, y Moisés Sáenz convenció al director sobre la necesidad de contar con más docentes en esas localidades.

Notando que serían necesarios muchos profesionales para la realización del trabajo, Sáenz pensó en la creación de un instituto de lingüística, con el objetivo de enseñar a los estudiantes a trabajar con las comunidades en México. Townsend regresó a EE.UU. e impartió cursos de capacitación a misioneros evangélicos que trabajarían con los indígenas mexicanos en el campamento Wycliffe, que en 1935 se convirtió en el *Summer Institute of Linguistics* (conocido en México como Instituto Lingüístico de Verano - ILV). El mismo comenzó como un proyecto para hacer el trabajo de reconocimiento y creación gráfica en diversos idiomas, con el fin de traducir el Nuevo Testamento a las diversas lenguas originarias.¹⁰

Este instituto misionero protestante, con su convicción religiosa sobre la necesidad de traducir el Nuevo Testamento a todas las lenguas del mundo, formó parte de la creación del nuevo paradigma sobre la necesidad de una educación bilingüe para los pueblos indígenas, consolidado en el gobierno de Cárdenas y asociado al nacionalismo multiétnico.

De acuerdo a las investigaciones de Todd Hartch (2006), el gobierno cardenista hizo una alianza en 1936 con los lingüistas del ILV para que se convirtieran en “misioneros del Estado”, y realizaran el

¹⁰ Uno de las principales investigaciones sobre el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue realizada por el estadounidense Todd Hartch (2006), denominada “*The Summer Institute of Linguistics, State formation, and indigenous México, 1935 – 1985*”.

proyecto nacionalista del oficialismo. En este sentido, la misión religiosa, insertada en la sociedad civil, actuó en el gobierno Cárdenas como un sector del Estado ampliado, que participó en la formación de la hegemonía del Estado en consolidación. El convenio suscripto entre el ILV y el gobierno en 1936 se debió a la creencia del gobierno de que la presencia de protestantes en las zonas indígenas aminoraría el consumo de alcohol, el fanatismo religioso y la presencia de la Iglesia católica. Interesaba más al gobierno una población protestante que hablara el español, que una población monolingüe (lengua indígena), con una religiosidad que no estimulaba el desarrollo, según la perspectiva oficial. El presidente Cárdenas vio en el misionero un medio para llevar a cabo su política de integración; y Townsend encontró en la política presidencial, una manera de concretizar su objetivo de conversión religiosa. Al año siguiente, había miembros del ILV en la región maya, mazateca, mixe, totonaca, otomí y tarahumara. De esta forma, el ILV empezó a trabajar para el gobierno mexicano y los idiomas vernáculos comenzaron a ser vistos como un vehículo de aprendizaje del idioma nacional.

La formación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

Basado en el trabajo educativo que Moisés Sáenz había realizado en la experiencia de Carapan, en 1931, y en sus reflexiones en el libro homónimo (*Carapan*, publicado en 1934 y escrito en su exilio en el Perú), producto de sus reflexiones sobre el proyecto en Michoacán, este intelectual llegó a la conclusión de que se requería una estrategia de acción educativa para cada realidad socio-cultural. Su trabajo evidenció que la actividad pedagógica por sí sola, poco contribuía a la transformación cultural, al mejoramiento económico y a la integración social.

En el último capítulo de su libro, Sáenz expresa la necesidad de crear un departamento asociado directamente a la problemática indígena, con carácter autónomo, y bajo la dependencia del Ejecutivo Federal, para que éste se hiciera cargo de las escuelas, institutos, unidades sanitarias y organizaciones económicas de índole oficial en las zonas indígenas. En este sentido, la participación política y académica de Moisés Sáenz fue precursora del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), creado en 1936, y de la institucionalización de la política indigenista en México.

Cárdenas aceptó la sugerencia de Sáenz y en 1936 creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), que dio sustento político a las intenciones del intelectual, de combinar estudios científicos, sociológicos y etnológicos del indio a la acción social. La acción integral de Gamio por fin obtenía la aprobación burocrática. En este departamento, el discurso del nacionalismo revolucionario comenzó a basarse principalmente en estudios antropológicos y lingüísticos.

El DAAI era un órgano autónomo de coordinación y dependiente del Ejecutivo Federal. Con este aparato burocrático, se inició una política indigenista articulada con el discurso científico de la

incipiente disciplina antropológica mexicana, la lingüística y el nacionalismo criollo, el mismo “que tiene en la arqueología monumentalista y la historia del México antiguo un sólido referente legitimador” (Medina Hernández, 2007, p. 113).

De acuerdo con Gonzalo Aguirre Beltrán (1973), el DAAI había sido creado en el gobierno Cárdenas con la intención de llevar el progreso a las comunidades indígenas y consolidar la nación. El antiguo Departamento de Educación Indígena y el Departamento de Misiones Culturales se incorporaron al recién creado departamento con un nuevo nombre: Brigadas de Mejoramiento Indígena.

Así, como afirma la investigadora María Guadalupe Farías (2009), la política indigenista se estableció como política de “mejoramiento” para el “progreso” de las poblaciones indígenas. Las actividades del DAAI consistían en investigar los problemas de los pueblos indígenas de México, y dictar disposiciones para gestionar medidas ante las autoridades federales y estatales asociadas al interés general de los pueblos indígenas.

Un factor importante para la creación de ese departamento fueron las relaciones del gobierno mexicano con los EE.UU. La quiebra de la economía capitalista en 1929 abrió paso en dicho país a la creación de una política social más sensible para con los problemas de las poblaciones pobres, entre las cuales se encontraban las indígenas. En la década de 1930, se hubo un viraje por parte del gobierno estadounidense hacia los indígenas con la creación del *Office of Indian Affairs* (Departamento de Asuntos Indígenas). El proceso de expansión política y económica norteamericano, con una evidente lógica imperial, influyó sobre las políticas indigenistas mexicanas. En este movimiento de avance, las investigaciones antropológicas desempeñaron un papel de fundamental importancia.

En 1938, el DAAI asumió el mando de las Misiones Culturales y los Centros de Educación Indígena, y éstas fueron absorbidas por las Brigadas de Mejoramiento Indígena, así como por los Centros de Capacitación Económica (CCE) y por los Centros de Capacitación Técnica (CCT). Los CCE buscaban promover la transformación económica, cultural y social donde se establecieran, y los CCT tenían por finalidad formar técnicos indígenas que promovieran el desarrollo económico y social en sus comunidades. También fue añadido el servicio médico a este departamento.

El DAAI estuvo a cargo del profesor Graciano Sánchez, líder campesino, quien organizó congresos regionales para conocer las necesidades de los pueblos indígenas, de acuerdo a sus propias reivindicaciones. Fue el primer órgano descentralizado cuyo director acordaba directamente con el presidente de la República (Guadalupe Farías, 2009). El nombramiento de un líder campesino para ese cargo estaba de acuerdo con la política de Cárdenas, que consistía en negociar con las diferentes clases sociales para la creación de la hegemonía del Estado corporativista. Graciano Sánchez dejó la dirección de este departamento en 1937, y asumió la de la Confederación Nacional Campesina (CNC).

El DAAI fue, por lo tanto, la institución con la cual se inició la política indigenista en México; y a partir de la cual el gobierno Cárdenas negoció con los pueblos indígenas, por medio de congresos en diversas regiones y a través del estímulo para la creación de sindicatos (Guadalupe Farías, 2009, p. 28).

Instituciones científicas y política indigenista

A partir de la constitución del DAAI, la búsqueda de información sobre las necesidades de las diferentes comunidades indígenas contó con la acción de destacados especialistas. En el sexenio de Lázaro Cárdenas, fueron creadas varias instituciones de carácter científico que sentaron las bases para la realización de la política indigenista, con miras al desarrollo del proyecto de nacionalista revolucionario cardenista.

El año de 1937 fue de suma importancia tanto para la política indigenista como para la antropológica, debido a que Miguel Othón Mendizábal, Alfonso Caso y otros investigadores fundaron el Departamento de Antropología en la Escuela de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, a fin de capacitar nuevos cuadros en las distintas ramas de la antropología que apoyarían la política indigenista. También en ese año, se impartió un Curso de Lingüística en la Universidad Nacional. Como los lingüistas mexicanos eran pocos, los participantes, en su mayoría eran integrantes del ILV. Dicho curso ayudó a demostrar la importancia de la disciplina. Luego se propuso la creación de una Licenciatura en lingüística en la Universidad Nacional. También en 1937, en la Tercera Conferencia Interamericana de Educación, donde se reunieron maestros de todos los países de América poblados por indios, se resolvió optar por el bilingüismo en la educación del indio, como la mejor manera de alfabetizar e introducir el conocimiento del español.

Para la investigadora brasileña Maria Cândida Drumond Mendes Barros (1994), fue en México donde la Lingüística americanista se convirtió en Ciencia Aplicada, a través de la alianza entre indigenistas mexicanos y misioneros del ILV; además de la participación de algunos miembros de la *Linguistic Society of America* (como Mauricio Swadesh y Norman Mc Quown). De esta alianza, la escritura lingüística pasó a ser utilizada en las escuelas indígenas. La lingüística Americanista puso en práctica el postulado fonológico: “para cada fonema un símbolo” en las escuelas indígenas. La “lingüística americanista” era la rama dedicada al estudio de las lenguas indígenas, siguiendo el modelo de Franz Boas. Este tipo de lingüística era contrario a las ideas evolucionistas, que separaban a las lenguas primitivas (ágrafas), de las ‘civilizadas’ (literarias).

Entre las instituciones que se crearon durante ese proceso de fortalecimiento y reformulación del nacionalismo revolucionario, estuvo el importante Instituto Nacional de Antropología e Historia

(INAH), fundado el 3 de febrero de 1939, e integrado por el Museo Nacional y la Inspección de Arqueología. A este conjunto hay que añadirle la creación de la Sociedad Mexicana de Antropología, promovida por Alfonso Caso. Como vemos, los intelectuales, entendidos como orgánicos, tenían en ese momento una función muy importante en la reformulación del nacionalismo revolucionario y la creación de consenso y hegemonía estatal.

La Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1939, en México

En 1939, el nuevo director del DAAI, Luis Chávez Orozco, en conjunto con el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional, convocó a la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas para discutir ampliamente sobre los problemas de enseñanza de las lenguas indígenas y las técnicas más adecuadas de lectura y escritura. Esta Asamblea, realizada del 9 al 13 de mayo de 1939, representó una ruptura en el área de estudios de lenguas en México. Antes de ella, el estudio de las mismas era realizado por intelectuales de diversas áreas. Después la reunión, la lingüística comenzó a sobreponerse a las demás (Barros, 1994).

Entre las ponencias más importantes del evento, destacamos la de Miguel Othón de Mendizábal (organizador del cónclave), denominada “Discusión general del problema de la enseñanza rural en lenguas indígenas”, la ponencia de William Cameron Townsend del ILV, “Problemas de la enseñanza rural en lenguas indígenas y la enseñanza de lenguas indígenas”; y la presentación del lingüista Mauricio Swadesh, “Problemas sobre los alfabetos, en la utilidad del alfabeto fonético universal para la escritura de lenguas indígenas”.

En la Asamblea, se resolvió sustituir el método de la enseñanza directa del español por el método de educación bilingüe formulado por el ILV, a través de la alfabetización en lengua materna. El español sería una materia del plan de estudios, a partir del segundo o tercer año de la enseñanza primaria. La Asamblea acordó también la creación de un Consejo de Lenguas Indígenas, que se convertiría en el eje rector de la nueva política (Guadalupe Farías, 2009).

Otra decisión de la Asamblea fue la implementación del proyecto Tarasco, con apoyo del Departamento de Antropología (del Instituto Politécnico) y del DAAI. Sus atribuciones radicaron en proporcionar los nuevos marcos lingüísticos de la enseñanza en las zonas indígenas y su difusión en el país. Este proyecto fue establecido en el internado Indígena Vasco de Quiroga, en Paracho, Michoacán, en 1939.

El método de alfabetización “psicofonético” (después llamado psicofonémico) creado por William Townsend, fue oficializado en la reunión de 1939, y puesto en práctica en el proyecto Tarasco. En este sentido, Townsend y el ILV, siguiendo su proyecto imperialista, fueron pioneros en la

creación de una metodología para la alfabetización en lenguas indígenas, participando en el proceso de establecimiento de un tipo de educación bilingüe.

El Proyecto Tarasco

El proyecto fue dirigido por el lingüista Mauricio Swadesh, y comenzó en 1939 como una campaña de alfabetización en lengua tarasca, en la que se capacitó a maestros indígenas para la alfabetización de los alumnos. Swadesh también buscó integrar y controlar la estructura de educación institucionalizada en la zona tarasca, lo que lo llevó a chocar con el aparato burocrático educativo de la región (de la SEP).

El Proyecto Tarasco no tuvo continuidad después del sexenio de Cárdenas. Los motivos principales para esto fueron la oposición de los maestros de la SEP, en especial por parte del inspector de la zona, ya que Swadesh no seguía lo determinado por el sistema escolar oficial, aunque utilizaba el método de enseñanza de la lengua nacional, a partir del método directo. La mayoría de los profesores locales no estaban de acuerdo con la educación bilingüe, considerando que la enseñanza en lengua materna impedía el “progreso” indígena.

El Proyecto priorizó una estrategia que promovía la diversidad lingüística, y su duración se estimó en aproximadamente en año y medio. Éste llegó a su fin al término del mandato de Cárdenas. Según Mendes Barros (1994), el Proyecto Tarasco fue el primero en América Latina en oficializar la alfabetización en lengua indígena y utilizar la lingüística como modelo de escritura en la escuela.

La concepción sobre la educación bilingüe del ILV promovía la necesidad de espacio y legitimidad sobre las propuestas lingüísticas de Mauricio Swadesh, que terminaron siendo derrotadas al terminar el proyecto de Tarasco en 1940 (Guadalupe Farías, 2009).

En estas discusiones durante la administración Cárdenas, con influencia de Moisés Sáenz, los términos “incorporación” y “método directo” de enseñanza del español, fueron severamente cuestionados y sustituidos por el paradigma de integración, en el cual la enseñanza del español debía darse a través del método bilingüe, comenzando por la alfabetización en lengua materna.

El primer paso en el proceso de integración de los pueblos indígenas en México, consistió en reconocer la legitimidad de sus lenguas en el proceso de aprendizaje. En este proceso fueron importantes las ideas de Manuel Gamio sobre las especificidades culturales de cada pueblo originario en el proceso de “mestizaje” y creación de la unidad nacional (Heath, 1972, p. 152).

El ideario del indigenismo de integración

En el final del gobierno Cárdenas, se consolidó el ideario del indigenismo de “integración” en México, como resultado de la institucionalización de la política indigenista en este período; y como consecuencia del Congreso de Pátzcuaro ya citado, realizado entre el 14 y 24 de abril de 1940 en Michoacán, México. El Congreso de marras fue organizado en conjunto con el proyecto interamericano de EE.UU., de expandir su hegemonía a toda Nuestra América, en asociación con la voluntad política de antropólogos mexicanos, como Manuel Gamio y Moisés Sáenz, quienes entablaron relaciones con el Comisario de Asuntos Indígenas de EE.UU., John Collier, específicamente sobre la idea de basar la política indigenista en los estudios de antropología culturalista, así como la expansión del *Indian New Deal* para las Américas y, de este modo consolidar el proyecto interamericano de los Estados Unidos en el ámbito de las políticas indigenistas.

Hasta 1920, Gran Bretaña había sido la potencia dominante en América Latina, por ser el primer cliente y proveedor, así como el más importante financista del subcontinente durante el siglo XIX. Antes de convertirse en un gran país industrial en 1890, los EE.UU. se habían propuesto asumir “responsabilidades particulares” en el subcontinente latinoamericano, a partir de la denominada Doctrina Monroe de 1823. Esta declaración se inscribía dentro de una solidaridad antieuropea junto a las colonias españolas en vías de emancipación. Esta suerte de advertencia permaneció como eje de la política continental de EE.UU. hasta hoy en día. La Doctrina Monroe, en conjunto con el Corolario Roosevelt de 1904, que atribuía una especie de derecho de policía internacional a Washington, lanzaron las bases ideológicas del panamericanismo con la proclamación de “América para los americanos”. En 1889, Washington realizó la primera conferencia internacional de Estados Americanos. Alan Rouquié (1991, p.317), en *El extremo occidente*, demarca la periodización de la época del Panamericanismo entre los años 1889 y 1945.

De 1890, hasta la crisis de 1929, las relaciones interamericanas fueron dominadas por la política dominadora e imperial del *bigstick diplomacy*. El Caribe y los países de América central fueron los primeros en ser ocupados militarmente, así como una zona alrededor del canal de Panamá. Los marines también ocuparon Cuba en 1906, Nicaragua en 1912, México (Vera Cruz) en 1914, Santo Domingo en 1915, Haití en 1916, República Dominicana de 1916 a 1924, Nicaragua entre 1912 y 1925 y de 1926 a 1933. A partir de 1933, con la llegada de Franklin D. Roosevelt a la Casa Blanca, las relaciones interamericanas adoptaron un nuevo estilo con la “Política de Buen Vecino”, que abandona la táctica de la intervención directa y se esfuerza por neutralizar el “antiamericanismo”. Es cuando impone la entrada de los países latinoamericanos en la Segunda Guerra, al lado de los aliados.

Al finalizar la Segunda Guerra, el sistema interamericano fue institucionalizado (1947 – 1965) con inspiración en la seguridad del hemisferio, o contra el comunismo. La filosofía del sistema interamericano fue contemporánea a la Guerra Fría. En 1947 se firmó el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR) en Rio de Janeiro. En 1948 se firmó la Carta de Organización de los Estados Americanos en Bogotá, con el objetivo de solucionar las diferencias regionales y garantizar la seguridad colectiva. Fidel Castro bautizó a la OEA como el “Ministerio de las colonias” norteamericano (Rouquié, 1991).

En la Tercera Conferencia Internacional de Educación en la Ciudad de México, en agosto de 1937, y en la Octava Conferencia Internacional de Estados Americanos en Lima, en diciembre de 1938, los delegados establecieron acuerdos para realizar una conferencia panamericana sobre la vida indígena, que tendría como sede La Paz, en Bolivia, al año siguiente.

En el propio 1939, el gobierno boliviano se declaró incapaz de realizar la conferencia. El dinero y la presión diplomática norteamericana viabilizaron la Conferencia de Pátzcuaro y la posterior formación del Instituto Indigenista Interamericano (III), en 1941. Thaddeus Blanchette (2006, p.326) afirma que por las correspondencias entre Collier y Sáenz de 1938, se estaba intentando crear un instituto interamericano que fuera receptor y distribuidor de informaciones antropológicas sobre la administración racional de los pueblos indígenas en las Américas. En el contexto de la Segunda Guerra Mundial, el proyecto de creación de un III pudo hacerse popular entre los oficiales del Departamento de Estado y de Interior de EE.UU.

De esta forma, México se ofreció a realizar la conferencia en Pátzcuaro. Los indigenistas se reunieron en Michacán entre el 14 y el 24 de abril de 1940. Desde el inicio del encuentro, quedó claro que México y Estados Unidos eran los principales interesados en el indigenismo panamericano.

Participaron del evento representantes de la mayoría de los países del continente, pero era claro el predominio de las delegaciones de mexicana y estadounidense, tanto en número de participantes, como en cantidad de ponencias y resoluciones aprobadas. Los asistentes al congreso eran delegados oficiales, representantes de pueblos indígenas de cada país designados por los gobiernos y miembros del comité organizador. Las delegaciones oficiales de cada país poseían un solo voto cada una.

La delegación estadounidense contaba con 10 delegados oficiales y docenas de delegados no oficiales, incluyendo indígenas y antropólogos adscriptos al *Office Indian Affairs*. Los participantes de la delegación mexicana fueron, por su parte: Moisés Sáenz, Alfonso Caso (fundador del Instituto Nacional de Antropología e Historia), Manuel Gamio y Vicente Lombardo Toledano (Cruz Sánchez, 2005). Otros participantes fueron Miguel Othón Mendizábal, Daniel Rubin de Borbolla, Gilberto Loyo y Mauricio Madaleno, así como Julio de la Fuente y Alfonso Villas Rojas. Entre los maestros extranjeros estaban Mauricio Swadesh, Norman McQuown y Paul Kirchhoff. La delegación mexicana

estuvo presidida por Luis Chávez Orozco. William Cameron Townsend del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) no participó como delegado, pero sus ideas influyeron en las resoluciones sobre el uso de lenguas indígenas (Guadalupe Farías, 2009, p. 41).

Fueron nombrados para la Comisión Permanente, creada en este congreso: el presidente Luis Chávez Orozco (mexicano), el secretario Moisés Sáenz (mexicano), John Collier, de EE.UU. (que fue sustituido por Sophia D. Aberdele), y el peruano Elizardo Pérez (III, 1959[1940], p. 63).

El Congreso de Pátzcuaro aprobó la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), acogido en México y fundado en 1941. El funcionamiento de esta institución tuvo un aporte importante por parte de la representación de Estados Unidos, siendo este país y México los principales participantes del Congreso. El gobierno de norteamericano fue el más interesado en mantener el III: buscó ampliar, a través de esta institución, la influencia estadounidense en todo el subcontinente latinoamericano (Cruz Sánchez, 2005).

De acuerdo a Thaddeus Gregory Blanchette (2006), con apoyo económico de la *Rockefeller Foundation*, Collier y Sáenz lucharon por conseguir el mayor número de países que firmaran el tratado propuesto por la Conferencia de Pátzcuaro. Moisés Sáenz fue designado director del III, pero con su muerte en 1941, Carlos Girón Serna fue nombrado director interino, y Manuel Gamio fue su director definitivo desde 1942 hasta 1960. A principios de 1942, el III abrió sus puertas en la Ciudad de México, con Collier como presidente de una comisión. La presencia de antropólogos estadounidenses fue notable en la revista *América Indígena*. Collier formó el Instituto Nacional Indigenista (INI) de EE.UU. y con el soporte del presidente Roosevelt consiguió el apoyo de la *Rockefeller Foundation* para su manutención. El INI estadounidense ofrecía recursos financieros y físicos para apoyar el III. A mediados de 1944, los financiamientos de la *Rockefeller Foundation* comenzaron a menguar, debido a que sus intereses se concentraron en la expansión de los negocios en la Latinoamérica de posguerra y los planes de internacionalizar el *Indian New Deal* ya no eran de interés para esa institución.

Debido a su carácter, el Congreso de Pátzcuaro, no pudo deliberar sobre las políticas de los diversos Estados nacionales participantes. Sin embargo, se aprobaron diversas recomendaciones que influyeron sobre las políticas indigenistas de diversos países de Nuestra América. El Congreso aprobó, por ejemplo, la recomendación de la fundación de Institutos Indigenistas Nacionales (INI) en los países participantes. Estos institutos se afiliarían al III, respetando la soberanía de cada país miembro.

Los INI que se fundaron en los diversos países latinoamericanos, como consecuencia de este Congreso, terminaron siendo influenciados por el proyecto panamericanista de los Estados Unidos, a través del III que divulgaba materiales en la revista *América Indígena*, publicada desde 1941.

En el evento predominó la idea de que los resultados de las investigaciones científicas debían servir para resolver los problemas prácticos de los pueblos indígenas del continente. Esto ya se hacía

desde la disciplina antropológica que se estaba formando en México y EE.UU., y que respaldaba las políticas indigenistas del Estado nacional.

En México, por su parte, este proceso había sido iniciado en el gobierno Cárdenas, principalmente después de la creación del INAH en 1939, pero se acentuó después de 1945, con el fin de la Segunda Guerra Mundial, y la consolidación de la Antropología Aplicada en el país. Entre las resoluciones del Congreso de Pátzcuaro se afirmó la necesidad de la Antropología Aplicada como base para la realización de los programas “para el bienestar del indio” (III, 1959, [1940], p.21). La antropología como base de la política indigenista fue una realidad en México, pero no en todos los países miembros del III, como el caso de Brasil, miembro desde 1953, que estuvo más influenciado por el positivismo republicano.

Los discursos y las resoluciones en el Congreso de Pátzcuaro se referían al paradigma de integración de los pueblos indígenas, en el sentido de incluir a sus miembros en la sociedad capitalista nacional, desde el punto de vista económico, social y cultural, pero respetando las particularidades de sus culturas tradicionales.

La solución para el “problema indígena” apuntaba a un “mejoramiento” y a la incorporación a la sociedad nacional, entendida también como desarrollo económico. Cuando en las actas finales se teorizaba sobre la “situación social de los grupos indígenas”, el Congreso de Pátzcuaro recomendaba “que la política integral que [los gobiernos] realicen para el mejoramiento económico, social y cultural de los grupos indígenas incluya entre sus bases el concepto de indio, como un individuo económica y socialmente débil” (III, 1959, [1940], p. 52). El discurso se justificaba con la idea de la “marginalidad” de los pueblos indígenas, principalmente desde el punto de vista económico.

Las proposiciones del Congreso buscaban llevar a los pueblos indígenas a un ritmo de trabajo productivo capitalista. Esto se resume en la siguiente resolución: “Que la política de mejoramiento integral de los indígenas incluya medidas que sean necesarias para el buen aprovechamiento del tiempo desocupado de la población indígena dedicada a la agricultura” (III, 1959, [1940], p. 53).

La integración de los indígenas suponía su participación de manera productiva a la vida económica y social de la nación, pero “respetando sus características culturales específicas”. Esa idea era contradictoria, ya que esas políticas de integración buscaban generar, obligatoriamente, un cambio profundo en las culturas indígenas, en el sentido de transformarlas de su calidad de subsistencia en productoras dirigidas al mercado nacional. Esto, sin duda ha tenido repercusiones en las relaciones internas de las comunidades, en sus estructuras de poder y solidaridades y en su cosmovisión.

“Integrar” a las poblaciones a la sociedad nacional desde esta perspectiva económica, social y cultural significó provocar un inmenso impacto en la cosmovisión indígena, en las relaciones

comunitarias y en la organización de poder de las comunidades, lo que generó, por ejemplo, serios cuestionamientos sobre las autoridades tradicionales.

La cultura indígena fue defendida en el Congreso de Pátzcuaro, donde se afirmó que los países debían estimular “el desarrollo de las capacidades de sus grupos indígenas, con el fin de que su cultura propia no desaparezca y sirva para enriquecer el acervo cultural de cada país, así como la cultura del mundo, y contribuya al fortalecimiento de las naciones” (III, 1959, [1940], p. 31). Entretanto, la cultura indígena fue analizada de una manera subalterna a la cultura nacional. En aquella lo que debería ser preservado serían sus danzas, músicas y trajes, que son presentados de manera descontextualizada, como folklor, algo que incluso puede convertirse en mercancía. En resumen, el proyecto de integrar las comunidades indígenas a la sociedad nacional significaba introducir la hegemonía del Estado ampliado en esas comunidades.

El proyecto contenido en las actas finales del Congreso de Pátzcuaro comprendía una propuesta de política indigenista que pretendía transformar el “atraso” económico y cultural de las comunidades indígenas a partir de la introducción de técnicas modernas en las mismas y de un tipo de educación moderna y nacional, con métodos específicos para los indígenas, basados en investigaciones antropológicas y lingüísticas.

El modelo de “progreso” y “desarrollo” de Europa y EE.UU. llegó con fuerza a América Latina, y se combinó con creencias e ideologías locales, siempre y cuando éstas no interfirieran en el proceso de modernización (Hobsbawm, 2006[1994], p. 199).

En las Actas Finales del Congreso de Pátzcuaro, se observa una gran preocupación y valorización de las lenguas nativas y de su utilización en las primeras etapas de la preparación educacional. La enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas de indígenas también fue enfatizada. Otra resolución que fue importante en las Actas era la “preparación de investigadores que se dediquen al estudio de los valores culturales propios de la vida indígena” (III, 1959, [1940], p.34 y 35).

La mayoría de estas resoluciones señalaron a la escuela como el espacio primordial desde el cual los indígenas podían ser nacionalizados (o llegar a la civilización). Se trataba de un lugar ejemplar para que éstos transformaran sus comunidades, y se garantizaran instrucciones sobre salubridad e higiene, economía, agricultura y ocupaciones productivas, en la medida en que la escuela debía ofrecer agua potable, enfermeras y médicos, producción comunal en parcela escolar para la introducción de métodos agrícolas modernos, proyectos de cuidado de animales como aves de corral y ganado, una biblioteca con libros en lengua nacional, facilidades relativas a la economía doméstica para las niñas y mujeres adultas, etc. En las escuelas, los indígenas debían ser preparados cívicamente para ejercer sus derechos políticos (III, 1959, [1940]).

La presencia de Collier en el Congreso de Pátzcuaro y el gran número de aportaciones y resoluciones aprobadas que habían sido sugeridas por la delegación norteamericana, demuestran que el gran país del norte, con sus propósitos de aumentar su campo de influencia en América Latina, logró su objetivo de incidir en los parámetros de las políticas indigenistas, que llegaron a ser puestas en práctica en varios países de Nuestra América, principalmente con la formación de los INI. Entre las proposiciones, los maestros debían ser los primeros representantes del gobierno en la comunidad, ya que serían los responsables de los programas de “mejoramiento”. Ellos harían las veces de negociadores entre el gobierno y las comunidades.

Por su parte, los programas educativos debían generar en los estudiantes una “experiencia en la acción cooperativa y ganando un punto de vista realista en las prácticas económicas modernas” (III, 1959, [1940], p.40). Los productos indígenas debían ser adaptados para ser más fácilmente vendidos en el mercado.

Entre las resoluciones, el mejoramiento de las viviendas y la promoción social debían ser estimulados por los medios educativos. La escuela era vista como un lugar donde se buscaba propagar el imaginario social de la sociedad nacional. En ese sentido, entendemos a la escuela como un “aparato de la hegemonía”.

Con este proyecto indigenista de educación para el desarrollo y la formación de la hegemonía del Estado en las comunidades, los niños debían estimar su “raza” y, simultáneamente, tener “lealtad a la patria”. Es decir, se buscaba crear la idea de pertenencia de los pueblos indígenas a la comunidad imaginaria nacional, lo que tendría consecuencias para la comunidad indígena y sus interrelaciones, aunque el discurso hegemónico afirmaba que no significaría que el proyecto fuera conflictivo o incompatible con las comunidades.

Estas ideas, marcadas por la necesidad de transformar las colectividades y crear individuos a partir de conocimientos científicos, con un tipo de acción aparentemente sin grandes consecuencias para las comunidades, en realidad expresaban intereses de clase social. La integración significaba, en la práctica, introducir más mano de obra y pequeños productores al mercado nacional y la existencia de mayor número de fuentes para la extracción de plusvalía.

Diversas resoluciones asociadas al cambio de comportamiento de la población debían ser enseñadas en las escuelas, como la resolución que afirmaba la necesidad de emprender “un amplio programa educacional para divulgar entre las poblaciones indígenas las ventajas personales y sociales que existen en el registro legal del matrimonio” (III, 1959, [1940], p. 18). Se buscaba un control estatal de las relaciones interpersonales, asociado a un control del comportamiento, ya que, por ejemplo, el régimen matrimonial oficial no ampara la existencia de la poligamia, una práctica frecuente entre algunos pueblos indígenas de Nuestra América.

En las Actas finales, encontramos la idea de que “una educación adecuada y los recursos de la técnica moderna bastarán para elevarlos como factores de producción y consumo en la economía nacional y como creadores y usufructuarios de la cultura universal” (III, 1959, [1940], p. 06).

A título de conclusión, entre las resoluciones del Congreso de Pátzcuaro, la idea de “desarrollo” de las comunidades indígenas, a través de la escolarización y la enseñanza (principalmente de la lengua nacional, a través de la enseñanza bilingüe de civilización) fue la preocupación central de quienes acordaron las resoluciones. La escuela debía ser la institución estatal que garantizaría la nacionalización de las poblaciones indígenas, y sería intermediaria y negociadora entre las comunidades y el Estado nacional.

El Congreso de Pátzcuaro significó la formación de un nuevo paradigma para la política indigenista de Nuestra América, asociado a una visión de desarrollo articulada a las necesidades de las políticas del imperialismo estadounidense en el subcontinente. Se puede afirmar que los programas de educación indígena en México asumieron un nuevo ropaje a partir del Congreso, aunque siguieron con el mismo objetivo de la política de “incorporación” del periodo vasconcelista, que consistía en “civilizar” a los pueblos indígenas del continente.

Conclusiones

A partir de la década de 1920, el programa de educación indígena ganó importancia en México debido a su participación en el proyecto de modernización y nacionalización de las comunidades indígenas, como parte del proceso de larga duración de formación de la nación de este Pueblo Testimonio. El proyecto hispanista de homogeneización cultural de José Vasconcelos generó una profunda transformación en la política educativa en esta década. Los maestros rurales pasaron a ser intermediarios culturales y líderes comunitarios, ganando un nuevo papel de negociadores de proyectos estatales con las comunidades indígenas. Los docentes rurales pueden ser considerados como intelectuales orgánicos, que influyeron en procesos de “deculturación” y “aculturación” de las poblaciones originarias, en procesos negociados, y que resultaron en capital político para educadores.

A partir de 1925, como subsecretario de educación de Plutarco Elías Calles, Moisés Sáenz fue responsable por poner en práctica las ideas de castellanización de José Vasconcelos. Después de la experiencia en el Proyecto Carapan en 1931, en Michoacán, pasó a defender la idea de “mejoramiento” comunitario, a través de la búsqueda de la enseñanza para el “desarrollo”, apoyada en investigaciones etnográficas y en el trabajo de técnicos. Empezó a sostener también la necesidad de conocer las especificidades culturales de los pueblos indígenas para que se pudiera realizar de manera más efectiva la política educativa. Este proyecto fue un antecedente de la política indigenista.

El Estado nacional cardenista articuló la política cultural y agraria y los proyectos educativos por medio de la política de masas y la negociación con las distintas clases sociales. El gobierno de Cárdenas fue el responsable de consolidar la institucionalización del Estado posrevolucionario y crear las bases del Estado nacional hegemónico que lo fue en la coyuntura entre 1940 y 1970. El Estado corporativista negoció con las comunidades indígenas el control estatal, así como a los hacendados, los industriales y las organizaciones campesinas y obreras.

Durante la administración Cárdenas fue puesto en práctica el llamado programa de educación socialista. Su realización estuvo vinculada al proceso de laicización de la Sociedad Política en el período, y a los conflictos desatados con Iglesia Católica. La búsqueda de la laicidad de la enseñanza y la prohibición de la educación religiosa provocó una intensa reacción por parte de las asociaciones de “padres de familia”, ampliando la oposición al gobierno en el final de su mandato.

Este conflicto propició la entrada de los misioneros estadounidenses lingüistas en el país, y facilitó la realización del convenio entre Estado y el ILV. Esta institución participó de la formulación de la política indigenista en la década de 1930, a través de su metodología de enseñanza bilingüe de civilización. Sus lingüistas empezaron a elaborar alfabetos de lenguas indígenas en el país, además de cartillas y otros textos traducidos.

El trabajo de Moisés Sáenz influyó en la participación del ILV como partícipe de la política indigenista en México. Las investigaciones y la experiencia política de este intelectual orgánico lo llevaron a proponer la creación del DAAI, aprobada por Cárdenas en 1936. Este fue un marco de inicio de la política indigenista y de programas educativos indígenas diferenciados al restante de la educación nacional, basados en investigaciones etnológicas y lingüísticas.

Tanto la lingüística como la antropología fueron las bases fundamentales para la formulación de la política indigenista en México, iniciada con la formación del DAAI. Como Pueblo Testimonio, este país tenía en la década de 1930 una población indígena de aproximadamente el 16% del total de habitantes. Debido a las grandes proporciones del “problema indígena”, el gobierno invirtió en los intelectuales orgánicos que serían los artífices de la nación mexicana.

La citada inversión en los intelectuales orgánicos durante el gobierno Cárdenas fue promovida en dos niveles: primero, tuvo lugar la inversión en antropólogos y lingüistas, y en instituciones científicas como el INAH, el ILV; además del estímulo a la realización de congresos para la política indigenista en el país y en Nuestra América, como el Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas (1939) y el Congreso de Pátzcuaro (1940). En un segundo nivel, fue incentivada la formación de los docentes como promotores de políticas de modernización y como líderes comunitarios.

A partir de la Primera Asamblea de Lingüistas y Filólogos (1939) y del Congreso de Pátzcuaro (1940), se formularon los paradigmas del denominado indigenismo de “integración”, que buscaba

“aculturar” a las poblaciones indígenas e incorporarlas a los mercados nacionales. La “integración” también buscaba la modernización, nacionalización y civilización de las comunidades indígenas, como afirmaban los teóricos de la “incorporación”. Entretanto, la educación para la “integración” se basaba en investigaciones antropológicas y lingüísticas.

El Congreso de Pátzcuaro formó parte del proyecto panamericano de los Estados Unidos de unificación de la política indigenista en todo el continente. La fuerte participación de la delegación de EE.UU. en este congreso y la presencia actuante del ILV en México eran inherentes a un proyecto imperialista de ampliación de la zona de influencia del gran país del norte y de sus valores capitalistas.

Parte I - Capítulo 2

Programas de alfabetización y “desarrollo comunitario”: la Ciencia Aplicada en México (1940 – 1948)

Posteriormente a la realización del Congreso de Pátzcuaro (1940), la política indigenista en México fue llevada a cabo por el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y por la SEP. Los programas de educación indígena establecidos por estos dos órganos de la Sociedad Política indican que las ideas de “integración” de los pueblos originarios a la nación fueron absorbidas por los mismos. El DAI buscó en este sexenio extirpar comportamientos y valores que consideró que eran un retraso de las poblaciones indígenas, y tenía en miras “civilizar” a las mismas a partir de enseñanzas técnicas aplicadas sobre todo a la agricultura; la SEP, por su parte, incentivó la alfabetización bilingüe de civilización, por medio del programa de alfabetización en masa establecido a partir de 1943, cuando Jaime Torres Bodet tuvo a su cargo la Secretaría de Educación Pública. El programa de alfabetización referido fue establecido por el Consejo de Lenguas Indígenas (CLI) y realizado por el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), inaugurado en 1944.

Durante el mandato de Ávila Camacho (1940 – 1946), fueron creadas algunas instituciones que adquirieron gran importancia para la realización de la política indigenista integracionista en las décadas posteriores, a saber: el Instituto Indigenista Interamericano (III), en 1941, y la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), en 1942. A partir del final de la Segunda Guerra Mundial, la aproximación entre México y Estados Unidos incentivó la entrada de la Ciencia Aplicada en el primero, disciplina que pasó a ser la base científica de la política indigenista de integración hasta 1970.

El fin de las reformas: el desmantelamiento de la educación socialista

Como afirma Luis Medina (2004), en el período de la sucesión presidencial, al término del gobierno Lázaro Cárdenas (1934 – 1940), las contradicciones entre la política interna y externa, asociadas principalmente a la reforma agraria y a las expropiaciones de petróleo (1938), generaron una fuerte inestabilidad política. En ese ambiente fue elegido el sucesor del mandatario, el militar Manuel Ávila Camacho, con el apoyo de algunas centrales obreras, como la Central de Trabajadores de México (CTM). Elementos de la izquierda oficial, como Vicente Lombardo Toledano, decidieron emprender un camino de conciliación, ya que comprendieron que continuar las reformas sociales cardenistas generaría una división interna que podía llegar a ser irreparable, algo que incluso tenía la posibilidad de derivar en una guerra civil (p.46-65).

De acuerdo a Lorenzo Meyer (2009[2000]), con el fin del cardenismo y el inicio de la Segunda Guerra Mundial, hubo una ruptura con el período anterior en cuanto a reformas sociales, de manera simultánea a una búsqueda por el crecimiento económico. El gobierno de Ávila Camacho priorizó la industria manufacturera y los servicios ligados al mercado interno, y dejó de apoyar a la agricultura y la exportación de minerales. A partir de la década de 1940, el país comenzó un proceso de desarrollo con una base industrial moderna, con alto crecimiento demográfico, urbanización descontrolada e injusta concentración de riqueza. Desde su gobierno, de un 40% a un 50% de los gastos gubernamentales fueron dedicados a consolidar la infraestructura básica que serviría de apoyo a las actividades de las empresas privadas (Meyer, 2009[2000], p. 94).

Al comenzar la década de 1940, fructificó el espíritu de la política de “Buena Vecindad” de EE.UU. y la introducción de la agenda panamericana. A fines de 1941, México y los Estados Unidos entraron en acuerdo para concluir con las confrontaciones entre los países, derivado de los daños que la Revolución Mexicana había dejado en los estadounidenses, tales como la expropiación de empresas petroleras. México, por su parte, aceptó pagar por dicho concepto 40 millones de dólares, a cambio de que Washington le otorgara un crédito por una suma similar y se lograra estabilizar el peso mexicano (Meyer, 2009[2000], p. 926).

México y EE.UU se convirtieron en aliados en la Segunda Guerra Mundial, en 1942. Incluso el presidente Roosevelt fue a Monterrey a fin de entrevistarse con Ávila Camacho. México buscó mantener relaciones cordiales con su vecino hasta donde le fuera posible, a pesar de continuar con cierto nacionalismo revolucionario.

Con el quiebre respecto a las reformas sociales, también hubo una ruptura en relación a la educación socialista, que fue desmantelada en este gobierno, con la reforma del artículo 3º de la Constitución en 1946, después de una larga disputa política que duró todo el sexenio (Medina, 2004[1978], p. 346).

Algunas de las principales discusiones de la época giraban en torno a la búsqueda gubernamental de unificar el gremio docente, que estaba dividido en diversos sindicatos de maestros: unos más a la izquierda, con ideologías comunistas y lombardistas; y otros más a la derecha, que defendían una escuela “sin filiación ideológica”. Estaban también los sinarquistas, quienes querían un tipo de educación religiosa. En el área de educación a lo largo del gobierno Ávila Camacho, las disputas políticas del magisterio llevaron al recambio del secretario de educación en dos ocasiones. De esta forma, para sustituir a Sánchez Pontón, Ávila Camacho designó a Octavio Véjar Vázquez, quien asumió el cargo de la SEP, con la tarea de equilibrar las discusiones ideológicas (Medina, 2004).

El nuevo secretario buscó articular el cambio del artículo 3º de la Constitución, de manera que no aparentara ceder ante las presiones de la derecha. El nuevo proyecto de ley, aprobado en 1941,

establecía una nueva interpretación al término “socialista”, bajo el principio de que el “socialismo revolucionario mexicano” fuera la base del artículo y no el socialismo científico. En 1943, cuando ya no era posible sostener a Véjar Vázquez en su cargo de Secretario de Educación, fue sustituido por Jaime Torres Bodet, quien estuvo en el puesto por tres años (Medina, 2004).

Éste arribó con un discurso técnico, afirmando que no era un político en el sentido estricto del término. Al principio no fue de desagrado para la izquierda ni para la derecha. Continuó con la filosofía educativa de la época: la idea de unidad nacional. Torres Bodet siguió el camino de los secretarios anteriores de Camacho: buscar la reforma al artículo 3° de la Constitución. En los tres años de su mandato, incorporó la iniciativa privada al esfuerzo educativo, proceso que había iniciado Véjar Vázquez. En 1945, había un ambiente político propicio para que se reformara el citado artículo 3° sobre educación socialista, el cual fue finalmente modificado en 1946. La “educación socialista” ya no existía realmente en la práctica, y la transformación de ese artículo fue la resolución final. El 28 de diciembre de 1946 este proyecto fue aprobado en la Cámara de Diputados (Medina, 2004[1978]).

Lo que se buscaba era la “conciliación”, y llevar hacia la derecha a la política educacional, la cual dejó de tener, a lo largo del gobierno de Ávila Camacho, la intención de cambiar los medios de producción de la sociedad mexicana para formar la unión nacional, el nacionalismo y la “justicia social”. La educación “socialista” del período de Cárdenas tuvo que convertirse en una educación moderada, en un “socialismo mexicano”.

Programas de educación indígena del DAI y de la SEP

Durante su gobierno, en el discurso oficial de Ávila Camacho estaban presentes las ideas de unidad nacional e “integración”. De acuerdo a Shirley Brice Heath (1972), el nuevo dogma expresado en la política indigenista oficial afirmaba la necesidad de conocer las especificidades culturales de las distintas partes de México, a fin de crear métodos y materiales específicos para la integración nacional a partir de la educación (p. 195).

El discurso de los científicos sociales y del presidente estaban en sintonía: la ciencia estaba al servicio del “desarrollo y del “mejoramiento” de las comunidades indígenas. Ambos argumentaban que era necesario tener conocimientos sobre la diversidad cultural de la población indígena para que los programas económicos, sanitarios y educacionales en las regiones indígenas fueran más efectivos. La política indigenista fue puesta en práctica por el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) y por la SEP, asociados a instituciones de carácter científico, como el III, el INAH y el ILV (aunque esta última institución fuera también misionera religiosa).

En 1942, los cursos de Antropología que venían siendo realizados en el Departamento de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, dependiente del Instituto Politécnico Nacional (IPN),

pasaron a ser centralizados en la recién creada Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), dependiente de la SEP y del INAH. Serían impartidos cursos de Antropología Física, Etnología, Arqueología y Lingüística (III, Instituto Nacional de Antropología e Historia, *Boletín Indigenista*, vol. II, n.01, Marzo de 1942, p.39). Los cursos del Departamento de Antropología de la UNAM también pasaron para la recién creada institución, con el propósito de formar profesionales capaces de desarrollar y ejecutar programas para la resolución del “problema indígena”.

En este mismo año, el DAI fue reorganizado, adecuándose al discurso integracionista del Congreso de Pátzcuaro. Sus actividades buscaron utilizar la enseñanza técnica y de conocimientos científicos para el desarrollo de las comunidades indígenas, además de algunas actividades asistencialistas y de facilidades para el crédito agrícola. Los programas de educación indígena del DAI pasaron a seguir, de manera más explícita, la idea de que la educación podría desarrollar económicamente a las comunidades.

A partir de las críticas al trabajo realizado en 1941, el DAI buscó rearticular sus actividades, con miras a adoptar medidas más efectivas “para la resolución del problema económico indígena”. En 1942 el ente transformó las Escuelas Vocacionales de Agricultura para indígenas “dándoles un carácter más práctico”, cambiándolas para Centros de Capacitación Económica Regional (CCER) y Centros de Capacitación Técnica (CCT) para indígenas. Estos centros tenían alumnos jóvenes de más de 12 años, y también eran admitidos alumnos analfabetos. El ciclo completo del curso era de 6 años. En estos centros se buscaba enseñar técnicas, principalmente agrícolas, pero también de crianza de ganadería y de “pequeñas industrias regionales”, con miras al desarrollo de las comunidades tomando en cuenta las especificidades culturales de los pueblos indígenas, según el discurso oficial del DAI. Estos centros tenían por función “la promoción del progreso económico y social de las zonas de aborígenes” (III, Reorganización en el Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. II, n.01, Marzo de 1942, p.34 - 35).

De acuerdo a Gonzalo Aguirre Beltrán (1973), en los Centros de Capacitación Económica, se tenía como finalidad producir técnicos indígenas que promovieran el desarrollo económico y social en las comunidades. El programa buscaba impartir la enseñanza agropecuaria, dar conocimientos básicos de castellano, aritmética, higiene, historia y geografía (como auxiliares de las actividades económicas), enseñanza de industrias regionales y la realización de actividades sociales con la juventud indígena en las comunidades (p. 145).

El DAI también buscaba relocalizar núcleos de población indígena. Para este fin fueron creadas en 1942 las llamadas Misiones de Colonización. El departamento ya había creado en 1940 las Misiones de Mejoramiento Indígena, que buscaban influir en la población adulta, “de modo que esta contribuya por sí misma en su propia transformación, **lo que permitirá al mismo tiempo educarla**

para el uso de nuevas técnicas y en el conocimiento de costumbres más saludables y benéficas a la comunidad” (III, Reorganización en el Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. II, n.01, Marzo de 1942, p.36).

Esta Misión de Mejoramiento Indígena buscaba adecuarse a las características culturales de cada zona, incentivando el uso de sistemas agrícolas modernos, técnicas de crianza y cuidados para el ganado y la organización de industrias locales. Además, buscaba “mejorar las vías de comunicación, canalizar crédito y mejorar la vida doméstica” (III, Reorganización en el Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. II, n.01, Marzo de 1942, p.36).

En la reorganización del organismo en 1942, se buscó también crear cuatro Centros Agropecuarios para mejorar técnicas agrícolas y de ganadería. Esto se asociaba a la entrada de México a la Segunda Guerra Mundial, con los aliados, y su posición como exportador de productos primarios (III, Reorganización en el Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. II, n.01, Marzo de 1942, p.37).

Las medidas asistencialistas del DAI trataban, por ejemplo, de la distribución del maíz en algunas regiones, como fue el caso del Valle del Mezquital (III, Actividades del Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín indigenista*, vol. IV, 1944, p. 56).

Las ideas de desarrollar a las comunidades indígenas y sacarlas del “atraso”, estaba en consonancia al indigenismo interamericano del III. Este instituto proponía que la política indigenista debería facilitar la realización de investigaciones científicas en las comunidades indígenas, para buscar aumentar la productividad del trabajo de los pueblos originarios, el que debería formar parte del mercado nacional.

En el *Boletín indigenista*, publicación del III, era común la defensa de la realización de investigaciones científicas entre los pueblos indígenas para buscar soluciones para su “atraso económico”: “El ideal a este respecto consistiría en estudiar sistemáticamente las condiciones de fatiga en el campesino indígena y las deficiencias de su trabajo agrícola en función con los factores climatérico, biológico, cultural, etc., pero para ello es necesario emprender investigaciones integrales incluyendo principalmente las de carácter biotipológico, telergético y etnológico, contando con la colaboración de los correspondientes especialistas” (III, Un Taylorismo rural para el campesino indígena, *Boletín indigenista*, vol. III, n. 1, de marzo de 1943, p. 04).

El 21 de abril de 1944, el *Boletín Indigenista* publicó la noticia de la creación de otro Centro de Capacitación Económica Regional más para los indígenas de Teziutlán, Puebla. En estos centros, doscientos jóvenes de las zonas nahua, popolucay totonaca, fueron seleccionados para recibir capacitación técnica, de modo que les fuera permitido ser “factores de mejoramiento integral de sus comunidades de origen. En este establecimiento se estudiarían carpintería, conservación de frutas,

textilería, herrería artística, artes decorativas, etc.” (III, Noticias del Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín indigenista*, 1944, p. 132).

En relación a la SEP, cuando Jaime Torres Bodet era Secretario de Educación, el organismo lanzó un programa de educación indígena como consecuencia de la promulgación de la Ley de Emergencia de la Campaña Nacional de Alfabetización en 1943. Se buscaba alfabetizar a las masas indígenas a través del proyecto de la alfabetización bilingüe de civilización (III, La alfabetización de las masas en México, *Boletín Indigenista*, vol. IV, n.01, 1944, pág. 294).

Esta ley, aprobada el 21 de agosto de 1944, buscaba que el 47.4% de los alfabetizados mexicanos, alfabetizaran a la otra mitad de la población. Esta ley afirmaba que la SEP imprimiría 10 millones de cartillas especiales, con instrucciones sencillas, para llevar a cabo esta empresa. La ley afirmaba que todo habitante de la República mexicana que supiera leer y escribir y tuviera entre 18 y 60 años tenía la obligación de enseñar a otra persona a leer y a escribir. Las personas que no supieran leer y escribir y que no estaban en la escuela tenían la obligación de ser alfabetizadas. En el artículo 14 de la Ley, había un apartado que trataba específicamente sobre los pueblos indígenas de México.

De acuerdo al programa de alfabetización para los indígenas monolingües: “En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan en el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene su idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública –de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas– determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües, que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento” (III, La alfabetización de las masas en México, *Boletín Indigenista*, 1944, vol. IV, n. 01, p. 298).

La SEP trabajó junto con el Consejo de Lenguas Indígenas (CLI), comisión creada en el Primer Congreso de Filólogos y Lingüistas en 1939, y formada por lingüistas y antropólogos, representantes de instituciones públicas y particulares. Este consejo posteriormente delegó las responsabilidades de realizar el plan de alfabetización de poblaciones indígenas al Instituto de Alfabetización de Lenguas Indígenas (IALI), creado por el propio Consejo e inaugurado en el 1º de agosto de 1944. Como consecuencia de la Ley de la Campaña Nacional de Alfabetización, desde fines de septiembre de 1944, la SEP invitó al CLI para que formulase un plan de alfabetización en lenguas indígenas a pueblos monolingües, “como paso a su castellanización” (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. 5, 1945, pág.160).

A fines de julio de 1944, el Dr. Alfonso Caso (cuando era director de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP) reunió el CLI para argumentar sobre las ventajas de la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas, que servía “como medio para facilitar que los grupos que

hablan esas lenguas aprendiesen, lo más rápidamente que fuera posible, a leer y escribir en lengua nacional” (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. 5, 1945, p. 162). Caso afirmó en la reunión del Comité Técnico que las lenguas indígenas debían ser un puente entre los grupos indígenas y la cultura nacional, una manera de transición.

El plan de alfabetización propuesto por el CLI en 1944 fue profundamente influenciado por el Proyecto Tarasco de 1939, el mismo que también había sido formulado por el CLI, y coordinado por el lingüista Mauricio Swadesh, quien lo puso en práctica junto con otros lingüistas (con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano).

El CLI ratificó la resolución de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas (1939) sobre la utilización del método bilingüe de transición para la enseñanza del idioma nacional y definió el método psicofonético como el oficial para la alfabetización en lenguas indígenas y la transición progresiva al castellano: “es fácil enseñar al indígena a leer y escribir en su propio idioma, proporcionándole preferentemente signos-unidades, es decir, letras simples, que corresponden perfectamente a las unidades psicofonéticas reconocidas por él en la lengua. Es mucho más difícil – y, en ciertos casos, imposible – enseñarle a leer y a escribir en un idioma como el español, cuyos sonidos no le son familiares y que no puede sentir como unidades en su conciencia” (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. V, 1945, p.166). De acuerdo a las resoluciones de la asamblea señalada, el profesor debía “comprender el carácter sumamente mestizo de la cultura nacional”, inculcándoles la superioridad de la entidad nacional en relación a las “castas” o “tribus” (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. 5, 1945, p.170).

El CLI también reafirmó la necesidad de conocer la cultura indígena para impartir la enseñanza (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. V, 1945, p. 162). Los maestros también deberían ser estimulados a cooperar en la defensa de esos habitantes de la explotación a la que frecuentemente eran víctimas.

El plan de alfabetización bilingüe formulado por el CLI empezaría a ser establecido primeramente entre los nahuas, otomíes, mayas y tarascos. Luego, el proyecto se centraría en campañas de alfabetización en otras lenguas. Esta posterior campaña sería en las lenguas zapoteca, mixteca y mazateca, en Oaxaca, totonaca en Puebla y Veracruz, y tzeltal y tzotzil en Chiapas, ya que el Consejo afirmaba que entre esos grupos predominaba el monolingüismo. El programa se refería al entrenamiento de maestros normalistas que fueran nativos de su respectiva región, y tuvieran un eficaz conocimiento de ella. Estos docentes tendrían clases de lingüística, antropología, y estudios especiales sobre la cultura de la localidad donde irían a trabajar, así como orientaciones sobre el proceso histórico

de la cultura nacional, y pedagogía especial, con la colaboración de diversos lingüistas (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, 1945, p. 174).

Los primeros cincuenta profesores entrenados debían dar cursos de capacitación para la alfabetización en lenguas indígenas a otros colegas. Por su parte, los pedagogos y lingüistas serían los responsables de trazar los métodos para las cartillas y textos, que serían creados conjuntamente con los maestros. Los antropólogos debían enseñarles a éstos los presupuestos básicos de la antropología culturalista, para ser aplicados en su experiencia cotidiana, afirmando que ninguna característica racial limitaría las posibilidades de mejoramiento humano.

Entre los representantes que firmaron el documento con las resoluciones sobre la alfabetización de los pueblos indígenas del CLI, el 27 de septiembre de 1944, se encontraba un representante del INAH, uno de la Sociedad Mexicana de Antropología (SMA), representantes del DAI, de la ENAH, del III, del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGI), de la *Linguistic Society of America* (LSA) y del ILV (III, El Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas, *Boletín Indigenista*, vol. V, n.1, 1945).

Esta última, institución protestante, actuó en México desde 1936, cuando celebró un convenio con el gobierno del país. Algunas publicaciones, como de la Agence Latino-Americane D'information (1978), afirman que esta institución actuó al servicio del imperialismo estadounidense en América Latina. El Instituto fue una de las entidades asociadas a la lingüística que formaron parte del CLI (Cameron Townsend, III, *Boletín indigenista*, 1944, p. 50), y su discurso oficial se aproximaba al del gobierno y de la antropología culturalista. El encuentro de intereses entre esta institución misionera de carácter protestante y la Sociedad Política favoreció su alianza: **“Este [el ILV] cree que los pueblos aborígenes son generalmente capaces de gran desarrollo, una vez que sean removidos de la ignorancia, la superstición, el aislamiento y la inercia,** pues han descubierto que tanto hombres como mujeres, han demostrado gran habilidad, una vez que han sido ayudados intelectual, material y espiritualmente, por lo que es de creerse que la raza indígena es capaz de hacer lo que cualquier otra raza” (Towsend, III, *Boletín indigenista*, 1944, p. 50). Ese discurso está en sintonía con la antropología culturalista de la época, basada en las ideas de Manuel Gamio, que afirmaban el valor cultural de los pueblos indígenas, dislocando la discusión hacia un problema cultural.

En mayo de 1945, el secretario de la SEP, Jaime Torres Bodet, creó el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), que tuvo como director al antropólogo yucateco Alfredo Barrera Vázquez, quien se dedicó a poner en práctica el proyecto de alfabetización formulado por el Consejo de Lenguas Indígenas. Este instituto fue inaugurado en el Instituto de Pedagogía de la Ciudad de México, con la presencia de Manuel Gamio, director del III, y del secretario de la SEP, Jaime Torres

Bodet. Las clases, con los 50 normalistas, comenzaron el 2 de agosto de 1945. Se decidió que cada uno de ellos prepararía a 30 colegas a fin de alfabetizar en sus respectivas regiones.

Una de las áreas más importantes del proyecto del IALI fue la elaboración de cartillas por parte de los maestros, diseñadas con el apoyo de profesores lingüistas, antropólogos y pedagogos. En ese momento, se acordó redactar las cartillas en su primera parte en lengua indígena, y la segunda parte en lengua española. El español sería utilizado de manera oral (III, Actividades del Instituto de Alfabetización Indígena, *Boletín Indigenista*, 1945, pág. 402). El plan era que para diciembre de 1945 se imprimieran medio millón de cartillas.

Es interesante notar la asociación entre la SEP, el IALI y otras instituciones de carácter científico para la realización de las propuestas del III, que tenía como eje la investigación de los grupos indígenas (desde la antropología, lingüística, pedagogía u otras ciencias) para sentar las bases de su “mejoramiento”, comprendido también como “desarrollo”.

De acuerdo con Alfonso Rangel Guerra (2002), el Secretario de Educación Jaime Torres Bodet ocupó este cargo en dos ocasiones: entre 1943 y 1946 y, posteriormente, de 1958 a 1964, durante la presidencia de Adolfo López Mateos. En 1945, en su calidad de secretario de educación pública, viajó a Londres para asistir a la conferencia constitutiva de la UNESCO, encabezando la delegación mexicana. Después fue nombrado director general de la UNESCO entre 1948 y 1952. En 1949, en el transcurso de la Conferencia General de la UNESCO, en Elsinor, Dinamarca, Jaime Torres Bodet propuso la creación, por parte del organismo bajo su dirección, de los centros regionales para la educación de los adultos. Este funcionario formó parte del Centro Regional de Educación Fundamental en América Latina (CREFAL), creado en Michoacán, en 1951, dónde se discutía sobre el “desarrollo comunitario”, introducido en los programas de educación indígena en México. Torres Bodet llevó consigo a la SEP este ideario de la educación como base para el desarrollo de las comunidades indígenas (en su caso con gran énfasis en la alfabetización).

De manera general, la enseñanza de la lengua nacional para los pueblos indígenas, desde el bilingüismo de transición, fue considerada de suma importancia por el gobierno de Ávila Camacho, y por el Instituto Indigenista Interamericano (III) para el logro de la “integración” de los pueblos originarios a la nación. La alfabetización fue considerada la llave de entrada a las comunidades, y un impulso para su “progreso” y el fin de su “aislamiento”. A fines de la Segunda Guerra Mundial, se introdujo a México la Antropología Aplicada, como la base científica para el “desarrollo comunitario”.

Conclusiones

En relación a los programas de educación indígena en México, a lo largo del gobierno Ávila Camacho, podemos afirmar que los mismos fueron implementados por el DAI y por la SEP, siguiendo

las resoluciones de la Primera Asamblea de Lingüistas y Filólogos de 1939, así como las resoluciones del Congreso de Pátzcuaro, de 1940. Los programas referidos, en este sexenio, recibían el soporte de instituciones científicas de la lingüística y de la antropología, como el ILV, el INAH y la ENAH, esta última creada en 1942. Tenían en miras el “desarrollo comunitario” a través de la enseñanza de técnicas agrícolas y de “pequeñas industrias”, así como la castellanización a través del método bilingüe de transición. La idea de “desarrollo comunitario” tenía su origen en la Segunda Guerra Mundial.

En los programas del DAI, la creación de Centros de Enseñanza Técnica y “Misiones de Mejoramiento” tenía su origen en las ideas de Moisés Sáenz de transformación integral de las comunidades. El objetivo de estos programas era el desarrollo comunitario a partir, principalmente, de la enseñanza de técnicas agrícolas modernas.

Desde la participación de Jaime Torres Bodet como secretario de la SEP, y principalmente a partir de la Campaña Nacional de Alfabetización en masa de 1943 y la creación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas en 1944, fue promovida una intensa campaña de castellanización de los pueblos indígenas a partir del método bilingüe de civilización.

Ello fue realizado con el propósito de constituir la hegemonía del Estado-Nación en las comunidades indígenas. La actuación del Estado ampliado, a través de los programas de educación indígena, tuvo lugar mediante una alianza entre instituciones de la Sociedad Política y la sociedad civil, como el ILV, las mismas que se alinearon al programa de “desarrollo comunitario” de este gobierno, basado en el ideario de valoración de la ciencia y la técnica para el desarrollo de una nación ideológicamente “mestiza”.

Parte I - Capítulo 3

La política indigenista en México y los programas de educación indígena: discursos hegemónicos y prácticas educativas del Instituto Nacional Indigenista (1948 – 1963)

El proyecto nacional-desarrollista y de “unificación nacional” del gobierno Miguel Alemán (1946 – 1952) tuvo impactos en las políticas indigenistas del Estado nacional mexicano, resultando en una reorientación de la política y en los programas de educación indígena, lo que significó adoptar como objetivo principal el desarrollo regional. La política indigenista comenzó a subordinarse cada vez más a los objetivos de desarrollo nacional, comprendido, en la práctica política, como desarrollo regional.

La reorientación de la política económica del gobierno de Miguel Alemán llevó a la desactivación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) en 1946, con la formación de la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI), bajo la coordinación de la SEP; posteriormente llevó al establecimiento del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, que tuvo peso político e ideológico en la realización de la política indigenista, hasta el levantamiento zapatista en 1994. A partir de la formación de esta institución, el proyecto de “desarrollo integral” de Moisés Sáenz pudo ser llevado a la práctica de manera más abarcadora, en varios puntos de la República. El trabajo del INI en las “regiones de refugio” y su discurso hegemónico fue consolidado a partir de la creación de los primeros Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) de esa institución. El primero de ellos fue el de Chiapas, entre los tzotziles y tzeltales, en 1951.

La política indigenista del INI, durante su período de formación, fue aceptada por el gobierno y establecida, sobre todo, como instrumento de contención social de las comunidades indígenas que llegaron a sufrir los impactos de la política de desarrollo de la administración de Miguel Alemán. Esta política afectó a las comunidades a través de grandes proyectos de desarrollo regionales. En este gobierno se subordinó la producción de las áreas rurales a los intereses de los centros urbanos e industriales. Además, la construcción de presas en diversas regiones del país (como en Michoacán, con el Proyecto de la Cuenca de Tepalcatepec, y en Oaxaca, con el Proyecto de la Cuenca de Papaloapan), resultó en despojo y traslado poblacional de diversos pueblos originarios (como sucedió, por ejemplo, con los mazatecos y chinantecos de Oaxaca).

El proyecto de desarrollo integral de las comunidades del INI actuaba en varias áreas: educativa, médica, agrícola, etc. La educación indígena para la infancia y la enseñanza de técnicas agrícolas y de zootecnia para adultos eran comprendidas como la base para el desarrollo y la integración. En las escuelas del INI, la enseñanza de la lengua nacional a través del método bilingüe de transición o

civilización era considerada como el primer paso en el camino de la “mexicanización” o del “mestizaje”. Ello, conforme a los conceptos utilizados en el discurso hegemónico de la institución; y fue utilizada para la consolidación de la hegemonía del Estado nacional en las comunidades originarias y la expansión de la cultura de la macroetnia nacional. La principal diferencia entre la educación indígena del INI y la educación en las escuelas rurales era que, en las primeras, se utilizaba el método bilingüe de transición o civilización, elaborado con el apoyo político y técnico de antropólogos y lingüistas y en las segundas no.

Después de la formación del INI, en 1948, la educación indígena en las comunidades arropadas por esta instancia, fue muy influenciada por el ideario de los antropólogos Julio de La Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán, que proponían la educación para la “aculturación”, utilizando el método bilingüe. La participación intensa del ILV fue significativa en la realización de alfabetos en lenguas indígenas y en la creación de cartillas. Esta institución fundamentalista, lingüística y misionera, pudo legitimarse sobre todo a partir del convenio de cooperación con la SEP, realizado en 1951.

Es de notarse que la política indigenista del Estado mexicano en ese período, no era unitaria y se hizo más compleja en el mandato de Miguel Alemán, la cual fue desmembrada en las instituciones bajo la jurisdicción de la SEP y del Departamento General de Asuntos Indígenas (DGAI), como las Brigadas de Mejoramiento Indígena, Hogares Infantiles, Misiones Culturales y Centros de Enseñanza Técnica; así como la nueva estructura burocrática de los Centros Coordinadores que estaba siendo creada junto con la fundación del INI. En la SEP, la DGAI continuó la campaña de alfabetización iniciada durante el gobierno de Ávila Camacho en las regiones indígenas, con la participación del Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (IALI), que después pasó a llamarse Instituto de Alfabetización de Indígenas Monolingües (IAIM). En esta investigación priorizamos el análisis de las políticas indigenistas de educación del INI, y sus actividades en los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI).

La política económica en el gobierno Miguel Alemán (1946 – 1952)

Podemos afirmar que en el gobierno Miguel Alemán el Estado ampliado procuró formar su hegemonía, llevando la “modernización” a través de cambios, principalmente en la técnica agrícola, la medicina y la educación en las comunidades originarias. La política económica en este sexenio amplificó la producción rural a través de la nacionalización, modernización y mecanización del trabajo en las zonas rurales y entre los pueblos originarios, utilizando los programas de educación indígena de la SEP y del INI como condición para el desarrollo.

Según la historiadora Blanca Torres Ramírez (2006[1984]), los fundamentos del proyecto nacional en el gobierno alemanista aceleraron el crecimiento económico, la búsqueda de modernización y el avance industrial. La meta fue la creación de una amplia y variada industria, y de una agricultura tecnificada, que debían ser la base de la independencia económica de México. Se trataba de un proyecto nacionalista autoritario que, simultáneamente, valoraba la industria privada y estimulaba la entrada de capitales extranjeros para el incremento de la economía. La acción estatal pagaría los costos de la industrialización, y el gobierno reconocería abiertamente la prioridad del crecimiento económico.

Miguel Alemán siguió el proyecto de Ávila Camacho, desde la línea del desarrollo económico, que correspondería fundamentalmente a la iniciativa privada. La función del Estado viabilizaría la creación de “industrias indispensables a la economía”, controlando los servicios básicos. Siguiendo este discurso, el Estado debía ser solamente un árbitro político (Torres Ramírez, 2006[1984], p. 28).

En el programa de gobierno de este presidente, era urgente lograr una gran producción agrícola con mejores técnicas, mediante la protección de las tres formas de tenencia de la tierra: ejidos, pequeñas propiedades y latifundios. En este sentido, los campesinos (entre ellos, los pueblos indígenas) fueron vistos como “facilitadores del desarrollo del país” (Torres Ramírez, 2006[1984], p. 30).

El nuevo gobierno buscó contener las demandas económicas de los trabajadores, afirmando que el desarrollo nacional debía ser el proyecto prioritario del país. Consideró que el proletariado debía asumir la campaña patriótica del gobierno, asociada al capitalismo de Estado, al contrario del anterior discurso patriótico de la Revolución Mexicana. Esta administración siguió afirmando que el suyo era el gobierno de la “Revolución Mexicana, aunque con el significado completamente transfigurado. En ese clima político, la izquierda oficial y marxista (liderada por Vicente Lombardo Toledano) se unió al gobierno para dar prioridad casi absoluta a la industrialización” (Torres Ramírez, 2006[1984], p. 34).

El gobierno de Miguel Alemán mantuvo una política nacionalista, pero se aproximó los Estados Unidos, que durante el período señalado, establecía la política del Buen Vecino, iniciada durante el gobierno de Roosevelt (1933- 1945) y que continuaba en el de Harry Truman (1945 – 1953). Este último visitó México y se reunió con Miguel Alemán en 1947. Fue considerado, en el editorial de la revista *América indígena* de abril de 1947, un continuador y entusiasta de la política indigenista continental (III, La política del Buen Vecino y sus consecuencias en el mundo indígena, *América Indígena*, 1947, p.105).

La política indigenista al comienzo del sexenio de Miguel Alemán

Durante el gobierno Miguel Alemán, el paradigma de “desarrollo de la comunidad” que existió a lo largo del gobierno Ávila Camacho, y fue utilizado por el DAI y la SEP, fue sustituido por la idea de “desarrollo regional”. El fundamento de la política indigenista, llevada a lo largo de la estancia de Alemán en el poder, radicó en desarrollar económicamente las regiones indígenas, como consecuencia del plan de desarrollo nacional, la industrialización y la apertura de nuevas regiones para abastecer de productos primarios a las ciudades y a la industria.

Las políticas indigenistas durante esta administración prometían la expansión industrial en el país y el desarrollo económico en las regiones. De acuerdo a Brice Heath (1972), la meta del indigenismo consistía en “ayudar al indio a ayudarse a sí mismo”, a través de grandes proyectos de desarrollo regionales. El gobierno de Alemán tenía una concepción de desarrollo y ciudadanía mexicana que no permitía la existencia de una política de Estado específica para con los pueblos indígenas (p.197).

Según Gonzalo Aguirre Beltrán (1973), de acuerdo con esa concepción, en 1946 hubo un corto periodo de inactividad en la política indigenista y el DAI fue cerrado (su desaparición fue decretada en el Congreso de la Unión, en diciembre de 1946), y sus responsabilidades se transfirieron a la Dirección General de Asuntos Indígenas (DGAI), dependiente de la SEP (p.147). En 1947, Aguirre Beltrán se asoció como director y Julio de la Fuente como subdirector de la DGAI (Aguirre Beltrán, 1973, p.184).

En 1947, Aguirre Beltrán publicó una carta en el *Boletín Indigenista*, dirigida a Manuel Gamio, director del III, en la que hacía un discurso institucional para justificar la desaparición del DAI, afirmando que esto había sucedido debido a que ese Departamento no había cumplido con las labores a él recomendadas, y porque estaba generando la “indigenización” de los jóvenes, adolescentes y adultos. Otra justificación para desmontar el DAI fue que la SEP ya dirigía la campaña nacional contra el analfabetismo y coordinaba el Instituto de Alfabetización de Lenguas Indígenas y, por ello, estaría en mejores condiciones de coordinar la política indigenista (Aguirre Beltrán, III, 1947, p. 40 - 46).

El mismo Aguirre Beltrán afirmó que el gobierno juzgó necesario insertar ese departamento en la SEP para mejor coordinar las distintas dependencias indigenistas del gobierno federal: “Así, en un rumbo opuesto al anteriormente seguido, agencias anteriormente dispersas como los Hogares Infantiles para indígenas, las escuelas diarias tipo internados, las Misiones de Mejoramiento y las Procuradurías, constituirán unidades estrechamente enlazadas entre sí para realizar una labor permanente” (Aguirre Beltrán, 1947, p. 46).

De acuerdo con el mexicano Carlos Alberto Casas Mendoza (2005), la participación de Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente en el DGAI, al principio, permitió que ellos participaran en un proyecto de

desarrollo regional en Tantoyuca, Veracruz, con poblaciones nahua y totonaca. Entretanto, la estructura del DGAI, por ser dependiente de la SEP, estaba más centrada en los proyectos educativos de los internados indígenas, que en los proyectos de desarrollo regional (p.180).

Desde una mirada retrospectiva, Aguirre Beltrán afirmó, que el cierre del DAI en 1946, fue un gran retroceso en la política indigenista en aquel momento. Ello, en virtud de que se retornaba a un pensamiento que no consideraba necesario el “desarrollo integral” y la observación de las particularidades culturales de las poblaciones indígenas para la planeación de las políticas respectivas (descartaba el pensamiento antropológico de la época y la línea de pensamiento de Manuel Gamio y Moisés Sáenz) (Aguirre Beltrán, 1973).

En marzo de 1947 comenzaron las discusiones entre importantes indigenistas de la época para la formación del futuro INI. Es interesante destacar la activa participación política y teórica de Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente en la formación de aquello que se convirtió en la principal institución indigenista en los años subsecuentes. Como subdirector del DGAI, Julio de la Fuente estaba realizando juntas con políticos e intelectuales para la formación de la ley orgánica y creación del INI (III, *Boletín Indigenista*, 1947, p. 48).

Julio de la Fuente criticó la educación indígena “incorporativa” que estaba siendo realizada en las escuelas rurales, y difundió sus ideas en varias instancias. Así, en 1947, presentó el artículo “La educación indígena debiera ser una”, en una mesa redonda en la DGAI. En el mismo, afirmaba que la educación indígena de la época se equivocaba al seguir adoptando la tesis de la incorporación, que asignaba un valor inferior a las culturas indígenas y un valor superior a la “civilización nacional”. Según él, la “incorporación” significaba exterminar pacíficamente las culturas indígenas, por medio de la educación formal (De la Fuente, 1973[1964]).

En ese artículo, asimismo, criticó a las escuelas rurales de la SEP, y la diversidad de instituciones de educación indígena: hogares infantiles o jardines de niños, escuelas primarias, internados, escuelas profesionales, regionales campesinas y similares; amén de las misiones culturales. El autor afirmaba que la educación indígena realizada hasta la fecha (1947) era desordenada, y no se podía esperar mucho hasta que no existiera una política indigenista unificada. Su propuesta, presentada en 1947, adhería al discurso de “integración” del Congreso de Pátzcuaro, que afirmaba la necesidad de un proceso de integración dirigido, de conversión de las culturas locales en culturas regionales, contrario a la disolución de las culturas locales en la civilización nacional (De la Fuente, 1973[1964], p. 69).

En 1947, Julio de la Fuente participó en la UNESCO en un Seminario sobre la Educación para la Comprensión Internacional. En él aprovechó la ocasión para tratar sus ideas sobre la “integración” de los jóvenes de las comunidades indígenas a sus regiones y a la sociedad nacional: las transformaciones de las comunidades indígenas (o “pequeñas unidades etnocéntricas”) debían darse desde lo local hacia

lo regional, y de lo regional a lo nacional e internacional. Este autor defendió la idea de que la educación de los jóvenes de las zonas rurales, generalmente “aisladas”, no podía ser la misma que la educación impartida a los de las zonas urbanas. Aquellos, al recibir este tipo de educación se quedaban entre mundos, y no se lograba satisfactoriamente la ciudadanía (De la Fuente, 1973[1964]).

La propuesta educativa del referido intelectual fue denominada “Educación Intercultural”, utilizando el término para tratar la educación ‘aculturativa’ para la integración de las comunidades indígenas. Las ideas de Julio de la Fuente y sus críticas al modelo de incorporación interfirieron en la creación de un proyecto de educación indígena del INI, que se diferenció de la educación de las escuelas rurales de la SEP principalmente debido a la castellanización a partir del método bilingüe de transición o civilización.

En marzo de 1947, la intención de formar el INI en México ya había sido expuesta en la carta de Aguirre Beltrán a Manuel Gamio, publicada en el *Boletín Indigenista*. En esta se afirmaba que los principales fines del INI eran investigar los problemas relativos a las poblaciones indígenas del país, estudiar medidas de “mejoramiento” de los pueblos indígenas, aprobar tales medidas ante el Poder Ejecutivo y publicar los resultados de las investigaciones. En esa época, el DGAI estaba realizando investigaciones en varias regiones de la República, para conocer la estructura y el trabajo ejecutado por el DAI, con el objetivo de realizar diversas modificaciones (III, Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, 1947, vol.VI, n.1, p. 40). En aquel momento, se estaban realizando diversas investigaciones en regiones indígenas mexicanas con la intención de preparar proyectos de desarrollo.

La experiencia del Valle de Tennessee (*Tennessee Valley Authority - TVA*) en los EE.UU. permitió la aparición del concepto teórico “desarrollo regional”, y se convirtió en un ejemplo para México. En ella, se creó una amplia red de generación eléctrica asociada al desarrollo industrial en la región, la que se transformó en un modelo internacional y en la fuente de inspiración y planeamiento regional para utilizar técnicas en las prácticas productivas (Casas Mendoza, 2005, p. 178).

Utilizando la citada experiencia como punto de referencia, la Secretaría de Recursos Hidráulicos aprobó en 1947 la creación del Proyecto de Tepalcatepec, en Michoacán, y el Proyecto de la Cuenca del Papaloapan, en Oaxaca. Estas comisiones tenían representación de varias secretarías, como la Secretaría de Gobernación, de Recursos Hidráulicos, de Hacienda y Crédito Público, de Economía, de Agricultura y Ganadería, de Comunicaciones y Obras Públicas, de Salubridad y Asistencia y de Bienes Nacionales e Inspección Administrativa, así como del Departamento Agrario (Secretaría de Recursos Hidráulicos, *Acuerdo por el cual se dispone la creación de la Comisión de Tepalcatepec*, n. 15, Tomo CLXIII, 17 de julio de 1947).

Estos proyectos de desarrollo involucraron un gran número de técnicos y científicos de diversas secretarías, y causaron el despojo y traslado de varias comunidades indígenas, como las comunidades mazatecas y chinantecas de Oaxaca. Según Aguirre Beltrán, “las comisiones que implementan los programas siguen en su organización el modelo de la T.V.A estadounidense e ignoran cómo tratar a los indios que han de ser relocalizados” (Aguirre Beltrán, 1973, p. 187).

El Proyecto de Tepelcatepec consistía en un amplio proyecto de “desarrollo integral” de la Cuenca homónima, que abarcaba Michoacán y Jalisco; y tenía como objetivo, en primer lugar, la creación de hidroeléctricas, y en segundo lugar, la realización de trabajos de desarrollo agrícola, de salubridad, de creación de carreteras, ferrocarriles y poblados (Secretaría de Recursos Hidráulicos, *Acuerdo por el cual se dispone la creación de la Comisión de Tepalcatepec*, n. 15, Tomo CLXIII, 17 de julio de 1947). El Proyecto de Papaloapan tenía objetivos semejantes, de construcción de una hidroeléctrica y de “desarrollo integral” de mazatecos y chinantecos, que tuvieron que ser trasladados debido al traspase del Río Tonto. La creación de la Comisión del Papaloapan llevó a la movilización de un gran contingente poblacional, en un gran proyecto de desarrollo regional que afectó la Mazateca Baja. Estos fueron los antecedentes para la formación del proyecto hegemónico de “desarrollo integral” del INI.

En junio de 1948, el DGAI realizaba proyectos de Unidades Regionales en el Estado de Chihuahua (zona tarahumara), en Guerrero (zona mixteco-nahua-tlapaneca), en el Valle de Mezquital (zona otomí) y en Veracruz (zona totonaca). En este momento, el discurso oficial afirmaba que debían sumarse todos los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas, para realizar la “campana patriótica” de integración de las masas indígenas a la nación.

La formación del Instituto Nacional Indigenista en 1948

Conforme Aguirre Beltrán, la influencia política de Alfonso Caso, uno de los llamados “caudillos culturales” de la Revolución Mexicana (Krauze, 1990), permitió generar un proyecto que dio como resultado la creación del INI en 1948. Este arqueólogo realizó diversos descubrimientos sobre las culturas mesoamericanas precolombinas, sobre todo en la región de Oaxaca, asociadas a los zapotecos y mixtecos. Había sido uno de los fundadores del INAH en 1939, donde fue su director de 1939 a 1944. Asimismo tuvo a su cargo el rectorado de la UNAM en el bienio 1944-1945 y, posteriormente, dirigió el INI desde su inauguración en 1948 hasta 1970, cuando falleció.

La creación de este Instituto ya se había sugerido desde el Congreso de Pátzcuaro (1940), en la resolución que planteaba la creación de los Institutos Indigenistas Nacionales (INI) en los países miembros del recién creado III. Debido a la existencia del DAI en México, la creación de este instituto

no se consideró indispensable a lo largo del gobierno Ávila Camacho. Con la desaparición de este departamento durante el gobierno Miguel Alemán, que también encaminó hacia la extinción las escuelas especiales para indígenas, bajo el supuesto de que se implicaban en la discriminación, se abrió la posibilidad de crear el Instituto.

Después de que el DAI desapareció, el indigenismo mexicano atravesó un momento crítico. En 1947 se convocó al II Congreso Indigenista Interamericano, que se llevaría a cabo en Cuzco, Perú. Entonces, Alfonso Caso había sido designado presidente de la delegación mexicana, y antes del Congreso aprovechó la ocasión, su autoridad e influencia en el nuevo gobierno, para proponer al Ejecutivo Federal la creación del INI en México. Según el propio Caso (1978), “(...) el propósito del Instituto no es mantener indefinidamente a las comunidades indígenas como comunidades indígenas, sino darles los elementos necesarios para su transformación y su identificación con las otras comunidades del país” (p.81).

Caso presentó un anteproyecto analizado por la Sección Jurídica de la presidencia; posteriormente aprobado por el Ejecutivo Federal y las Cámaras Legislativas. El 10 de noviembre de 1948, las Cámaras de la Unión aprobaron la creación del INI, adscripto al III. El discurso de aprobación de esta ley exaltaba a la nación “mestiza” y la participación patriótica de los pueblos indígenas en la formación del Estado nacional mexicano (III, Creación del Instituto Indigenista Nacional, *Boletín Indigenista*, vol. VIII, n.3 y 4, sep. a dic. de 1948, p. 258).

El presidente Miguel Alemán aprobó este proyecto que, en realidad, correspondía a sus expectativas, ya que el órgano buscaría el desarrollo de las regiones con una lógica semejante a las Unidades Regionales de promoción económico-social y cultural indígena, anteriormente propuestas por la DGAI. El INI ahora debía investigar “medidas de mejoramiento” para los núcleos indígenas y emprender obras de desarrollo que le encomendara el Ejecutivo, en coordinación con la DGAI.

Las metas del INI se subordinaron a las políticas de desarrollo regionales. El organismo contaría con un director y un consejo, además del personal técnico y administrativo. El Consejo era presidido por el director (el Dr. Alfonso Caso), y compuesto por representantes de la SEP (el Profesor Rafael Molina Betancourt, de la DGAI); representantes de la Secretaría de Salubridad, de Gobernación (el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán), Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas, así como del Departamento Agrario; representantes del Banco de Crédito Ejidal, del INAH, de la UNAM, del Instituto Politécnico Nacional y de la Sociedad Mexicana de Antropología, y representantes de “los núcleos indígenas más importantes” (III, Creación del Instituto Indigenista Nacional, *Boletín Indigenista*, 1948, vol. VIII, n.3 y 4, p. 262).

Está claro que ese órgano fue creado sin participación de los pueblos indígenas. Los que había en el Consejo del INI no participaban activamente en la formulación de proyectos. Además, constituían

una minoría que jamás alteraría las decisiones tomadas por los funcionarios del gobierno. Los indígenas fueron invitados para legitimar ese nuevo órgano gubernamental, y para facilitar las negociaciones de los proyectos de desarrollo en las regiones.

Como ente autónomo, el INI poseía representantes de diversas secretarías, y disponía de recursos de algunas de ellas (además de poseer su bajo presupuesto mensual). Este trabajo tenía por objetivo desarrollar integralmente a las regiones consideradas “aisladas” y “retrasadas”, concebidas como culturas inferiores, que debían pasar por un proceso de “mejoramiento”, hasta formar parte de la cultura nacional.

El Instituto entabló un nexo especial entre administradores y científicos sociales de México: participaron un destacado grupo de antropólogos y lingüistas, los más jóvenes habían sido formados en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), con experiencia política y académica. La formación del INI recibió el respaldo teórico de investigadores como Alfonso Villa Rojas, Julio de la Fuente, Alejandro Marroquín, entre otros encabezados por Gonzalo Aguirre Beltrán. Este último fue el teórico de mayor peso para el indigenismo de integración en México, autor de numerosos textos que dominaron los programas de acción indigenista, prácticamente hasta 1976 (Medina Hernández, 2007, p. 124).

Aunque la política indigenista no fue una sola, el INI era el punto de contacto entre las diversas secretarías e instituciones al servicio de la misma. Esto permitía llevar la técnica científica, la castellanización y la cultura nacional, con miras al incremento de la producción. Aún después de la formación del INI, el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües prosiguió su trabajo de alfabetización bilingüe. Este instituto creaba cartillas bilingües conjuntamente con los maestros, y el apoyo de lingüistas y pedagogos. En este tiempo, el referido instituto realizaba proyectos en la región maya de Quintana Roo y Campeche, en la región tarasca, en el proyecto otomí, en el Valle del Mezquital (donde se estaban utilizando las cartillas bilingües y se crearon 38 centros de alfabetización), y entre los nahuas, en el norte del Estado de Puebla (III, Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües. *Boletín Indigenista*, vol. IX, n.1, 1949, p. 70).

El INI fue una de las instituciones que busco “resolver” la “cuestión indígena”, pero fue la primera que consiguió materializar un amplio programa de cambio cultural, que tuvo en la integración, en el desarrollo y en la Antropología Aplicada su fundamentación (Casas Mendoza, 2005, p. 175). Con la creación del INI en 1948, hasta la muerte de Alfonso Caso en 1970, las teorías y las prácticas del indigenismo de integración fueron reconocidas internacionalmente en los Congresos del III. El mismo solamente pasó a ser cuestionado y criticado sistemáticamente a partir de la reunión de Barbados en 1971, cuando fue catalogado como etnocida.

La influencia de los EE.UU. en la política indigenista en el gobierno Miguel Alemán

La nueva dirección de la política del Estado ampliado mexicano en el período, estuvo marcado por la Guerra Fría, el alineamiento político y económico con los Estados Unidos, y la influencia política y científica de este país. Una repercusión de la influencia del gran país del norte en México fue el uso de científicos sociales en las políticas de desarrollo del Estado nacional, principalmente a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial, con miras a la modernización, la tecnificación, el desarrollo y la “superación del atraso” en la vida productiva, económica y cultural.

En enero de 1949, el presidente Harry S. Truman, en su discurso de los Cuatro Puntos, afirmaba continuar con su apoyo a las Naciones Unidas, el respaldo a los programas de recuperación económica mundial, y el apoyo a las naciones alineadas al capitalismo. En el cuarto punto, el presidente norteamericano proponía la utilización de científicos sociales de su país en “países de Tercer mundo”, con el objeto de contribuir al “desarrollo”, por medio de la aplicación de teorías científicas, como fórmula para “superar el atraso” en estas regiones. En su discurso, Truman afirmó que esa campaña de auxilio al desarrollo también sería buena para los EE.UU., ya que el aumento de la producción en los otros países también significaría un aumento en el comercio para su país.

Este presidente continuó con la mencionada política del Buen Vecino, que buscó eliminar desconfianzas con los países latinoamericanos, a través del discurso de que los EE.UU. iban a auxiliar a los países aliados: “El viejo imperialismo –la explotación para beneficio extranjero– no figura en nuestros planes. Lo que anhelamos es un programa de desarrollo basado en los conceptos de equidad democrática” (III, Cuarto Punto del Discurso del Presidente Harry S. Truman, vol. IX, n.4, *Boletín Indigenista*, 1949, p. 316). El discurso del desarrollo y la libertad ganó muchos adeptos en México y en otros países latinoamericanos; asimismo fue un factor de gran influencia en la política indigenista desde el mandato de Miguel Alemán.

El discurso influyó la política desarrollista en este gobierno la cual, por un lado vinculó las ciencias aplicadas al desarrollo (tal fue el caso de la Antropología Aplicada, la Lingüística Aplicada, la agronomía, la medicina y la ingeniería, entre otras), y por otro lado, abrió camino a los científicos sociales estadounidenses en México.

Un ejemplo de estos fue George M. Foster (1976), que ingresó en EE.UU. en 1945 para la realización de trabajos de Antropología Aplicada. Escribió el libro homónimo (*Antropología Aplicada*), en el cual describe cómo fue su trabajo de aplicación de esta ciencia al desarrollo de varios países del “tercer mundo”, incluyendo México.

Foster fue profesor universitario de Antropología Aplicada desde 1958 en su país y trabajó como consultor para el desarrollo comunitario en India, Pakistán, Filipinas (en 1955), Afganistán (en 1957),

Rodesia del Norte (hoy Zambia, en 1961), Nepal (en 1965). La OEA lo contrató para desempeñar tareas semejantes en México y Bolivia, en 1963 y 1964 respectivamente (Foster, 1976, p. 17).

El autor afirma que, en la primera mitad del siglo XX, los esfuerzos de la Antropología Aplicada estaban destinados a administrar a los pueblos dependientes. Al finalizar el sistema colonial, después de la Segunda Guerra Mundial, el problema de la referida ciencia se centró en los problemas sociales y culturales, emparejados al cambio tecnológico y la modernización. Los antropólogos comenzaron a interesarse por mejoras en los campos de la agricultura, los servicios médicos y de salud, sistemas educativos, programas de asistencia social y desarrollo comunitario. La Antropología Aplicada se ocupó, en gran medida, del cambio social y cultural que se presenta en el desarrollo y modernización del mundo contemporáneo (Foster, 1976). De este modo, la misma se consolidó desde EE.UU. como una disciplina encargada del cambio social “planificado” o “dirigido”, e influyó sobre la política indigenista en países latinoamericanos.

La formación de los Centros Coordinadores Indigenistas y la Ciencia Aplicada

Con la creación del INI, la política indigenista dirigió su enfoque al “desarrollo integral” y a la educación como base para el desarrollo y la integración a la nacionalidad. En los Centros Coordinadores fue puesto en práctica el proyecto de Moisés Sáenz, elaborado a partir de su experiencia del Proyecto Carapan, realizado en 1932 en Michoacán, que preconizaba la transformación integral a gran escala, a partir de conocimientos científicos de las áreas de pedagogía, lingüística, medicina y educación higiénica, agronomía, economía, etnología, etc.

El trabajo del INI en sus primeros años, acentuó su carácter investigativo. Inicialmente, su meta radicaba en proporcionar la base antropológica a las agencias gubernamentales que tenían a su cargo la educación, la salud, la economía, la redistribución agraria y demás tareas especializadas en las comunidades indígenas. El INI emprendió programas de investigación en las cuencas de Tepalcatepec (bajo la responsabilidad de Gonzalo Aguirre Beltrán), la Mixteca, la Tarahumara y Papaloapan (bajo la responsabilidad de Alfonso Villas Rojas) para conocer las especificidades culturales de las comunidades indígenas, con miras a la integración cultural y la implementación de proyectos de desarrollo regionales. Las investigaciones fueron publicadas en la serie *Memorias del Instituto*.

En el año 1949, una de las tareas del INI consistió en recopilar materiales sobre las poblaciones indígenas, y realizar investigaciones que serían la base de proyectos de desarrollo. Esta institución aprobó la creación de comisiones que seguirían investigando en las cuencas de Papaloapan y Tepalcatepec, para alimentar los proyectos de desarrollo para esas regiones, y que repercutieron en despojos a los pueblos indígenas y traslado de la población. En esa época, el organismo ya estudiaba la

posibilidad de utilizar la costa del Estado de Oaxaca para relocalizar a las poblaciones indígenas (III, Actividades del Instituto Nacional Indigenista, *Boletín Indigenista*, 1949, p. 174).

En el mismo 1949, la obra que había sido iniciada en la Cuenca del Río Tepalcatepec, en Michoacán, pasó a estar a cargo del INI, instancia que coordinó el traslado de “núcleos indígenas” que tuvieron sus tierras inundadas. En ese tiempo, el ente también investigaba la región de la Mixteca (III, *Boletín Indigenista*, 1949, p. 380). En este proyecto de Tepalcatepec participaron una serie de profesionales, como albañiles, prácticos agrícolas, enfermeras, carpinteros, músicos, maestros de artes plásticas, etc. (Aguirre Beltrán, 1952, p.325).

La actuación del INI en las “regiones de refugio” se daba a través de los Centros Coordinadores Indigenistas, que buscaban inducir el cambio cultural. El discurso oficial afirmaba que ellos deberían realizar la “mexicanización” o “mestizaje”; y eso debería ser realizado por medio de la persuasión y de la negociación de modos de vida. Antes de todo, los CCI buscaban el desarrollo y modernización de la economía, considerada obsoleta en las comunidades indígenas.

En las décadas de 1950 y 1960, el INI creó 12 CCI. Fueron creados el CCI tzeltal-tzotzil (1951) en Chiapas, con 46 escuelas en 1952; el CCI de la Tarahumara en Chihuahua (1952), con 30 escuelas en 1953; el CCI de Papaloapan (1954) en Temascal, Oaxaca, que para 1955 congregaba a 23 escuelas; el CCI de la Mixteca baja (1954), en Oaxaca, que tenía 7 escuelas a su cargo en 1955; el CCI de la Mixteca alta (1954), también Oaxaca, que en 1958 tenía 47 escuelas; el CCI de Yucatán (1959), entre los Mayas; el CCI de la mazateca alta (1959), en Huautla de Jiménez, que tenía a cargo 14 escuelas para 1961; el CCI de los coras y huicholes (1960), en Nayarit; el CCI de Tlapa (1963), de los mixtecos y tlapanecos, en Guerrero; el CCI de Cherán (1964), de los purépechas, en Michoacán; el CCI de Zacapoaxtla (1968), entre los nahuas y totonacos, en Puebla; y el CCI de San Luis de la Paz (1969), entre los chichimecas, en Guanajuato (INI, 1964 y Casas Mendoza, 2005, p.94).

En la organización de los CCI, el director era considerado el principal funcionario, y el antropólogo actuaba como asesor del éste y del personal técnico. El Centro Coordinador se encontraba dividido en secciones de Salud Pública, Educación, Fomento Económico, Agricultura y Ganadería, Defensoría Legal, Construcción de Caminos, Arquitectura y, en algunos casos Centros, Movilización de Población Excedente. En cada sección existían profesionistas y promotores culturales bilingües. Estos recibían diversas denominaciones, dependiendo de su especialización: sanidad, educación, economía, agricultura, legislación, etc. (INI, 1964, p.24).

Los Centros Coordinadores debían apoyar y “proteger” a los campesinos en relación a los latifundistas, auxiliar en la formación de cooperativas, enseñar y estimular al uso de tecnologías agrícolas modernas. La principal función de los Centros Coordinadores era el estímulo al desarrollo económico. Los prerequisites para su realización eran 1) la construcción de infraestructura, 2) la

construcción de caminos y carreteras, 3) la dotación de créditos, 3) la acción sanitaria y 4) la educación (INI, 1964, p.22).

Algunos CCIs contaban con un departamento audiovisual, que atendía las necesidades de la Sección de Educación. Ahí se elaboraban folletos, cartillas, películas y toda clase de materiales impresos. Otra actividad era el teatro guiñol.

En el discurso oficial del INI, la educación era considerada el cimiento sólido del desarrollo (INI, 1964, p.23). El CCI debería ofrecer una educación técnica a los adultos. Sin embargo, el primer paso considerado a darse era la alfabetización en las lenguas nativas y llegar a la castellanización, “para que estén en aptitud de manejar corrientemente el medio de relación que unifica a todos los mexicanos: el idioma oficial (INI, 1964, p.23).

Alrededor de septiembre de 1950, ya existía el plan para crear el Centro Coordinador Indigenista tzotzil tzeltal (CCITT) de Chiapas. El plan consistía en fundar un centro para coordinar, en esta región indígena, las acciones para el desarrollo de las Secretarías de Gobernación, Educación Pública, Agricultura y Ganadería, Salubridad, y Comunicaciones y Obras Públicas. El primer CCI se abrió en 1951 en Chiapas, entre los tzotziles y tzeltales. Durante el proceso de creación de este Centro se generó el padrón de lineamientos de los otros CCI del INI, por lo que se consolidaron la Antropología y Lingüística aplicadas en la política indigenista mexicana.

El Centro Coordinador Indigenista entre los tzotziles y tzeltales (1951)

El CCI en la región de los Altos de Chiapas tenía en miras la realización del proyecto de desarrollo regional de manera directa, y el establecimiento de una oficina central en San Cristóbal que, desde ahí, pudiera permitir crear otras pequeñas unidades de acción regional, divididas en tres zonas (Casas Mendoza, 2005, p.180). Conforme Gonzalo Aguirre Beltrán (1978), el proyecto de desarrollo integral de la región tzeltal-tzotzil representó un momento importante en la formulación de la teoría antropológica mexicana, aplicada en los siguientes CCIs (p. 90).

El consejo del INI le encargó a Aguirre Beltrán estructurar lo que sería el CCI de la región tzeltal tzotzil. Una vez consolidada la obra del primer Centro Coordinador, Julio de la Fuente lo sustituyó, dando continuidad y hasta mejorando el proyecto. El programa se llevó a cabo con el soporte de lingüistas protestantes del ILV, del Dr. Mauricio Swadesh y del lingüista salvadoreño Carlo Antonio Castro.

El referido Gonzalo Aguirre Beltrán fue un importante intelectual orgánico del indigenismo mexicano, asumiendo varios cargos de la burocracia indigenista. Además de haber sido director del CCITT entre 1951 y 1952, fue director del III entre 1964 y 1970. Asumió, asimismo y

simultáneamente, la dirección del propio INI y la subdirección de Cultura Popular y Educación Extraescolar de educación indígena de la SEP, entre 1970 y 1976, después de la muerte de Alfonso Caso.

En su perspectiva teórica sobre la educación indígena, Aguirre Beltrán afirmaba que existían tres tipos de educación: “la evangélica”, “la dominical” y la “democrática” (Aguirre Beltrán, 1973). La “educación democrática” en las regiones “interculturales” estaba asociada a la realizada para la integración de los pueblos indígenas a la nación.

La “educación democrática”, por su parte, ponía énfasis en el cambio social y cultural, en el “desarrollo de la comunidad” y en el “desarrollo de la personalidad del indio”. Esta tipo de educación debía tomar en cuenta la experiencia cultural del educando, transformando los significados de las costumbres e instituciones indias, en vez de omitirlas. Los contenidos debían ser ampliados a medida en que lo requiriera el desarrollo de la comunidad. La educación no debía limitarse a rudimentos de lectura, escritura y aritmética, sino que la tenía que comprender capacidades que permitirían a la comunidad organizar su economía sobre nuevas bases, a fin de construir la “infraestructura educativa del desarrollo económico” (Aguirre Beltrán, en De la Fuente, 1973[1964]).

La escolarización trataba del proceso de transformación cultural de las comunidades indígenas, de modo que se adquiriera la cultura nacional: “En la situación intercultural la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena dentro de la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de la renovación cultural” (Aguirre Beltrán, en De la Fuente, 1973[1964], p. 15).

Aguirre Beltrán criticó la “educación evangélica”, por considerarla proselitista, agresiva e intolerante, pues no admitía desviaciones de las verdades establecidas. Para él, este tipo de educación producía mayor discontinuidad y desajuste entre las generaciones indígenas. También criticó la “educación dominical”, que era cuando “un grupo cultural y económicamente más evolucionado entra en contacto con un conjunto de comunidades primitivas y subyuga a estas” (Aguirre Beltrán, en De la Fuente, 1973[1964]). En este sentido, el referido intelectual criticaba la teoría incorporativa, asociada a la utilización del método directo de castellanización en las escuelas rurales. El autor defendió la tesis de integración de la comunidad a la sociedad, la tesis “aculturativa”.

Aguirre Beltrán afirmaba que la educación formal (escolarizada), que se realizaba en los CCIs del INI, buscaba que los indígenas dejaran de ser indígenas, como prerrequisito para que pudieran convertirse en ciudadanos con derechos y deberes en una sociedad moderna. Desde su punto de vista, si los indígenas continuaban siendo indígenas, serían susceptibles a la explotación, negando así los postulados de la Revolución Mexicana (Aguirre Beltrán, en De la Fuente, 1973[1964], p. 18).

El otro importante intelectual orgánico que influyó en la creación de los Programas de educación indígena del INI fue el ya citado Julio de la Fuente, quien realizó trabajo etnográfico en Yalálag, una

comunidad zapoteca en la sierra de Juárez, en Oaxaca. Publicó en 1949 su investigación etnográfica fundamental: *Yalálag, una Villa Zapoteca Serrana*, editada por el INAH.

En 1950, este intelectual defendió el método bilingüe de enseñanza y principalmente la alfabetización en lenguas indígenas, en una polémica con el maestro y dirigente educativo Aureliano Esquivel Casas, quien pregonaba la castellanización a través del método directo. En aquel momento, aunque la alfabetización en lenguas vernáculas había sido aprobada por el III, como el mejor método para la enseñanza, este tipo de educación continuaba siendo cuestionado por intelectuales y maestros (De la Fuente, 1974[1963], p. 83).

Julio de la Fuente argumentaba que la alfabetización en lenguas indígenas no perjudicaba la enseñanza de la lengua nacional, como afirmaban algunos. Tanto el método directo como el bilingüe conducirían a la castellanización. Sin embargo, según este autor, el método directo de alfabetización terminaba por suprimir las lenguas indígenas y el método bilingüe no. La defensa de la utilización del último también se basaba en la idea de que se aprendía mejor en el idioma materno. De la Fuente mostró simpatía sobre el uso de cartillas bilingües, aunque consideraba preferible la utilización de cartillas monolingües (en idioma indígena o español), debido a lo que lingüistas y maestros le habían comentado al respecto (De la Fuente, 1974[1963], p. 90).

En 1951, Julio de la Fuente formó parte del INI, donde ocupó el cargo de Jefe de la Comisión Técnica Consultiva. Esta comisión observaba y daba las directrices para la labor de los maestros y promotores culturales de los CCIs del INI que se estaban creando. Su trabajo como antropólogo y formulador de teorías para la educación indígena, así como su trabajo en el INI, conjuntamente con las comunidades en Oaxaca, fue fundamental para la realización de los programas de educación indígena del organismo.

En el proyecto de las escuelas del INI, la alfabetización en lenguas vernáculas como método de transición para la castellanización fue un postulado básico. En este bilingüismo, los maestros y maestras debían tomar en cuenta las particularidades culturales de cada pueblo indígena para insertar mejor las características de la sociedad nacional en las comunidades. Este tipo de educación fue llamada por Julio de la Fuente “educación intercultural” y “educación democrática” por Gonzalo Aguirre Beltrán (De la Fuente, 1973[1964]).

Las primeras acciones para el establecimiento del CCI en Chiapas se asociaron a la construcción de caminos, talleres y aulas, el establecimiento de brigadas móviles sanitarias y de postas zootécnicas y agrícolas, donde se impartían conocimientos “para la mejoría del ganado” y de la agricultura. En el año de 1951, esta institución abrió el camino Las Casas-Chamula-Chenalhó, inició una campaña de salud y una de alfabetización, mediante la preparación de profesores indígenas y la impresión de cartillas en lengua tzeltal–tzotzil, ampliando esa labor educativa a los alumnos del internado indígena

(III, El Instituto Nacional Indigenista y sus actividades en 1951, *Boletín Indigenista*, vol.XII, n.01, 1952, p. 44).

Generalmente había resistencia por parte de las poblaciones indígenas hacia la escuela, cuyo profesor frecuentemente era mestizo y muchas veces desconocía la lengua nativa. Ello resultaba en la baja frecuencia escolar, principalmente de las niñas. Debido a esas dificultades, se buscó crear otro tipo de escuela en ese CCI, con un docente que fuera indígena y hablara el idioma de la comunidad. Por lo general se buscaba contratar a personas de la comunidad, con algún status y respetabilidad. De este modo, la escuela comenzó a ser más fácilmente aceptada en las comunidades (INI, 1964).

Fue en el CCI tzotzil y tzeltal donde comenzó la experiencia de formación de los “promotores culturales”. Aguirre Beltrán llegó a San Cristóbal en marzo de 1951, y empezó a reclutar a quienes serían estos promotores culturales bilingües, que formarían parte del proyecto de transformación cultural a gran escala del INI. La incidencia de los promotores no se limitó a los salones de clase, su responsabilidad estaba en la transformación de toda la comunidad. Se creía que la proximidad cultural de los éstos con la comunidad, facilitaría el proceso de “aculturación”.

Primero fueron elegidos treinta promotores, todos varones de los municipios de Chamula, Chenalhó, Huixtán, Mitontik y Zinacantán. Durante su formación como alumnos, ganaban 5 pesos diarios, y recibían cursos de lectura y escritura del idioma tzotzil, con el maestro Kenneth Wethers del ILV; nociones de gramática española con el Inspector Escolar Federal Manuel Castellanos; Nociones de cálculo y técnicas de estudio a cargo del profesor Ricardo Tovilla; ciencias naturales con el docente José María Duque; aspectos de salubridad con el Dr. Ángel Torres, y Nociones de Agricultura con el Ingeniero Agrónomo Florencio Orozco (Casas Mendoza, 2005, p. 184).

Los “promotores culturales bilingües” fueron los principales “intermediarios culturales” que llevarían a cabo las políticas de instauración de un proyecto cívico nacional en las comunidades. Ellos eran un grupo de trabajadores indígenas bilingües, preparados por el INI para regresar a trabajar en sus comunidades: “Estos promotores tienen un papel extraordinariamente importante, pues son los que ponen en contacto a la población indígena con los propósitos del Centro y con los técnicos, que llevan a cabo la acción social, como auxiliares en el desarrollo de los programas de acción” (INI, 1964, p.16).

La existencia de los promotores permitió que las niñas comenzaran a entrar en las escuelas, ya que anteriormente los padres no las dejaban ir a una escuela con profesores no indígenas. En las escuelas donde los mismos eran de confianza, las niñas empezaron a asistir a los establecimientos (INI, 1964).

Después que fuera consolidada la escuela en las comunidades tzotzil y tzeltal, comenzaron estos profesores a dirigirse a otras localidades, si sabían la lengua de la comunidad. Los promotores culturales tenían un sueldo menor que los maestros de la SEP. Estos últimos debían tener, al menos,

los años de primaria concluidos, mientras que los primeros podían tener pocos años de dichos estudios y seguir su formación en los cursos del INI.

De acuerdo al ex maestro Otilio Vázquez, generalmente los promotores eran hombres. Su trabajo en las comunidades era muy duro y difícil, ya que muchas veces tenían que vivir en comunidades que no eran las suyas, negociar con comerciantes acaparadores e incluso, disputar tierras con invasores de los ejidos o de la comunidad en cuestión (entrevista con maestro Otilio Vázquez, Ciudad de Oaxaca, 8 de abril de 2011).

Es decir, se convirtieron en los negociadores entre el INI y las comunidades originarias. A través de ellos, el Estado debía enseñar el ritmo de trabajo de la nación, el lenguaje nacional y los conocimientos básicos, para que los indígenas pudieran convertirse en mexicanos y ciudadanos nacionales. Fueron convocados para convencer y crear consenso en las comunidades, respecto de la necesidad de realización de los proyectos de desarrollo regionales.

Los promotores culturales bilingües del INI tuvieron una participación contradictoria en el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades. Por un lado, fueron negociadores y aliados del gobierno, al llevar los modos de vida y costumbres de la sociedad nacional a las comunidades. Por otro lado, se convirtieron en líderes asociados a las luchas por la tierra (y en algunos casos tuvieron apoyo de los propios funcionarios del organismo). Ejercían un tipo de liderazgo en sus comunidades, y ganaban un sueldo mensual que los distinguía de los demás. La mayoría de los promotores adoptaron el discurso oficial del INI de mexicanización (INI, 1964).

El programa de educación indígena formulado en el CCITT estaba en sintonía con el objetivos de “desarrollo integral” del INI. Primeramente, la alfabetización en lengua materna y, posteriormente, en castellano, era la prioridad del plan educativo del órgano. Se consideraba que la castellanización era el primer paso para mexicanizar a los pueblos indígenas. A fin de la realización de este plan, la acción de los misioneros del ILV, del lingüista Mauricio Swadesh y Carlo Antonio Castro fue fundamental.

El CCI Tzeltal Tzotzil, el lingüista Carlo Antonio Castro (1956) tuvo una participación importante en la creación de cartillas y en el desarrollo de la cartilla *Hablemos Tzeltal* y una *Guía de Castellanización Oral para Indígenas Tzeltales*. El Dr. Mauricio Swadesh y el informante de la lengua indígena Daniel Gómez Rodríguez le auxiliaron en la creación de esta última. El propósito del material era ser utilizado en el grado preparatorio en las escuelas indígenas. Primero se alfabetizaba en la lengua materna. En un segundo momento, se buscó que los tzeltales fueron castellanizados de manera oral, practicando la conversación. Esta podría ser con base en la imitación de situaciones como, por ejemplo, hacer compras en el mercado. El promotor tenía la posibilidad también contar un cuento en español para los alumnos.

Según Carlo Castro (1956), el origen de esta metodología fue la experiencia de Mauricio Swadesh, Angélica Castro, Jesús Pedraza y Emilia Wallis (del ILV), en el Valle de Mezquital. Además de este material, Antonio Castro contribuyó con la creación de cartillas y de documentos útiles para la alfabetización, como la guía *Palabras y frases útiles Tzeltales*, de 1958.

Entre 1952 y 1956, Julio de la Fuente conjuntamente con los lingüistas Carlo Antonio Castro y Mauricio Swadesh escribieron varios textos explicativos para la castellanización oral, a ser utilizado en el grado preparatorio en las escuelas indígenas (De la Fuente, *Procedimiento que se debe seguir en la castellanización*, s.f.).]

Además de la castellanización por el método bilingüe de transición, los promotores bilingües del INI daban clases de geografía elemental, para sustituir el concepto de región por el de nación. Las temáticas sobre la misma siempre estaban presentes en estos establecimientos. La escuela buscó ser un centro difusor del proyecto cívico nacional de esta institución indigenista en toda la comunidad.

Los deportes (principalmente el voleibol y el básquetbol) también fueron enseñados en las escuelas (y también para adultos) como una estrategia importante para la introducción de comportamientos de la cultura nacional hegemónica en las comunidades. Eran considerados como una distracción que alejaría del alcoholismo a la población y, por esto, fueron muy difundidos a través de los CCI (INI, 1964, p.47).

La instrucción sanitaria también era enseñada en la escuela. Como parte de la política de “desarrollo integral” del INI, la acción sanitaria buscaba racionalizar y secularizar los conceptos y prácticas médicas tradicionales, además de debilitar los mecanismos de cohesión comunitaria fundados en la magia y en la religión (INI, 1964, p.23).

Por su parte, el teatro Guiñol fue utilizado como otra estrategia de educación informal. Sus actividades fueron iniciadas en el CCI Tzeltal Tzotzil, en Chiapas, a partir de 1955. Fue utilizado como un medio de propaganda de las actividades de los Centros Coordinadores y como instrumento de convencimiento para la implementación de las campañas agrícolas, educativas y sanitarias. También se formaron grupos de Teatro Guiñol en el CCI de la Tarahumara y en el de Papaloapan (INI, 1964, p.48).

Programas de Educación Indígena y Lingüística Aplicada

Como se afirmó anteriormente, la participación de los lingüistas y misioneros del ILV, del lingüista estadounidense Mauricio Swadesh y del lingüista mexicano Carlo Antonio Castro fue fundamental para la creación de cartillas utilizadas en la alfabetización bilingüe en los CCI. De

acuerdo a la investigación de Todd Hartch (2006), el ILV participó activamente de la política del INI, principalmente desde 1951, año en el que esta institución misionera firmó un convenio con la SEP.

Según Maria Candida Drumond Mendes Barros (1994), en 1951, el gobierno mexicano, a través de la SEP y del DGAI, celebró un convenio con el ILV, semejante a un convenio establecido con Perú en 1945 para que actuara en la Amazonia. La misión se proponía estudiar las lenguas indígenas, preparar cartillas, traducir leyes, informaciones sobre higiene, técnicas agrícolas y literatura “de valor patriótico” (p. 25).

El ILV tenía sus actividades en México desde 1936. Sin embargo, el convenio en el país suscrito el 15 de agosto de 1951 significó la amplia cooperación entre el instituto misionero y las agencias gubernamentales. Cuando se consolidó dicho convenio, el ILV recibió del gobierno un avión monomotor llamado “Moisés Sáenz”, destinado a llevar a los investigadores del ILV a diferentes lugares de la República.

La Lingüística Aplicada, representada por el ILV, fue una rama científica fundamental para el establecimiento de la política indigenista de integración del INI en el sector educativo. El ILV era partidario de la “Lingüística Americanista”, asociada a Franz Boas. Este tipo de disciplina era contraria a las ideas evolucionistas que diferenciaban a las lenguas “primitivas” (ágrafas) de las “civilizadas” (literarias). La adhesión del ILV a esta rama de la lingüística fue uno de los motivos para que esta institución fuera respetada y adquiriera credibilidad.

La corriente que predominó en las investigaciones sobre lenguas indígenas fue la de la *Linguistic Society of America*. En este estilo de estudio de las lenguas indígenas se considera que la oralidad y la escritura indígena se corresponden unívocamente, lo que favorece la transformación de la lingüística en ciencia aplicada. Aún más, según Mendes Barros (1994), la transición de la lingüística americanista como “ciencia pura” a ciencia aplicada surgió en México. La lingüística se convirtió en ciencia aplicada para la educación de los pueblos indígenas, y ese modelo de educación se asoció a la historia de la alianza entre los indigenistas mexicanos y los misioneros del ILV, y a la participación de otros miembros de la *Linguistic Society of America*, como Mauricio Swadesh.

Varios eran los intereses en común entre el INI y el ILV, lo que los aproximó y posibilitó su trabajo conjunto. Entre ellos, estaba la lucha contra las “supersticiones” de los pueblos originarios (en realidad, las cosmovisiones indígenas), la búsqueda de transformar sus concepciones religiosas (como el combate al uso de los “hongos intoxicantes”), la intención de transformar su tipo de trabajo (que debía ser moderno y productivo), así como la modificación de sus concepciones sobre las enfermedades (que debían ser tratadas científicamente). Ambas instituciones también implementaron una campaña antialcohólica.

De acuerdo a George M. Cowan (1952), director del ILV en México, la misión realizaba estudios de 48 idiomas y “dialectos” mexicanos en 1951; y publicaba sus resultados en la *Bibliography of The Summer Institute of Linguistics*. Asimismo, creaba cartillas y folletos de estudio, y traía en sus contenidos conocimientos nacionales e internacionales, además de instructivos sobre dieta, salubridad y cosechas (p. 156).

En el convenio con la SEP, el ILV quedaba como la institución responsable de traducir “obras de alto valor moral” y patriótico a las lenguas indígenas. Siguiendo la cláusula, el ILV traducía “trozos de las Sagradas Escrituras, las cuales sirven como posteriores materiales de lectura para los nuevos alfabetizados, a la vez que son recomendables instrumentos para la solución de problemas del vicio, la ignorancia y la superstición en las comunidades indígenas” (Cowan, 1952, p. 158). Así, el ILV tenía la autorización oficial de realizar (aunque indirectamente) un trabajo de catequización.

Según el discurso oficial del ILV: “Los lingüistas del Instituto han colaborado, con verdadero entusiasmo, con el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües y el INI en su campaña de alfabetización –que se está realizando actualmente– entre los tarascos, otomíes, tzeltales y tzotziles” (Cowan, 1952, p. 158).

Los investigadores del ILV servían como técnicos consejeros para la preparación de cartillas, y como instructores de los maestros para preparar materiales. Investigadores de esta institución también trabajaron como inspectores de maestros en escuelas rurales. Existe la hipótesis de que, de los pueblos indígenas donde hubo más catequesis protestante, procedían el mayor número de promotores bilingües que llegaron a dar cursos a otros promotores o que ganaron altos puestos en los CCIs, como los zapotecos, por ejemplo.

El discurso del III (1952) elogiaba el trabajo que era realizado por el ILV, considerado como necesario para la realización de la educación indígena de integración: “El ILV es una institución privada y, aunque en último término su finalidad es la preparación de textos religiosos en lenguas indígenas, sus investigaciones lingüísticas y sus ensayos de alfabetización son un gran paso hacia la solución total del analfabetismo mexicano. El ILV trabaja en escala muy reducida, pero con materiales de magnífica calidad, tanto personal como didáctica. Si se pudieran coordinar los trabajos de ambos institutos [el ILV e Instituto de Alfabetización de Indígenas Monolingües] en un plan bien sostenido económicamente, el analfabetismo de los indígenas mexicanos quedaría liquidado en cinco años. Los materiales están preparados, los técnicos en sus puestos; faltaría sólo preparar maestros e intensificar el trabajo. La labor realizada en el Mezquital (otomíes) y en Michoacán (tarascos) ha probado que tal coordinación es posible” (III, La UNESCO y la educación bilingüe de los amerindios, *Boletín Indigenista*, 1952, vol. XII, n.02, p. 92).

El trabajo del ILV estaba en consonancia con el indigenismo oficial que empezó a ser propagado por el INI, pero también seguía las recomendaciones de carácter panamericano e internacional de la política indigenista: “Igualmente se están utilizando las prensas y otros materiales del Instituto, lo mismo que su personal técnico, en la publicación de periódicos y materiales bilingües de naturaleza práctica, tales como los que se han editado bajo los auspicios del Instituto Indigenista Interamericano y la UNESCO” (Cowan, 1952, p. 160).

Entre el 15 de noviembre y el 5 de diciembre de 1951, se llevó a cabo una reunión de la UNESCO en París, para discutir los factores positivos y negativos del uso de las lenguas vernáculas en la educación. Estuvieron presentes Kenneth L. Pike, uno de los directores del ILV; Mauricio Swadesh, que fue uno de los fundadores de los estudios lingüísticos modernos en México y la aplicación de las lenguas indígenas en la educación entre los Tarascos (Michoacán); y Alfredo Barrera Vázquez (funcionario de la UNESCO en 1952), director del Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües de México desde su fundación hasta 1949 (III, La UNESCO y la educación bilingüe de los Amerindios, *Boletín Indigenista*, vol.XII, n.02,1952, p.86).

En la década de cincuenta, este organismo internacional recomendó el uso de la lengua materna en la alfabetización, internacionalizando el proyecto de Tarasco de 1939, dirigido por el lingüista Mauricio Swadesh. El año de 1951 fue también el año en el que se creó el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), de la UNESCO, en México. Jaime Torres Bodet participó de este centro, y estimuló la realización de la educación bilingüe en el país.

Como afirma Brice Heath (1972), “Los dirigentes del Instituto Nacional Indigenista eran hijos espirituales del movimiento de educación bilingüe, pero eran hijos que ahora colocaban la política idiomática muy dentro de la ideología del renacido enfoque regional integrado de Manuel Gamio” (p.203). La educación bilingüe fue parte de la estrategia educativa del Instituto Nacional Indigenista, y se utilizó para consolidar la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades indígenas.

Como institución que formó los indigenistas mexicanos del INI, la ENAH creó una sección de Antropología Aplicada en 1951, que se impartió a los estudiantes de etnología, y fue costeadada con fondos del INI. Ese curso tenía las siguientes materias: 1) Introducción a la Antropología Social, 2) Introducción a la Antropología Aplicada, 3) y 4) Método de Investigación en las Comunidades Rurales (1º y 2º curso), 5) Problemas Económicos de las Comunidades Indígenas, 6) Problemas Educativos de las Comunidades Indígenas y, 7) Sanidad Rural (III, *Boletín Indigenista*, 1952). En 1952, el INAH inició cursos para perfeccionar investigadores y directores de los CCI. El método bilingüe se convirtió en el dogma fundamental para el desarrollo del enfoque integral regional.

La formación del curso de Antropología Aplicada en la ENAH, en 1951, la consolidó como escuela formadora de los antropólogos aplicados que trabajaron en los CCI del INI. En relación a la

Lingüística Aplicada, la experiencia de los profesionales del ILV en el CCI de Papaloapan, en 1954, consolidó este instituto como la autoridad en Lingüística Aplicada en México. En este caso, el antropólogo Ricardo Pozas (director del CCIP) y la antropóloga Isabel Horcasitas de Pozas (directora de educación de este centro) afirmaron que no era posible utilizar la educación bilingüe de transición entre los mazatecos, debido a la característica tonal de la lengua y a sus múltiples variantes; y los profesores de este centro volvieron a castellanizar utilizando el método directo. Debido a esto, una comisión del INI fue hasta Temascal en 1956. Alfonso Caso solicitó para las lingüistas Sarah Gudschinsky y Eunice Pike, del ILV, que realizaran un estudio de la lengua mazateca.

Las referidas profesionales investigaron la variante de Soyaltepec y escribieron dos artículos, afirmando que era posible crear alfabetos en mazateco, utilizando una letra para cada sonido, aunque utilizando caracteres adicionales a los usados en la ortografía del español. Esto fue considerado un triunfo para el trabajo del ILV en México, que pasó a ser considerada la gran autoridad en Lingüística Aplicada en el país (Todd, 2006, p.82).

Consolidación del discurso oficial del INI en la política de educación

A lo largo del gobierno de Adolfo López Mateos (1958 – 1964), este continuó con la política de desarrollo estabilizador y de desarrollo regional emprendida desde la década de 1940. Este presidente repitió temas antiguos, como la unificación nacional en lenguaje y cultura; y buscó la “mestización”, un lema de fines de la década de 1950. La “aculturación”, y no la asimilación, fue la meta final de la integración. Esto significaba que se conservarían algunas características de las culturas indígenas en la cultura nacional. En ese momento, en todo el país se buscaba la formación de una cultura nacional moderna, que admitiera características de la indígena. La educación bilingüe de transición con los “promotores culturales” amplió la penetración y control del Estado ampliado en las comunidades originarias.

Los Centros Coordinadores dieron continuidad al discurso hegemónico sobre la educación bilingüe, aunque no todos los centros pudieran aplicar las políticas de la misma manera. No en todos los CCs la enseñanza a través del método bilingüe de transición fue generalizada. En los de Chiapas y Tarahumara, por ejemplo, este tipo de educación tuvo mayor éxito que en el Papaloapan o la Mixteca.

En 1952, el total de escuelas coordinadas por el INI alcanzaba 46. Para 1963, ya eran 237. En este sentido, hubo un aumento sustancial de escuelas que eran coordinadas por la institución, sin perjuicio de que pudieran contar con maestros de la SEP (INI, 1964).

Conclusiones

En el sexenio de Miguel Alemán, el “problema indígena” dejó de ser considerado como una necesidad de cambio cultural individual y pasó a ser encuadrado como un problema regional, principalmente de orden económico, asociado a la agricultura y pecuaria, a los servicios sanitarios, higiénicos, médicos y educativos. En este período, a partir de la creación del INI en 1948, el proyecto de Moisés Sáenz de desarrollo integral de las regiones fue puesto en práctica, primeramente en el CCI tzotzil tzeltal, en Chiapas, expandiéndose para los otros Centros Coordinadores creados en las décadas de 1950 y 1960.

En el proyecto de integración del INI, la enseñanza de la lengua nacional tuvo enorme importancia para el discurso oficial. Entretanto, los programas de desarrollo regional realizados en los CCI fueron más allá de la enseñanza del español (Aguirre Beltrán, 1973, p.174). Los científicos sociales se dedicaron no solamente a introducir la alfabetización en lengua indígena y el idioma nacional en las comunidades, sino también a buscar la modificación profunda de las costumbres con la dieta, prácticas de salud, técnicas agrícolas y la participación económica en la comunidad (Heath, 1972). De esta forma, la política educativa y de alfabetización fue solamente un aspecto de la política indigenista de la época, en la que participaron ingenieros, médicos y agrónomos, que buscaron modificar profundamente las costumbres de las comunidades, llevando así, de manera proteccionista y etnocida, la modernización y el “desarrollo económico y cultural” a las pueblos originarios.

La educación indígena fue comprendida por el indigenismo oficial del INI como prerequisite para el desarrollo regional y comunitario. Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua nacional a través del bilingüismo fue utilizada como un instrumento fundamental para la castellanización, la expansión de la identidad nacional mexicana y la formación de la hegemonía nacional en las comunidades.

En el campo de la Lingüística Aplicada, especialistas como Mauricio Swadesh, Carlo Antonio Castro y los diversos lingüistas del ILV, fueron los responsables por la creación de cartillas en lenguas indígenas y materiales para la alfabetización. En el campo de la Antropología Aplicada, principalmente Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente influyeron en la formación del programa educativo del INI. No obstante, la ENAH se convirtió en la formadora de los indigenistas que trabajaron en los CCI, llevando a la práctica el proyecto hegemónico del INI.

Parte I - Capítulo 4

Los programas de educación indígena en el Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, Oaxaca, y la formación de la hegemonía del Estado ampliado (1947 – 1970)

En este capítulo discutimos algunos aspectos de la política indigenista y del programa de educación indígena, que se adoptó en la región mazateca baja, en Oaxaca, entre 1947 y 1970. Buscamos comprender como este programa fue utilizado por el Estado ampliado para articular su hegemonía en las comunidades de la zona referida. El programa de educación indígena en el CCIP fue un ejemplo del proyecto de Antropología Aplicada del INI, que buscaba desarrollar las regiones indígenas con miras a la “integración” de las comunidades originarias a la nación (ideológicamente “mestiza”).

Para este análisis, utilizamos documentación del Archivo Histórico del CCIP de Temazcal, localizado actualmente en el Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en la Ciudad de Oaxaca. De manera complementaria utilizamos la historia oral de vida como técnica, en entrevistas con ex maestros federales y promotores culturales que trabajaron en el CCI de Papaloapan.

En el aspecto educativo de la política indigenista, el principal énfasis del CCIP fue la castellanización por el método bilingüe de transición, además de la educación cívica, higiénica y deportiva. El programa de educación indígena tuvo una dimensión superestructural en la formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades. La expansión de la castellanización con la alfabetización en lengua materna se alineaba con el proyecto del INI, que consistía en transformar las cosmovisiones originarias, para que los pueblos indígenas se miraran a sí mismos como mexicanos y partícipes de la Historia Nacional.

De acuerdo a Carlos Lenkersdorf (2005[2002]), en su libro *Filosofar en clave tojolabal*, las lenguas indígenas son portadoras de las cosmovisiones de los pueblos originarios y de su “filosofía”, comprendida como concepción del mundo. La eliminación progresiva de las lenguas originarias, a través de la castellanización por el método bilingüe de transición, significó el exterminio de estas cosmovisiones. Debido a esto, la campaña de castellanización del INI puede ser considerada una campaña etnocida.

Los antropólogos y los promotores culturales bilingües del CCIP pueden ser considerados intelectuales orgánicos, que participaron de las negociaciones para la implementación de la política indigenista en las comunidades; y que resultaron en la formación de la hegemonía del Estado ampliado.

En su mayoría, los promotores bilingües de educación adoptaron el discurso oficial del INI y negociaron con las comunidades la nacionalización de la infancia. A cambio recibieron de los funcionarios del organismo apoyo político en las disputas territoriales y económicas con caciques y acaparadores; además del apoyo en las elecciones municipales. La mayoría de los promotores eran líderes comunitarios, asociados a la Confederación Nacional Campesina (CNC) que, a su vez, formaba parte del Partido Revolucionario Institucional (PRI). A partir de la transferencia de los promotores de educación del INI a la SEP, en 1963, éstos pasaron a estar incluidos en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), participando más activamente en la política nacional.

El desarrollo regional en la Cuenca de Papaloapan y la política indigenista gubernamental

Al comienzo del gobierno Miguel Alemán, las políticas indigenistas recibieron un fuerte golpe con el cierre del DAI en 1946, y la posterior creación de la DGAI, bajo la coordinación de la SEP. A través de este acto, el gobierno puso en evidencia que tenía planes de implementar la perspectiva de incorporación de los pueblos indígenas desde la educación, asociada a la educación rural de José Vasconcelos. En ese momento, dicho discurso ya había sido duramente criticado por los indigenistas. La perspectiva del indigenismo interamericano, a partir del Congreso de Pátzcuaro, también dio prioridad a la transformación de las culturas de los pueblos originarios para su “progreso” a partir de la educación. Sin embargo, según este nuevo discurso, ésta debía ser “integral”, con aprendizajes, por ejemplo, sobre higiene, medicina, agronomía, albañilería y costura; y la castellanización debería darse por medio del método bilingüe de transición.

Desde la perspectiva “alemanista”, los indígenas no debían tener “privilegios”, ya que eran el objetivo de políticas específicas del gobierno. Mientras tanto, el discurso oficial del gobierno prometía la expansión industrial y el desarrollo económico del país, estimulando la realización de amplios proyectos de desarrollo regionales, asociados al incremento de la industria y la agricultura, y a la ampliación de recursos hidroeléctricos (Torres Ramírez, 2006[1979]).

Conforme Carlos Mejía Pivaral (1994), en abril de 1947, la Secretaría de Gobernación acordó la creación de la Comisión del Papaloapan, que sería un organismo técnico y administrativo dependiente de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, con la función de planear, diseñar y construir la obra que se requería en la Cuenca de homónima (región que abarca los Estados de Veracruz y Oaxaca). El presidente de esta comisión fue el secretario de Recursos Hidráulicos Adolfo Orive Alba. La Comisión de Papaloapan poseía un gran equipo de científicos, conformado principalmente por ingenieros, pero también por médicos, agrónomos y antropólogos, y coordinados por la Secretaría de Gobernación, conjuntamente con la Secretaría de Recursos Hidráulicos. Esta comisión tuvo como

ejemplo el proyecto de desarrollo estadounidense *Tennessee Valley Authority* (TVA), en el cual fueron utilizados conocimientos de la Antropología Aplicada para la construcción de una presa y a fin de implementar políticas de desarrollo para la población local.

Según el antropólogo Alfonso Villa Rojas (1955), la intención del proyecto consistía en “atacar en forma integral el desarrollo de la Cuenca”, y su responsabilidad estribaba en construir la Presa Miguel Alemán en la parte baja de la Cuenca del Papaloapan. La construcción desalojó a cerca de 22.000 mazatecos, así como a familias chinantecas, trasladados a poblados de reacomodo creados por la Comisión de Papaloapan y por el INI. Éste asumió las responsabilidades del traslado poblacional desde 1953. Los poblados de reacomodo fueron creados en la zona baja de la sierra, en Oaxaca, y en puntos de Veracruz (p.38).

La Secretaría de Gobernación justificó la construcción de la presa, afirmando que las constantes inundaciones en la cuenca eran un impedimento para el desarrollo regional, y que aquella era una de las principales zonas de recursos hidráulicos del país, cuyo potencial debía ser colocado al servicio del desarrollo nacional. Los principales objetivos del proyecto de la Comisión de Papaloapan eran controlar las lluvias que causaban frecuentes inundaciones y pérdidas de capitales en la zona baja de Papaloapan, promover la agricultura y la industria, abrir carreteras en la cuenca, permitiendo así la expansión del comercio, además de realizar la electrificación de la zona y crear zonas de riego.

Según Villa Rojas (1955), “de 1930 a 1945, las pérdidas ocasionadas por inundaciones en el bajo Papaloapan, tuvieron un promedio de 5 millones de pesos anuales añadiéndose que esta situación tendía a empeorar” (p. 38). Esta era la motivación principal de las obras de Papaloapan, además de aprovechar la potencialidad económica de la zona, a través de la energía eléctrica, el uso de mano de obra de los pueblos indígenas que serían “integrados”, y la ampliación de la agricultura e industria principalmente de la zona baja, a través de créditos del gobierno y recursos naturales de la zona.

Así, las obras de la Comisión de Papaloapan estaban divididas en siete puntos: 1) control de inundaciones, 2) obras de saneamiento, 3) fomento a las comunicaciones, 4) sistemas de riego y drenaje, 5) fomento de la agricultura, 6) generación de energía eléctrica, y 7) fomento industrial (Villa Rojas, 1955, p. 38).

Queda explícita la subordinación de la política indigenista al programa de gobierno desarrollista de Miguel Alemán. El proyecto de “desarrollo integral” en la Cuenca de Papaloapan fue un producto de los intereses económicos de la burguesía de la zona baja del Papaloapan, principalmente de Oaxaca y Veracruz, que sentían la necesidad de expandir sus capitales, aprovechando la potencialidad económica de la cuenca. De manera secundaria, el proyecto buscaba crear escuelas, hospitales y centros deportivos en los nuevos poblados. Con esta política indigenista se buscaba contener las posibles insatisfacciones (y quizás insurrecciones) de las comunidades indígenas

que serían relocalizadas en otras áreas. Parte de la población mazateca incluso había participado en la Revolución Mexicana con los zapatistas y carrancistas; y habían recuperado propiedades colectivas, que se transformaron en ejidos. Otro objetivo de la política indigenista era “sacar a los pueblos indígenas del aislamiento y del atraso”, según el discurso oficial del INI (Villa Rojas, 1955).

La propuesta de construcción de la Presa Miguel Alemán se trató de un proyecto de desarrollo auspiciado por el Banco Mundial, por el Estado nacional y las burguesías del ámbito regional, nacional e internacional. En este sentido, el etnógrafo Eckart Boege (1988) afirma: “El proyecto de desarrollo estatal, de la burguesía agraria veracruzana y oaxaqueña, así como el Banco Mundial desmiembran la región mazateca de su unidad territorial desde el punto de vista socioeconómico. La mazateca baja es objeto de desarrollo ambicioso y “ejemplar” que por muchos años ha impulsado el Estado mexicano. Se desarrollan los monocultivos (caña de azúcar, arroz); las selvas se desmontan con créditos del Banco Mundial y la banca privada, y los pastizales que resultan sirven para la engorda del ganado que va a parar como carne de segunda para las hamburguesas norteamericanas o bien para abastecer al Distrito Federal” (p. 10).

El discurso desarrollista y de “unificación nacional” de Miguel Alemán afirmaba luchar por la modernización y el progreso nacional. Sin embargo, este proceso de formación de la nación por el Estado corporativista o Estado de compromiso estaba destinado a favorecer a la emergente burguesía industrial del país. El proyecto de “integración” de los pueblos originarios a la nación significaba incorporarlos a los mercados nacionales e internacionales, para que vivieran principalmente de la economía de subsistencia y se convirtieran en mano de obra y objeto de extracción de la plusvalía. Durante el gobierno Miguel Alemán, las zonas rurales debían subordinarse a los intereses de las zonas urbanas e industriales que se estaban ampliando en la época.

La burguesía veracruzana estuvo involucrada en los proyectos que llevaron a la construcción de la Presa Miguel Alemán en 1947, y la Presa Cerro de Oro, construida en la mazateca en la década de 1970. En ese último caso, los mazatecos fueron menos afectados que los chinantecos. Para la realización de la construcción de la primera, 500 km² del territorio de la región mazateca fueron despojados, de un total de 2400 km². Las comunidades se opusieron a la construcción de la obra y al traslado poblacional; y tenían esperanzas de que sus poblados no se inundaran. Algunos creían imposible la realización de la presa; o creían que el trabajo de los brujos la destruiría.

Esta construcción puso en crisis la idea de las reciprocidades en la cultura mazateca, entre la naturaleza y los hombres: “Según los brujos, el Señor de la Tierra que vive en el cerro Rabón exigió la vida de 200 hombres (mazatecos) como tributo para la construcción de la presa Miguel Alemán” (Boege, 1988, p. 222). Los mazatecos pensaban que los protectores de los brujos iban a destruir los

muros de la presa. Otro tipo de resistencia fue la resistencia armada, pero en menor escala (Boege, 1988, p. 243).

Las obras generaron un auge económico en la parte baja del Papaloapan, conduciendo a un “incremento extraordinario de la industria azucarera que ya existía en la región” (Villa Rojas, 1955, p. 45). Sin embargo, todavía no habían sido instaladas fábricas que absorbieran las materias primas de la zona (Villa Rojas, 1955, p. 45).

Algunos de los municipios localizados en el embalse de la presa y que se iban a inundar eran Soyoltepec, el antiguo Municipio de San José Independencia y el Municipio de Ixcatlán. Además de éstos, existían algunos ejidos en la región que también quedaría sumergida, tales como La Patria, Málaga, Esperanza Madero, Santa Julia (Emiliano Zapata), Corriente Ancha, Raya Lecuona, San Juan Cosolapa, Venustiano Carranza Arroyo Pescadito (Mejía Pivaral, 1994, pág. 33).

La creación del INI en 1948 fue posterior al inicio de estas obras de la Comisión del Papaloapan. Alfonso Caso pudo convencer al gobierno de la necesidad de crear este organismo, que se había convertido en una cuestión de honor, ya que México había hospedado y liderado el Congreso de Pátzcuaro (1940) y se había comprometido a poner en práctica sus resoluciones.

Desde 1949, el INI actuó en conjunto con la Comisión de Papaloapan, a fin de garantizar la realización “pacífica” de los programas de desarrollo del gobierno, y de sacar a los pueblos originarios de su “aislamiento” y “atraso cultural”, como afirmaba el discurso civilizatorio de la Antropología Aplicada absorbido por el INI. Las primeras actividades del organismo en 1949, consistieron en realizar investigaciones etnológicas acerca de las condiciones sociales de los pueblos indígenas que habrían de ser afectados por la construcción de la presa. Los principales pueblos indígenas que empezaron a ser investigados fueron los popolucas, los chinantecos y los mazatecos (Villa Rojas, 1955, p.46).

Alfonso Villa Rojas trabajó en la Comisión de Papaloapan desde sus inicios, participando en la comisión de movilización, y como parte de la organización en la relocalización en las primeras zonas nuevas, lo que tuvo lugar en 1950. Su investigación etnográfica la realizó en la zona de Soyoltepec, habitada por mazatecos, lugar elegido para la construcción de la Presa Miguel Alemán (terminada en 1954).

También, el intelectual, se hizo responsable por la publicación de una obra etnológica denominada *Memorias del Instituto Nacional Indigenista –Los Mazatecos y el problema indígena de Papaloapan*, publicada por el INI en 1955, sobre los mazatecos y los poblados en el embalse de la presa que serían reacomodados. El trabajo etnográfico realizado por Alfonso Villas Rojas tenía por objeto conocer los poblados a ser desplazados y planear su traslado. La etnografía de Villa Rojas fue una de las obras publicadas del INI, que formaron parte del discurso oficial hegemónico de la política

indigenista. En su discurso, se puede notar que un objetivo claro del INI era romper con las cosmovisiones de los pueblos originarios, para que pudieran tener una interpretación más científica y materialista de la realidad.

Así, varios antropólogos como el propio Villas Rojas, Maurilio Muñoz y Rodolfo Stavenhagen participaron del proceso de reacomodamiento de las comunidades. Los antropólogos participaron activamente en los procesos de convencimiento para esta movilización; persuadiendo primeramente a los maestros de la SEP a participar del proceso de convencimiento para el traslado. Esos antropólogos aplicados pueden ser considerados intelectuales orgánicos que contribuyeron en la formulación y en la ejecución de las políticas indigenistas etnocidas del INI, parte del proceso de formación de hegemonía del Estado ampliado en las comunidades mazatecas.

Según Villa Rojas, las obras en el Papaloapan eran un emprendimiento patriótico que rescataría a la población “perdida en el tiempo prehispánico”, “aislada” cultural, económica y lingüísticamente, sufriendo consecuencias por las lluvias irregulares en la región, para que fueran lanzadas al tiempo de la “modernidad” y de la “civilización” de la patria mexicana.

Este “salto a la modernidad” debía darse combatiendo el “aislamiento” de las poblaciones originarias y sus “supersticiones”. En el discurso del INI, “aislamiento” se asociaba al monolingüismo en lenguas indígenas, a la economía de subsistencia, a la ausencia de carreteras, medios de transporte modernos y equipos de comunicaciones (como la radio y el teléfono) y a la ausencia de equipos modernos para el incremento de la agricultura (que imposibilitaba la existencia de grandes plantaciones que podían ser comercializadas).

La “supersticiones” estaban asociadas a su cosmovisión: su manera de comprender las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, a la medicina tradicional de los curanderos y su religiosidad cristiana “mesoamericanizada”, elementos que constituían la cosmovisión mazateca. Su concepción religiosa permitía el uso de plantas y hongos de poder, asociados al simbolismo católico. En la época en que se realizó la etnografía de Villas Rojas, aún existían muchos curanderos que utilizaban a los “niños santos”, es decir, hongos “alucinantes” considerados la sangre de Cristo, y que contienen, según los hombres y mujeres de conocimiento mazatecos, toda la información necesaria para llegar a los principios de la creación. También utilizaban otras plantas de poder, como la hoja llamada “La pastora” o las llamadas “Semillas de la Virgen”. En la mayoría de las comunidades mazatecas no había curas que administraran todo el tiempo las iglesias, y este trabajo formaba parte de las actividades en los pueblos. Debido a esta religiosidad cristiana que se asoció a la cosmovisión mazateca, en la década de los 1950 (y hasta nuestros días) se organizaban las fiestas de los santos patronos de las comunidades, realizadas por los mayordomos (personas que adquirían prestigio comunitario, elegidas para organizar las fiestas religiosas anuales). Estas celebraciones significaban, en la visión de Alfonso

Villa Rojas, un gasto desnecesario de recursos y una manera de aumentar el consumo de alcohol, tan combatido por el INI.

Los elementos de la cosmovisión mazateca fueron asumidos por la etnografía de Alfonso Villas Rojas, como razones que estimulaban el “atraso” e impedían el desarrollo regional. Debido a lo anterior, las actividades del INI buscaron transformar los elementos culturales en las comunidades mazatecas de los nuevos poblados.

El combate a las “supersticiones” generadoras de “retraso” en la Cuenca fue asociado al combate al monolingüismo. Eso fue lo que permitió al ILV ganar una amplia participación en la política indigenista del Estado mexicano. Las políticas indigenistas del país, puestas en práctica por el INI, fueron intolerantes con las expresiones, cosmovisiones y religiosidades indígenas; admitieron las prácticas colonialistas de los protestantes del Instituto que, desde su fundamentalismo religioso, combatieron las creencias religiosas de los pueblos originarios.

La enseñanza de la lengua nacional fue considerada el puente entre dos mundos antagónicos: el mundo “primitivo” de los pueblos originarios y la “civilización nacional”. De esta manera, la cosmovisión mazateca y el “aislamiento” de las comunidades fueron combatidos por el INI, a través de la castellanización, por medio del método bilingüe de transición (como fuera propuesto por Mauricio Swadesh y por el ILV).

Villa Rojas argumentaba que en 1950 la Cuenca del Papaloapan poseía los mayores índices de monolingüismo de toda la República (para llegar a esta conclusión, el antropólogo utilizó datos de un censo realizado en el mismo 1950 por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües (IAIM): “El desconocimiento del español por parte de 76% de la población, indica claramente las dimensiones de ese distanciamiento de la vida nacional. Tal era la situación existente hasta mayo de 1949, cuando los pueblos de la parte baja fueron sacudidos por las primeras explosiones que anunciaban los comienzos de la construcción de la presa más grande levantada hasta hoy en la República y que llevaría el nombre de “Presidente Alemán”. El punto elegido fue el de Temazcal, sobre el río Tonto, a corta distancia de Soyaltepec” (Villa Rojas, 1955, p. 73).

Villa Rojas enfatizó la variedad lingüística y “dialectal” de la Cuenca de Papaloapan, lo que, según decía, también dificultaba la “integración” regional: “De acuerdo con los datos presentados por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, existen en la Cuenca del Papaloapan nueve grupos lingüísticos, que son los siguientes: 1) Nahuatl, 2) Mazateco, 3) Zapoteco, 4) Mixe, 5) Chinanteco, 6) Mixteco, 7) Cuicateco, 8) Popoluca y 9) Popoloca. (Villa Rojas, 1955, p. 27). Además de estos grupos también estaban los Chochos e Ixcatecos, lo que en total sumaban once lenguas indígenas en la Cuenca del Papaloapan.

La Cuenca fue analizada por Alfonso Villa Rojas como un mosaico de culturas, que debían ser “integradas” a la cultura nacional, desde la perspectiva de la absorción de las especificidades culturales de los pueblos originarios por la cultura nacional, siendo estas especificidades comprendidas de una manera folklorizada.

El aislamiento también buscaba ser roto a través de la construcción de carreteras, y la electrificación e instalación de medios de comunicación. La utilización de nuevas tecnologías en la agricultura, la instalación de hospitales, de centros deportivos y la creación de escuelas, eran vistas como las herramientas de la Comisión de Papaloapan (y del INI desde 1954) que permitirían eliminar el “aislamiento” y las “supersticiones”, generando la soñada “integración” defendida desde el Congreso de Pátzcuaro.

La Comisión de Papaloapan instauró en algunas comunidades mazatecas de la Cuenca las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que empezaron a desarrollar trabajos de educación y medicina, además de enseñar prácticas de artesanía y albañilería: “Concretándose siempre el aspecto de la educación primaria o elemental que es la más urgente solución de la Cuenca, existen dentro de ella, aportando muy valiosa ayuda, cinco misiones Culturales dependientes de la Secretaria de Educación Pública y una Brigada Cultural que adscripta a la Dirección General de Asuntos Indígenas. Cada una de estas Misiones se compone de nueve profesores, entre los que se cuentan especialistas y otras técnicas útiles para la vida del campo” (Villa Rojas, 1955, p.35). Tanto la educación, como la medicina fueron dos tipos de trabajos asistencialistas que tenían una gran importancia para el discurso oficial y su idea de diluir las concepciones indígenas “atrasadas”.

El progresivo uso de la lengua nacional (a través del método bilingüe de transición) provocaría que las lenguas originarias fueran desapareciendo, interrumpiendo así el “aislamiento” de las comunidades originarias. La medicina sería muy importante para la “aculturación”, según el trabajo de Villas Rojas. De este modo se introducirían nuevas perspectivas sobre las enfermedades y la cura, pero contrarias a las interpretaciones tradicionales de los mazatecos.

Simultáneamente a la construcción de las escuelas, de las Misiones Culturales y la Brigada de Mejoramiento Indígena, se crearon las Brigadas Médicas para atender a los enfermos, hacer visitas domiciliarias y convencer a la población sobre la superioridad de la medicina moderna en comparación a las prácticas de cura tradicionales. En el discurso oficial de la política indigenista, la finalidad de esta Brigada era instruir a las familias sobre principios de higiene, considerados indispensables para el INI.

En realidad, la intención de los antropólogos y médicos brigadistas era sustituir paulatinamente a los curanderos tradicionales por los médicos y las perspectivas más modernas sobre el cuerpo y las enfermedades. Para los antropólogos del INI, los curanderos y brujos mantenían las “supersticiones”, las cuales eran combatidas por las políticas indigenistas. La Brigada Médica también tenía por objeto

acabar con ciertas enfermedades muy comunes en la región, como el “mal de pinto” que, según los indigenistas, contribuía al “atraso” (concebido como ausencia de modernidad y de capitales) en la región.

Según Alfonso Villa Rojas, “La función principal de estas Misiones o Brigadas en los pueblos que estábamos formando, fue la de promover su desarrollo integral, atendiendo para esto tanto la parte cultural de la población adulta, como sus actividades económicas y sociales” (Villa Rojas, 1955, p.150).

La cultura mazateca y su cosmovisión

Los pueblos mazatecos¹¹ se localizan en el extremo norte del estado de Oaxaca, región donde las lluvias son abundantes todo el año, salvo en marzo, abril y mayo. Esta región forma parte de la Cuenca de Papaloapan, uno de los mayores sistemas hidráulicos de México.

Durante la invasión española, los mazatecos eran enemigos de los mexicas y de los mixtecos (sometidos por los primeros), y se aliaron a los invasores españoles: “Los chinantecos y mazatecos por otra parte, se mantuvieron leales a los españoles, movidos, quizás, por el odio que profesaban a los guerreros aztecas” (Villa Rojas, 1955, p.71).

Debido a esta alianza con los españoles, dice Villa Rojas (1955), los mazatecos recibieron una fuerte influencia de la catequización de las misiones dominicas y franciscanas. Las cosmovisiones de las comunidades mazatecas sufrieron transformaciones a lo largo de los siglos de colonización, lo que sintetizó las cosmovisiones tradicionales en la concepción del mundo ‘cristiana - mesoamericana’. Sin embargo, no por ello los mazatecos dejaron de contar con los curanderos y a los “hombres y mujeres de conocimiento”, que utilizaban las plantas sagradas y hongos de poder o “niños santos” (considerados la sangre de Cristo derramada en la tierra) en sus rituales. Por ello, los santos católicos pasaron a estar muy presentes también en la cultura mazateca.

De acuerdo a Villa Rojas (1955, p.75), las costumbres y creencias que se encontraban en el área mazateca poseían similitudes a las existentes entre chinantecos, popolucas, mixes y cuicatecos. Según el antropólogo, este patrón cultural se mantuvo como consecuencia del “aislamiento” de esas poblaciones.

El término mazateco ingresó en las comunidades desde el exterior y, lentamente se fue interiorizando. A finales de la década del ochenta, cuando Boege Eckart (1988) realizó su investigación etnográfica en la zonas mazatecas y todavía era usual que los habitantes se identificaran

¹¹ La lengua mazateca cuenta con diez variantes lingüísticas, y está entre las diez lenguas indígenas más habladas en México en la actualidad.

con el nombre de su comunidad o municipalidad: “Al preguntarle si ellos son mazatecos me respondió que no, que ellos son jalapeños (de Jalapa de Díaz) y que los mazatecos son los de Huáutla. Se es en tanto se pertenece a una región determinada confrontada con otra” (p. 19).

Siguiendo a Villa Rojas (1955), cada municipio constituía una versión local del patrón cultural. Las comunidades mazatecas de la parte alta montañosa tenían semejanzas entre sí, consideradas de un mismo tipo cultural. El antropólogo identificó que cada municipio poseía particularidades culturales específicas. No obstante, afirmó que la cultura mazateca podía ser dividida entre las comunidades de la Mazateca Alta, siendo Hualtla de Jiménez su centro; y Soyaltepec el centro en la Mazateca Baja.

La denominada alta poseía características culturales más marcadamente “tradicionales”, manteniendo ciertas costumbres muy específicas de sus comunidades. Por su parte, los pueblos de la parte baja ya eran más “aculturados”. Durante la década de 1950, en algunos municipios de la sierra mazateca convivían mazatecos y “paisanos” (mexicanos), también llamados de “gentes de razón”.

De acuerdo con este antropólogo, la vida de las comunidades giraba en torno a la plantación y al cultivo de maíz, que tenía lugar dos veces al año. Aunque muchos pudieran tener terrenos con cafetales para la venta, su principal actividad era el plantío de la milpa de maíz. Las fiestas religiosas también giraban en torno a las cosechas.

En la obra etnográfica de Boege Eckart (1988), *Los mazatecos ante la nación*, el autor afirma que la cultura tradicional mazateca era esencialmente de subsistencia y basada en el cultivo del maíz. Expresa que la economía de subsistencia era un elemento central de la “forma mazateca de expresión de lo étnico” (p. 20). Sin embargo, afirma que este tipo de economía comenzó a cambiar desde la introducción de cultivos comerciales en la región, durante el siglo XIX. La introducción de productos comerciales en la región mazateca, como el café desde el siglo XIX, y la entrada de relaciones capitalistas en las comunidades, fueron alterando sus costumbres tradicionales y su estructura de poder. Desde entonces, la unidad producción-consumo de la cultura del maíz se fue diluyendo (Boege, 1988).

La economía tradicional de los mazatecos, giraba en torno al calendario de ciclo de cosechas, con sus festividades correspondientes, y de acuerdo a cada microrregión. La introducción de la cultura capitalista en la región fue cambiando la cultura tradicional, basada en el conocimiento de producción y el uso de productos para el autoconsumo. Esta economía de subsistencia se fue adaptando a las necesidades de la producción del mercado (Boege, 1988, p. 31).

Según la etnografía realizada por Boege (1988) en los ochenta, la cultura mazateca era tradicionalmente “patrilineal”: los terrenos eran heredados por el hijo menor, mientras que el primogénito administraba la tierra. Tradicionalmente, las mujeres se casaban con los dueños de la tierra, y debían trabajar en la casa, en la milpa, o en la agricultura. El sexo femenino debía mantenerse

virgen hasta el enlace. Los hombres podían tener más de una mujer y la primera esposa podía comandar el trabajo de las otras. La prohibición del incesto y la virginidad exigida por parte del novio regulaba las relaciones patriarcales.

En el rito del casamiento, la familia del novio se aproximaba a la familia de la novia. Antes de esto, las mujeres pasaban por el ritual de baño de cabeza, que comenzaba a perder importancia en la zona de la Mazateca Baja. El uso de “embajadores” y transacciones entre familias, para realizar el matrimonio, comenzaba a perderse como costumbre a inicios de la década de 1950.

Villa Rojas (1955) analizó tres municipios que serían inundados por las aguas de la Presa: Soyaltepec, San José de la Independencia e Ixcatlán. En ese análisis, pudo constatar que la forma tradicional de gobierno entre los mazatecos era el Consejo de Ancianos (*oshuta chinga*), principalmente en la zona mazateca alta. Esta forma de gobierno prácticamente desapareció en los poblados de reacomodamiento, después de la construcción de la presa Miguel Alemán. El consejo era compuesto por ancianos que habían pasado por diversos cargos y adquirido responsabilidades en la comunidad. Algunas de sus características eran el “buen hablar” y el servir al pueblo. Algunos miembros del consejo pudieron haber sido “hombres de conocimiento”, es decir, que tenían la capacidad de curar.

El otro tipo de autoridad eran las municipales, elegidas en elecciones, principalmente en la parte baja de la Mazateca. De acuerdo a la tesis de Vicente Aguilar Mata (1987), para que alguien pudiera ser candidato a autoridad municipal, antes debía tener autorización de los ancianos del consejo, muy respetados por la comunidad. Los *Shuta Chinga* se reunían y decidían quién sería la principal autoridad o *Shuta chinga ditho*. Los maestros tenían influencia en la política municipal, siendo que algunos llegaban a convertirse en autoridades municipales y alcaldes, con relaciones con la CNC y con el PRI.

La presencia de los funcionarios de la Comisión de Papaloapan trajo transformaciones profundas en las relaciones de poder de algunas comunidades. En la mayoría de los poblados de reacomodamiento, dejaron de existir los Consejos de Ancianos.

Para Villa Rojas (1955), muchas de las costumbres derivaban de las “supersticiones” que provenían de las creencias de los mazatecos. Este etnólogo dejaba claro que las cosmovisiones eran responsables por el “atraso” de la región. Así, según este autor, algunas de las principales características de la cultura mazateca eran: las “brujerías”¹², las formas de gobierno regidas por ancianos o principales (elegidos por el Consejo de Ancianos), el sentido mágico de la vida con sus prácticas y creencias especiales, las técnicas agrícolas y domésticas de procedencia prehispánica, la práctica sistemática del “tequio” o labor comunal; y finalmente el gran número de concepciones

¹²Consideradas por Villa Rojas como forma de control social entre los mazatecos, ya que quienes no cumplían las reglas éticas y morales del pueblo poseían pecados, y estaban sujetos a ser víctimas de recibir maldades de parte de los brujos.

respecto a la naturaleza de los seres humanos y los fenómenos cósmicos (tales como eclipses, truenos, estaciones) que influían en su destino (p.75).

El mismo autor (1955) también afirmaba que, para los mazatecos, los brujos actuaban a través de los espíritus guardianes, quienes podían destruir milpas o causar daños a personas de municipios antagónicos. Los mazatecos de los diversos municipios visitados por Alfonso Villa Rojas creían que éstos podían producir rayos para matar gente de otros municipios. Solamente las personas limpias de pecado eran protegidas de los ataques de sus *naguales* o espíritus guardianes (p. 32).

Asimismo, mencionaba que los mazatecos también creían que las enfermedades eran adquiridas y curadas de manera “sobrenatural”. Si, por un lado la cosmovisión de los pueblos indígenas fue combatida a través de la enseñanza de la lengua nacional, como un “proceso de aculturación”, también lo fue con el empleo de la medicina moderna masiva, y la propaganda en contra de los brujos y hombres de conocimiento. En la mayoría de las comunidades, las enfermedades eran tratadas por hombres y mujeres “de conocimiento”, así como por los brujos (quienes también hacían hechizos para el mal) y los *culebreros* (que cuidaban a quienes habían sido víctimas de picadas de culebras). Según Villa Rojas (1955), para un mazateco, convertirse en un curandero o curandera, era indispensable utilizar las plantas de poder o los hongos “intoxicantes” o “narcotizantes”, según el juicio de valor de etnólogo, o las “Semillas de la Virgen”, con esta misma característica.¹³

La labor de convencimiento de antropólogos y maestros y el traslado poblacional

Las actividades de la Comisión de Papaloapan en la región mazateca desde 1947, y con el soporte del INI desde 1949, se inscriben en el proceso de amplificación de la presencia del Estado ampliado en las comunidades mazatecas de la parte baja de la Cuenca, con el claro objetivo de transformar sociocultural y económicamente a la región, en aras de llevar el “desarrollo” y consolidar la hegemonía nacional en las comunidades originarias.

La Comisión tenía una Oficina de Educación y una Oficina de investigación social y planeación económica, a cargo del profesor Villa Rojas, la misma que después se llamó Oficina de Reacomodo. La función de esta oficina consistía en movilizar a todos los afectados por las aguas de la presa.

¹³Estas costumbres de la cultura mazateca eran consideradas un atraso por parte de los indigenistas. Debido a ello, entre otras motivaciones, el INI incentivó la presencia de los misioneros protestantes del ILV entre las comunidades originarias. El cristianismo protestante del ILV no toleraba la utilización de alcohol, algo común en las festividades para los santos patronos. El cristianismo propagado por los misioneros del ILV era más ascético que lo practicado por las comunidades mazatecas. El combate al monolingüismo en las escuelas del INI, asociado al combate a las “supersticiones” generadoras de “retraso” en la Cuenca, permitió que el ILV ganara amplio margen de participación en los programas de educación indígena en México.

Estas localidades en el embalse de la Presa tenían los días contados, pues la Comisión de Papaloapan realizó visitas, no para discutir sobre la posible existencia de la creación de la presa, sino simplemente para comunicarles y negociar su traslado de manera “pacífica”. El trabajo de convencimiento realizado por la Comisión tenía en miras evitar la coerción, aunque la situación en sí ya era coercitiva, debido a que sólo les estaban avisando que sus pueblos desaparecerían bajo el agua y no podrían hacer nada para evitarlo.

A partir de 1949, los antropólogos asociados a la Oficina de Reacomodo y al INI y los funcionarios de las Brigadas de Mejoramiento Indígena, principalmente médicos y maestros de la SEP, participaron de una enorme campaña de convencimiento de las comunidades originarias, respecto del embalse de la presa y su traslado a los nuevos pueblos de reacomodo. La oficina a tales efectos fue instalada en Nuevo Paso Nacional, y realizaba reuniones de trabajo con los docentes de la región, a fin de persuadirlos a participar del convencimiento de las familias para que aceptaran ser reacomodadas. Los maestros llegaron a recibir mensualmente, un 50% adicional de su sueldo de la SEP, como estímulo para que influyeran sobre las familias a aceptar los lugares señalados para sus nuevas viviendas. El pago era realizado en las propias oficinas de reacomodo (Mejía Pivaral, 1994, p. 105).

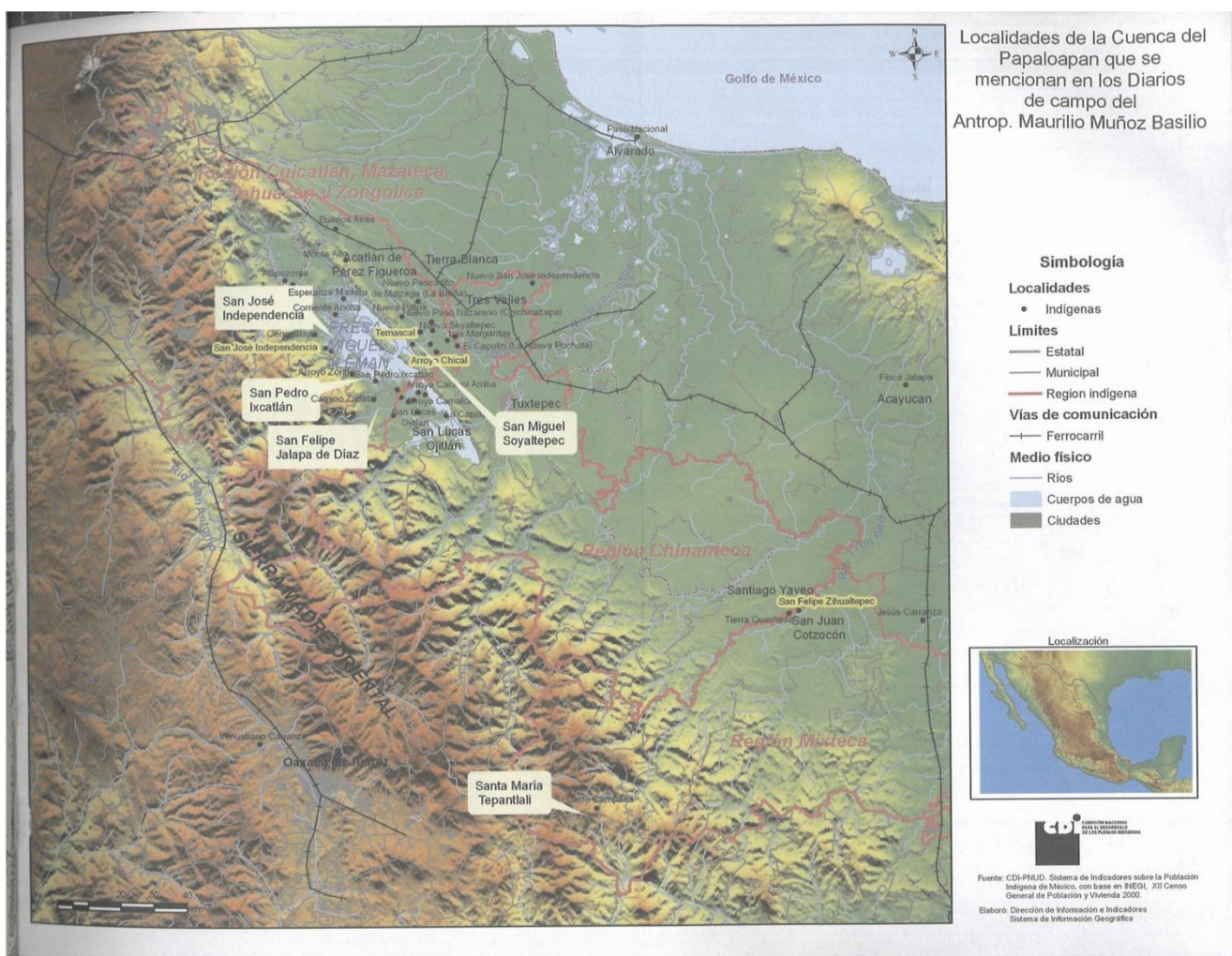
Los antropólogos preparaban a los maestros y médicos para convencer a la población sobre los beneficios que tendrían en los nuevos poblados. Aquellos y funcionarios del INI pudieron negociar ampliamente con los maestros, buscando su apoyo a fin de la implementación de los programas de educación indígena, los que tuvieron resultados etnocidas, además de la inserción de los mazatecos en la sociedad nacional como parte de las clases subalternas.

Algunos de los argumentos utilizados por los antropólogos eran que la Comisión sería la responsable por facilitar el traslado hasta los pueblos de reacomodo, las familias tendrían transporte gratuito para regresar a sus poblados de origen, una facilidad proporcionada por el INI, se construirían mejores viviendas en los nuevos poblados, así como caminos alrededor de ellos. También prometían la introducción de teléfonos y medios de comunicación en las comunidades. La organización de los nuevos asentamientos buscó repetir la lógica de los municipios que habían quedado en el embalse de la presa, en relación a la organización espacial de las casas. Una de las demandas frecuentes de los habitantes era que las familias no quedaran divididas. Ello, derivaba asimismo de que las comunidades normalmente se comprendían como grandes familias (Villa Rojas, 1955).

Alfonso Villa Rojas era Jefe de Estudios Económicos de la Comisión de Papaloapan, y auxilió en el trabajo, conjuntamente con los maestros rurales de la SEP, para que éstos participasen del proceso de traslado de las comunidades a los nuevos poblados. Según el etnólogo, la “labor de convencimiento” hubiera sido más sencilla sin “circunstancias adversas”, tales como las elecciones para nuevas autoridades en los municipios de la región (1952), y la campaña presidencial. Las partes

interesadas (comerciantes, ganaderos) buscaban los votos de los mazatecos ofreciendo a cambio la suspensión de la construcción de la presa (Villa Rojas, 1955).

Además de Villa Rojas, Maurilio Muñoz fue uno de los antropólogos del INI que participaron activamente en el convencimiento y en el traslado poblacional de las comunidades de la Mazateca Baja. En su diario de campo, afirma que las primeras 13 localidades que fueron movilizadas del embalse de la presa “Miguel Alemán” fueron: Nuevo San José Independencia, Nueva Patria, Nuevo Málzaga, Nuevo Cosolapa Caracol, Chichicazapa, Nuevo Soyaltepec, Nuevo Pescadito de en Medio, Nuevo Paso Nacional, Nuevo Pescadito de Abajo, Corral de Piedra, Las Margaritas, Arroyo Chicali y El Capulín (Muñoz, 2009).¹⁴



Fuente: Muñoz, 2009, p.44.

¹⁴ Este diario de campo es una fuente muy rica de información sobre las movilizaciones en la Mazateca Baja, y fue publicado en 2009 por el CDI.

Las indemnizaciones por las tierras inundadas fueron diferentes para los ejidatarios, para los pequeños propietarios particulares y para los grandes propietarios de tierras. Los ejidatarios recibían un terreno que sería de toda la comunidad. La mayoría de los grandes y pequeños propietarios (denominados en las comunidades mazatecas de “gentes de razón”) prefirieron ser indemnizados con dinero (Villas Rojas, 1955).

El primer municipio de traslado fue Soyaltepec, en 1952. El profesor Rubén Castillo Penado, jefe del Departamento de Misiones Culturales de la SEP, afirma que realizó una visita al lugar, específicamente a Tuxtepec, en 1952, y se encontró con los profesores Luis Yáñez Hernández, jefe de la Misión, Reyes Rodríguez Méndez, albañil, Pedro Galicia Andrade, carpintero, y Joel Guerrero Torres, práctico agrícola. Todos ellos eran maestros de la Misión Cultural en Soyaltepec. Según Rubén Castillo, “su presencia en la zona obedece al deseo de que colaboren en una tarea de carácter social, fundamentalmente en el convencimiento para que los campesinos acepten de buen grado su traslado a los lugares señalados por la Comisión de Papaloapan, al ser inundados sus pueblos por las aguas del Río Tonto, con motivo de las obras que realiza la Secretaría de Recursos Hidráulicos” (SEP, *Informe de la visita practicada a la Misión Cultural 37 de Soyaltepec*, Tuxtepec, Oaxaca, 19 de abril de 1952, archivo del CCIP).

La ex maestra de la SEP, Sra. María del Carmen de Salvatierra, nacida en San Miguel de Soyaltepec en 1925, impartió clases en la localidad y fue trasladada a Nuevo Soyaltepec en 1953. Ella brinda un interesante testimonio sobre el proceso de utilización de los maestros para negociar la implementación de la política indigenista con las comunidades. Salvatierra cuenta cómo participó en el proceso de convencimiento de la población para el traslado a los nuevos poblados, entre 1951 y 1952. Afirma que, por haber sido profesora de la SEP, terminó involucrada en el proceso de convencimiento e involuntariamente terminó por ser “cómplice” de los que fueron “en plan de conquista”:

“Cuando se hizo en cambio, pedían que saliéramos, que nos viniéramos a los pueblos nuevos. Mucha gente no quería. La mayoría no quería. Dudaban que fuera mejor, que estaban bien ahí entonces, no se querían venir. Tuvieron que hacer mucha labor de convencimiento para que aceptaran. La Comisión de Papaloapan. Eran antropólogos, maestros, muchos profesionales. Iban a hacer reuniones, platicaban. Comunicaban al pueblo los beneficios que se tendrían si se cambiaban. También maestros de la región. Más bien, los maestros eran los encargados de convocar al pueblo para cuando estos señores llegaran, estuvieran ahí para hablar con ellos. Al principio [los recibían] mal, al principio no les gustaba. Decían que eran mentiras, que no era verdad lo que prometían. Y pues entonces les explicaban y les explicaban todas las mejoras que podrían tener en los pueblos nuevos. Que iban a tener igual su municipio, su Iglesia, además iban a tener teléfono, que allá no había, ¿no? Era algo nuevo. Pero aun así ellos no querían ni creían. Decían que estaban bien, que sus tierras eran buenas,

que no tenían por qué salir. Además que era la tierra de sus antepasados, que ahí tenían todo. Su cementerio, que ahí iban a dejar a sus muertos. Tenían mucho que decir, ¿no? **Pero los que iban en plan de conquista también tenían muchas cosas para convencerlos. Al final ya casi era como un orden. Diciéndoles: quieran o no ustedes van a tener que irse, porque eso ya es un proyecto a realizarse, ¿no? Y así fue.** Como ya estaban haciendo las casas en los lugares nuevos, invitaban a que fueran a conocer, invitaban a que fueran a ver los pueblos nuevos, las nuevas habitaciones. Pues ahí ya empezaron a animarse unos, otros no. Lo veían: no, esto está muy mal, están muy chiquitas las casas, se ven frágiles, le encontraban muchos pretextos. Pero la comisión seguía convenciendo, y planeando, y sacando adelante a sus planes, porque organizaron y dijeron: en tal día vamos a ir con el primer grupo. Va a ir el primer grupo ya. Convencieron a un grupo pequeño, y los trasladaron, y empezaron a cambiarse a ese lugar. **Sí, fui cómplice, fui cómplice sin querer, ¿no? Estaba trabajando, llegaban conmigo, y ya, me fui involucrando, ¿no?**”(Entrevista con la Sra. María del Carmen de Salvatierra realizada el día 7 de abril de 2011, en la Ciudad de Oaxaca).

Según la ex maestra Salvatierra, la principal actividad en la escuela federal de la SEP, dónde ella daba clases en Soyaltepec, era la castellanización. Primeramente, utilizó el método directo, pero el paradigma de castellanización a través del método bilingüe ya era hegemónico entre los indigenistas: “Desde antes que viniera ese cambio por la presa, ya se estaba convenciendo mucho de que la enseñanza debía ser bilingüe. Que no debía dejar la lengua vernácula, sino que deberíamos enseñar a los niños de las dos formas. **Porque primero se empezaba a castellanizar. Los niños eran monolingües. Sólo hablaban su lengua. Entonces para irles castellanizando, tendríamos que enseñarles las dos cosas. Tendríamos que enseñarles por medio de las dos lenguas. Objetivamente. Y ya cuando estaban castellanizados se empezaba como de costumbre: primer año, segundo año.** Y así. Los niños a veces empezaban a leer mecánicamente. Lo lograban, tenían ganas. Como siempre, los estudiosos, ¿no? Les gustaba y aprendían. Leían, pero no sabían que leían. Les costó mucho para que fueran empezando a entender, muy lento. Siempre hubo libros, desde antes de la presa. No como ahora, pero siempre hubo libros” (Entrevista realizada el día 7 de abril de 2011, en la Ciudad de Oaxaca, con Sra. María del Carmen de Salvatierra, ex maestra de la SEP).

La maestra empezó en dar clases en Nuevo Soyaltepec, en 1953. Para ella, ser mexicanos y simultáneamente mazatecos no era algo que generaba algún tipo de conflicto. Las escuelas mantenían prácticas que rendían culto a la patria, como en cualquier otro tipo de escuela federal: “El hecho de que fuéramos mazatecos no nos impedía ser mexicanos. **Todo se hacía como mexicanos, independientemente de ser mazatecos. Cantar el himno, respetar la bandera, rendirle culto. Todos los actos que se hacen en cualquier escuela son los que se hacían.** Y los padres lo aceptaban con agrado, no se oponían. Se hacían programas como en cualquier lugar. Recitaciones a la bandera,

los héroes, (...) fiestas. Rindiéndoles homenaje a los héroes, celebrando el 16 de septiembre. Normal, como cualquier otra escuela de ciudad.” (Entrevista con María del Carmen Salvatierra, día 7 de abril de 2011, Ciudad de Oaxaca).

De esta forma, el trabajo de convencimiento de los maestros y maestras de la SEP fue extremadamente importante para la realización del proyecto de desarrollo en la Cuenca del Papaloapan. Ya en los nuevos poblados, la castellanización fue el objetivo principal de las nuevas escuelas, así como la transmisión del ideario nacionalista de la cultura mexicana. Es interesante señalar que la maestra estaba convencida de la idea de que ser mazateca y mexicana no era algo conflictivo, incluso los padres y madres de familia lo respetaban. Las nuevas escuelas en los poblados de reacomodo fueron instituciones fundamentales en la transmisión de los valores patrióticos que el proyecto oficial del INI, de mexicanización e “integración”, promovía.

Los docentes de la SEP organizaron a los ejidatarios y negociaron como sería el traslado, así como los precios de la venta de sus bienes y árboles frutales. Se buscaba también hacer que las poblaciones desplazadas participaran en los trabajos para el reacomodo en sus nuevas ubicaciones (SEP, *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Misión Cultural n.37*, 15 de mayo de 1952).

Según el inspector de la Misión Cultural de Soyaltepec, profesor Monterrosa Avendaño, esa misión juntamente a los maestros tenía por deber “tratar de ganar la confianza de las gentes, de tal suerte que logren realizar trabajos eminentemente constructivos, complementarios, en su nueva ubicación, procurando que además, plenamente convencidos de las ventajas que ofrece vivir en planes de elevación, dentro de su medio, aprovechen las condiciones favorables en la que la Comisión de Papaloapan trata de colocarlos, **transformando las costumbres tradicionalmente negativas del campesino, en hábitos de superación acordes con las nuevas formas de vida doméstica y social que nuestro gobierno, a través de la Secretaría de Recursos hidráulicos, pretende lograr**” (SEP, *Misión Cultural Rural n.37, Se remiten informes de labores realizadas por esta misión*, 14 de mayo de 1952, Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca).

Las maestras, enfermeras y trabajadoras del hogar eran utilizadas preferentemente para el convencimiento sobre el traslado. Según ese documento, las maestras tenían mayor inserción en los hogares y, por eso, era más efectivo su trabajo de convencimiento (SEP/Misión Cultural Rural n.37, *Se remite informes de labores realizadas por esta misión*, 14 de mayo de 1952, Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca).

En el año 1952, las autoridades municipales fueron trasladadas de Tuxtepec al municipio de Temazcal. Fue allí donde se creó la estructura administrativa del CCI de Papaloapan (Secretaría de Asuntos Hidráulicos, *Informe*, Soyaltepec, Tuxtepec, Oaxaca, 6 de junio de 1952). Según el

documento citado, las comunidades solicitaban la construcción de escuelas elementales en los nuevos poblados. Y los padres también pedían la construcción de una escuela Normal y otra Regional de Agricultura, para que los hijos cursaran las carreras de maestro y técnicos agrarios. No pudimos averiguar hasta qué punto este pedido fue realmente una solicitud originaria de las propias comunidades.

Según documento de la Brigada de Mejoramiento Indígena (DGAI/ Brigada de Mejoramiento Indígena, *Oficio n. 85*, Soyaltepec, 17 de julio de 1952), antes del traslado de las comunidades mazatecas existían maestros particulares en algunas de ellas, que realizaban un trabajo equivalente a de los maestros rurales. Éstos eran remunerados por las propias comunidades. El interés de algunos padres en que los hijos aprendieran el español se asociaba al trabajo que ellos mismos tenían en el comercio.

Dónde actuaban las Brigadas de Mejoramiento indígenas, estas crearon centros de alfabetización y también se impartían clases de canto. Los maestros de música contribuían para la organización de festividades civiles y patrióticas. Las Brigadas también realizaban campañas de higiene, de salubridad y antialcohólicas. En este sentido, “civilizar” y “nacionalizar” también significaba “higienizar” (DGAI/ Brigada de Mejoramiento indígena, Chichiczapa, Oaxaca, 30 de noviembre de 1953, p.02).

En 1953, comenzó el traslado de las comunidades. Las poblaciones mazatecas que se localizaban en el embalse de la presa fueron reacomodadas en otras cinco regiones, donde se crearon nuevas instalaciones, conforme al modelo de “desarrollo económico y sociocultural” propuesto por el INI. En ese período de desplazamiento poblacional, no hubo clases en las comunidades. Sin embargo, tuvo lugar la divulgación de las labores educativas que serían realizadas en los futuros poblados.

Para 1960, ya había cinco zonas de reacomodo: tres en el Estado de Oaxaca y dos en el Estado de Veracruz. La primera atravesada por la carretera Granja-Tamazcal, que desembocaba en la carretera de Tierra Blanca-Tuxtepec, poblaciones de gran flujo comercial. La segunda zona era “Los Naranjos”, cerca de la carretera Tierra Blanca-Tuxtepec, única con camino plano y transitable todo el año. La tercera zona, “La Joya”, no era lejana a Tuxtepec (30 km), pero tenía un camino intransitable, sobre todo en épocas de lluvia.

En la cuarta zona de Yogopi, Nuevo Ixcatlán, necesitaban trasladarse en ferrocarril a Tres Valles y, de ahí, en vehículos de doble tracción por una brecha. La quinta zona era Cihualtepec, la más lejana. Los caminos de esta zona fueron llamados de reacomodos “de ida sin vuelta” (Mejía Pivara, 1994, p.114). Este aislamiento era difícil de explicar para las comunidades, ya que el discurso oficial afirmaba que integraría las comunidades originarias a las sociedades nacionales, por medio de la modernización, de la construcción de carreteras y de su acercamiento espacial y tecnológico, asociado a la introducción a los mercados regionales. La elección de esas zonas comprueba que la primera

necesidad de la política indigenista consistía en asegurar los intereses de la burguesía regional y nacional, además de consolidar la influencia de las instituciones de la burocracia en las comunidades.

Según Villa Rojas (1955), el trabajo de traslado poblacional y la creación de los nuevos municipios significaron una ventaja para los mazatecos, ya que en sus antiguos municipios eran explotados de diversas maneras por “acaparadores” mexicanos. Una de estas formas de explotación consistía en la compra de productos agrícolas producidos en la comunidades a bajos precios por las “gentes de razón”, que después volvían a vender a las comunidades a precios más altos. Otra manera de explotar a los mazatecos era a través del costoso arrendamiento de tierras.

Con los traslados, una parte de la población se mantuvo al margen de la presa, dedicándose a la pesca. La parte “reacomodada” se integró a la economía de plantación, con la siembra de caña de azúcar y la ganadería: “La economía de plantación de la zona baja, junto con la ganadería es fomentada dentro del proyecto de desarrollo impulsado por el Estado, los organismos financieros nacionales e internacionales y por la Comisión de Papaloapan” (Boege, 1988, p. 50).

Según Boege (1988), a lo largo del gobierno de Miguel Alemán, y con la intervención de la Comisión del Papaloapan se desarrollaron las agroindustrias del Bajo Papaloapan, y el corredor industrial en el valle de Orizaba y Córdoba (p.52). En este proceso, la zona mazateca de la Cuenca del Papaloapan, diferenciada por su diversidad ecológica, se subordinó a la nueva división nacional e internacional del trabajo. Las comunidades trasladadas a la región de la Mazateca Baja se convierten en fuerza de trabajo: “Esto es especialmente cierto para la parte baja. Sin embargo, también en la zona alta aparece como una enorme reserva de fuerza de trabajo para los polos de desarrollo de la cuenca baja del Papaloapan” (p. 55).

El CCI de Papaloapan

En 1954, el INI fue la instancia encargada, por determinación presidencial, para asumir el complejo problema de la zona mazateca, “tanto en lo que toca al reacomodo como a su promoción cultural” (Villa Rojas, 1955, p.47). En este tiempo, la comisión del INI creó el CCI en la región del Papaloapan, en Tuxtepec (su administración después fue transferida a Temascal). Este centro debía supervisar los programas de desarrollo establecidos en las zonas reacomodadas. Su trabajo tenía muchas complicaciones, debido a la distancia y a las difíciles formas de acceso a algunas regiones de los nuevos poblados.

Con la creación del CCI de Papaloapan en 1954, el INI asumió la responsabilidad de trasladar a las familias con su personal técnico, conformado por antropólogos, médicos, maestros, economistas, abogados, y servicios de educación, salubridad, fomento agropecuario, y asesoría legal. Su función pasó a ser ejecutar el programa de Antropología Aplicada y transformación regional, iniciado por la

Comisión de Papaloapan. Con la creación del CCI referido, la Oficina de Reacomodo de la Comisión (con sede en Nuevo Paso Nacional) fue desactivada. Sin embargo, su Dirección de Educación continuó trabajando bajo la supervisión del profesor Antonio Barbosa (Villa Rojas, 1955).

El proceso de reacomodo se aceleró entre 1954 y 1958, estando ya el CCI de Papaloapan bajo la dirección del antropólogo Ricardo Pozas, sucesor del también antropólogo Agustín Romano, quien se permaneció en el cargo hasta principios de 1956 (Boege, 1988). El primero e Isabel Horcasitas de Pozas afirmaron que las comunidades mazatecas repudiaron la intromisión en las mismas del organismo gubernamental y de la extinta Oficina de Reacomodo (Pozas, 1955, p. 4).

Según el director del centro, el CCI de Papaloapan empezó a implementar una serie de acciones desde 1954; buscó el desarrollo de las comunidades, a través de la organización de créditos y préstamos, la regularización de precios de las cosechas en tiendas cooperativas, y la introducción de técnicas modernas en la agricultura (Pozas, 1955, p. 08). Según los informes del propio centro, éste tuvo que enfrentarse a los “acaparadores”, generalmente nacionales.

Según Boege Eckart (1988), mientras los pequeños productores recibieron créditos por parte del INI, la política del gobierno entre 1955 hasta 1969 dotó de créditos a los poderosos de la parte baja del Papaloapan, que crearon grandes plantaciones de monocultivo y destruyeron las selvas a fin de introducir la ganadería extensiva.

De acuerdo con la entrevista citada ex maestra Salvatierra, en la mayoría de las comunidades no se introdujo la maquinaria como se esperaba porque, simplemente, en algunas regiones, no se podía por el tipo de terreno. De esta forma, la modernización de la agricultura y la introducción de maquinaria quedó solamente en el discurso (Entrevista con María del Carmen Salvatierra, 07 de abril de 2011).

El programa de educación indígena en el CCI de Papaloapan

Conforme el citado Pozas, director del CCIP, se buscó desde el principio organizar cursos de alfabetización en las comunidades reacomodadas. El trabajo de este centro significaba intervenir “(...) en su vida en general, dentro del marco de los lineamientos que norman su desarrollo para incorporarlos en menor tiempo posible al ritmo de vida nacional” (CCIP/DGAI, *Informe general de labores correspondientes al 1º trimestre del presente año*, Las Margaritas, Oaxaca, 30 de abril de 1954, Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca).

A partir de 1954, la política indigenista del CCIP iba más allá de la enseñanza en las escuelas, al buscar una transformación social profunda y la modernización para toda la comunidad. El CCIP (así como los otros centros coordinadores del INI) pretendía crear nuevos hábitos y formas de vida, para

convencerlos a aceptar la condición de mexicanos subalternos. El trabajo de Antropología Aplicada del CCIP tenía en miras transformar a las poblaciones indígenas como un todo, siendo que la educación no debería estar presente solamente en la escuela, sino en toda la comunidad, orientando en todas las actividades.

En un informe crítico de Ricardo Pozas, realizado en 1955, afirmaba que el trabajo del CCI de Papaloapan tenía el objetivo de crear un grupo de instituciones para garantizar el progreso de los pueblos originarios hacia la civilización, “entre las cuales consideramos a la escuela como la más importante labor que nos ocupa” (Pozas, 1955, p.2). El CCI de Papaloapan buscaba que las comunidades participaran de la economía nacional, mejorando sus condiciones de salud, haciendo que hablaran la lengua nacional, y fueran conscientes de las “tradiciones y de la Historia Nacional” (Pozas, 1955, p.2).

Desde sus inicios, el centro del Papaloapan comenzó a coordinar las escuelas de enseñanza dedicadas a la niñez y construidas en los nuevos municipios. Una vez terminada la etapa inicial del traslado de las comunidades desde los poblados inundados en 1953, el INI y la Comisión de Papaloapan construyeron escuelas rurales para atender a los municipios cercanos al embalse de la presa y a la primera zona de reacomodo.

Con la construcción de las nuevas localidades, se establecieron escuelas en Las Margaritas, Corral de Piedra, Chichicazapa, Nuevo Paso Nacional, Rincón Pecho y Nuevo Soyaltepec. Estas escuelas estuvieron dedicadas exclusivamente a la atención de la niñez en los grados de primera enseñanza. Simultáneamente a la creación de estos centros educacionales, se establecieron Brigadas Médicas en los pueblos de mayor importancia, como fue Nuevo Soyaltepec, Nuevo Paso Nacional, Las Margaritas y Chichicazapa, brigadas que incluyeron en su radio de acción a los otros lugares de reacomodo (Villas Rojas, 1955, p. 151).

Según Mejía Pivaral (1994, p.133), “las escuelas creadas directamente por el Centro, estaban en La Joya, Nuevo Pescadito de Abajo, Nuevo Pescadito en Medio, Arroyo Chical, Nueva Pochota, La Nueva Patria, Cabeza de Tigre, Nuevo Cosolapa Caracol, Nuevo San Antonio Cosolapa, Nuevo Pescadito Málzaga (o la Brena), Macedonio Alcalá o Nuevo Málzaga), Nuevo Ixcatlan y Cihualtepec”.

La educación indígena propuesta por el INI debía tener como metodología básica la educación bilingüe de transición, impartida por los promotores culturales bilingües, con las técnicas y cartillas propuestas por el ILV. Sin embargo, este tipo de educación no fue puesta en práctica en la totalidad de las escuelas a cargo del INI. En el CCIP, algunas de las escuelas coordinadas por ese centro eran del tipo rural de la SEP, y los maestros seguían dando clases por medio del método de castellanización directa, principalmente en poblados donde era alto el grado de utilización del idioma nacional.

En el CCIP algunas de las iniciativas modernizadoras asociadas a la educación eran el estímulo a la práctica de deportes, el uso del cine y del teatro guiñol y la educación higiénica. Otra de estas iniciativas fue la creación de parcelas escolares, con la intención de enseñar técnicas agrícolas modernas a los niños, como parte de la búsqueda de modernizar las actividades económicas en las comunidades (Mejía Pivaral, 1994)

En 1954, el CCIP y la SEP suscribieron un convenio, para ejecutar el plan de educación indígena en las escuelas rurales que ya existían en la zona mazateca baja. Quienes firmaron ese convenio fueron el Prof. Ricardo Pozas, que era director del CCIP en el período, y el Prof. Antonio Barbosa Heldt, de la Comisión de Papaloapan, Coordinador de Asuntos Educativos en la Cuenca de Papaloapan. Por medio de ese convenio, el INI se obligaba a respetar los programas y planes de estudio de la SEP. Sin embargo, las escuelas coordinadas por el CCIP deberían utilizar el método bilingüe de transición (este era un punto indiscutible para los antropólogos aplicados del INI, como Julio de la Fuente) (CCIP, *Convenio que se firma entre la SEP y el INI, para poner en ejecución un plan de educación rural en la zona indígena mazateca de la Cuenca de Papaloapan*, 19 de abril de 1954, p.02).

El referido acuerdo afirmaba que la enseñanza del español en la zona mazateca se daría de manera oral y objetiva. La enseñanza de la lectura y escritura debería realizarse en lengua materna y, para tal fin, serían elaborados cartillas y textos en mazateco. Este proceso sería simultáneo a la enseñanza de español de manera oral. Como expresaba el convenio, “la enseñanza de los conocimientos académicos que marcan los programas escolares oficiales, así como aquellos que tienden a elevar el nivel de salubridad, de economía y de civismo de la población, se impartirán desde el primer día de clases, como se acostumbra en cualquier escuela rural dependiente de la SEP, sólo que en el idioma que hablan los alumnos” (CCIP, *Convenio que se firma entre la SEP y el INI, para poner en ejecución un plan de educación rural en la zona indígena mazateca de la Cuenca de Papaloapan*, 19 de abril de 1954, p.2).

Los promotores culturales de educación del CCIP deberían recibir cursos impartidos por lingüistas, antropólogos, inspectores escolares federales, supervisores de educación del INI y por los agrónomos de la Comisión de Papaloapan. Los maestros federales de la SEP que fueran bilingües podrían ejecutar la metodología de castellanización del INI y, por eso, recibirían un sobresueldo. Es interesante notar que el trabajo del INI y de la SEP era consensuado y el primero podía influir en las escuelas de la segunda en las regiones indígenas.

El envío de promotores culturales de educación del CCIP o de maestros rurales de la SEP a las comunidades de la Mazateca Baja dependía del número de alumnos monolingües o bilingües en la comunidad; así como del presupuesto del CCIP y de la SEP. Según ese documento, en las comunidades mazatecas en donde el índice de monolingüismo era superior al 50%, la escuela sería

atendida por promotores bilingües de educación del INI. En comunidades dónde el índice de monolingüismo fuera menor al 50%, las escuelas serían atendidas por maestros rurales de la SEP (quienes generalmente enseñaban el español de manera directa), y solo se enviarían promotores de educación si existieran como mínimo 20 alumnos monolingües en lengua indígena. Sin embargo, una escuela rural y un Centro de Educación con promotores de educación del CCIP podían coexistir en la misma comunidad (CCIP, *Convenio que se firma entre la SEP y el INI, para poner en ejecución un plan de educación rural en la zona indígena mazateca de la Cuenca de Papaloapan*, 19 de abril de 1954, p.3).

De esta manera, el CCIP trabajaba con promotores culturales de educación contratados por el INI y, simultáneamente, con maestros rurales comisionados en las escuelas federales. Existían también promotores culturales “a convenio” entre las comunidades y el INI: el órgano indigenista pagaba mitad del sueldo de los maestros y la comunidad pagaba la otra mitad. Dónde existían escuelas con docentes rurales antes de la construcción de la presa, el director de educación buscó mantenerlos. (INI, CCIP, 24 de marzo de 1959).

Número de maestros y promotores por pueblo, entre 1954 y 1957

Las margaritas – 2 maestros federales – 3 promotores INI
Nuevo Paso Nacional – 4 maestros federales – 3 promotores INI
Chichicazapa – 1 maestro federal – 3 promotores INI
Corral de Piedra – 1 maestro federal – 1 promotor INI
La Joya – 0 federales – 3 promotores INI
Nuevo Pescadito de Abajo – 2 promotores INI
Nuevo Pescadito en Medio – 0 maestros federales – 2 promotores INI
Arroyo Chical – 1 prof. Particular – 1 promotor INI
Nuevo Pochota – 0 maestros federales – 2 promotores INI
La Nueva Patria – 0 federales – 2 INI
Cabeza de Tigre – 0 federales – 1 promotor INI
Nuevo Cosolapa Caracol – 0 maestros federales – 2 promotores INI
Macedonia Alcalá – 0 maestros federales – 2 promotores INI
Nuevo Ixcatlan, Ver. – 0 federales – 4 promotores
Zihualtepec – 0 maestros federales – 3 promotores INI
(Mejía Pivaral, 1994, pág. 134)

El profesor Julio de la Fuente buscaba intervenir para conseguir ampliar el número de plazas de promotores culturales, siendo ellos comisionados por la SEP en algunas ocasiones. Como el INI era un órgano administrativamente descentralizado, tenía que conseguir dinero de varias secretarías y poderes diferentes para arcar con el pago de sus funcionarios y realizar sus proyectos.

Intermediarios y negociadores: los promotores culturales bilingües

Una de las primeras actividades del CCI de Papaloapan fue reclutar jóvenes y adultos de la región, con mediana preparación académica y dominio del idioma indígena, para que se convirtieran en promotores culturales bilingües con diversas actividades, en aras de estimular el desarrollo en las comunidades. Según Mejía Pivaral (1994), quien fue director del CCIP entre 1966 y 1970, el primer reclutamiento de los promotores del CCI de Papaloapan ocurrió en las poblaciones de Ixcatlán, Soyaltepec y San José Independencia.

Los “promotores culturales” eran indígenas con alguna escolarización (generalmente baja) y obligatoriamente bilingües (lengua originaria y castellano): eran los encargados de las actividades de “desarrollo integral” en los nuevos pueblos de reacomodo y, además realizaban actividades de educación bilingüe en los salones de clase. Algunos solamente contaban con el 2º o el 3º año de primaria, los más escolarizados llegaban a 6º de primaria. Los maestros federales estaban más preparados, ya que en esos años requerían la primaria completa para obtener sus plazas.

Los promotores de educación realizarían un curso de un mes y medio de preparación, antes de empezar a dar clases. En los cursos del CCIP, ellos debían tener clases sobre los siguientes puntos:

- 1- Técnica de enseñanza del idioma español.
- 2- Enseñanza de lectura y escrita del idioma mazateco
- 3- Técnica de Enseñanza de Lectura y Escritura del Mazateco
- 4- Finalidades de la educación que imparten en las escuelas del centro.
- 5- Conducta personal en la escuela y en la comunidad.
- 6- El sentido de responsabilidad frente al trabajo.
- 7- La cooperación que deben aportar los padres de familia, sin amenazas ni castigos.
- 8- Cooperación en las campañas de construcción de edificios escolares y en campañas de higienización.
- 9- Realización de informes mensuales.

Los promotores de educación también deberían aprender a realizar trabajos de higienización en conjunto con los promotores médicos. También deberían trabajar en conjunto con peritos agrícolas, en el cultivo de parcelas escolares. Además, necesitaban trabajar lado a lado con la Trabajadora Social correspondiente, que auxiliaría en la enseñanza de la elaboración de muebles para la casa y objetos útiles en la vida cotidiana, así como la enseñanza de la condimentación y conservación de alimentos. El horario escolar debería ser flexible, teniendo en cuenta la temporada de lluvias en la región (CCIP, *Proyecto de Plan de trabajo de los Supervisores de Educación, para el periodo correspondiente al año de 1954*, 1954, Nuevo Paso Nacional, Soyaltepec, Archivo Histórico del CCPI).

Así, entre el 15 de diciembre de 1954 y el 15 de enero de 1955, fue impartido un curso a los promotores y aspirantes de educación y salubridad, que tenía por objetivo darles una preparación para el cuarto año de educación primaria (y así emparejarlos con los maestros de la SEP), además de proporcionarles conocimientos técnicos para que empezaran a alfabetizar con el método bilingüe con el fin de arribar a la consabida castellanización. El curso para los promotores estaba compuesto por las siguientes asignaturas: 1) Lengua Nacional y Técnica de Castellanización, 2) Aritmética y Geometría, 3) Historia, 4) Geografía, 5) Civismo, 6) Educación Física, Juegos Organizados, Deportes e Instrucción Militar, 7) Canto, 8) Nociones de Enfermería y Primeros Auxilios, 9) Nociones de Apicultura, 10) Nociones de Agricultura, 11) Nociones de Carpintería y Hojalatería, 12) Peluquería, 13) Nociones de Cooperativismo y 14) Orientaciones generales sobre política indigenista y funcionamiento del Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, todo impartido en lengua nacional (Pozas, 1955, p. 43).

La Dirección de Educación del CCI de Papaloapan tenía planes de preparar a los promotores para el 5º año de educación primaria, durante las visitas de los supervisores. En diciembre recibirían una revisión del 5º año y un curso sobre los conocimientos referentes al 6º, terminando así la educación primaria de los promotores de educación y salubridad (Pozas, 1955, p. 43).

Abajo citamos un documento que enumera todas las atribuciones que deberían ejecutar los promotores culturales de educación:

“I. Escolar

1. Grupo de niños
2. Grupo de adultos
3. Jardín – Huerto – Parcela – Apiario – Cooperativa – Otros

II. Social

1. Visitas a hogares
2. Organización y asesoramiento
 - a) Comité de Educación
 - b) Comité de Administración de la Parcela
 - c) Comité de Administración de la Cooperativa
 - d) Reuniones periódicas frecuentes con esos y otros organismos que funcionan en la comunidad
3. Asesoramiento
 - a) Comité Agrario o Comisariado
 - b) De otros comités que funcionan en la comunidad
 - c) A los vecinos en general en sus diversos problemas

4. Gestiones para:
 - a) Dotación de agua potable
 - b) Dotación de Tierras
 - c) Dotación de Servicios diversos
 - d) Avalúos (orientación de cómo y dónde se debe cobrarlos)
 - e) Aprovechamiento de maderas
 - f) Diversos

5. Higiene y Salubridad
 - a) Campaña antipalúdica
 - b) Campaña contra la mancha
 - c) Campaña de higiene del hogar
 - d) Campaña de higiene y salubridad de la comunidad
 - e) Campaña para la construcción y uso de letrinas
 - f) Otras campañas necesarias

6. Fiestas y Conmemoraciones Cívicas y Sociales
 - a) Conmemoraciones cívicas que marque el calendario escolar
 - b) Fiestas de carácter social que marque el calendario
 - c) Fiestas de la comunidad
 - d) Sábados culturales
 - e) Organización y asesoramiento de grupos de jóvenes y adultos para patrocinar las actividades sociales (clubes y fiestas)

7. Acción Deportiva
 - a) Organización Deportiva de jóvenes y adultos
 - b) Organización y mantenimiento de las actividades deportivas de la comunidad
 - c) Campeonatos y competencias diversas (atletismo)

8. Agropecuaria
 - a) Atención de la parcela escolar Avicultura
 - b) Apicultura
 - c) Siembras y selección de semillas
 - d) Abono y mejoramiento de cultivos
 - e) Injertos Horticultura

III. Administrativo

1. Documentación inicial
 - a) Censo
 - b) Lista
 - c) Estadística
 - d) Periódicos, archivos en general, diario, visitas”

(CCIP, *Funciones del Promotor del INI en las comunidades*, Nuevo Paso Nacional, 1959, Archivo Histórico del CCPI, caja 70, expediente 699).

Los promotores poseían un cúmulo de atribuciones políticas y pedagógicas, debiendo convertirse en líderes comunitarios encargados por el INI de nacionalizar a las comunidades originarias y expandir la identidad nacional. Tenían la función de formar consenso sobre la pertenencia a la nación mexicana en las comunidades, utilizando para esto la persuasión. Fueron contratados para convencer a los alumnos, y a toda la comunidad, sobre las ventajas de la transformación de sus costumbres.

Los promotores culturales deberían ser obligatoriamente bilingües para ejercer su función. Los maestros de la SEP comisionados con el INI que fueran bilingües deberían asistir a los cursos de capacitación organizados por el CCIP, a fin de que adoptasen la perspectiva metodológica de enseñanza del órgano indigenista.

Los promotores culturales de educación eran considerados no solamente castellanizadores, sino también guías de la comunidad. Debían ser líderes e interferir en los varios ámbitos de la vida comunitaria. Su trabajo en los salones de clase era solamente uno de los aspectos de su labor, según el proyecto del INI. Existían varios tipos de promotores culturales. Algunos eran especializados en medicina, albañilería, pericia agrícola o carpintería. Si no participaban de la política de su comunidad, su trabajo era considerado incompleto.

El instituto buscaba implementar sus políticas por medio de la persuasión, evitando al máximo utilizar la coerción. El discurso hegemónico del INI afirmaba que se debía “hacer de la escuela y del promotor el eje sobre el cual debe girar el desarrollo de la comunidad” (INI, 1964, p.31). Podemos afirmar que había una cooptación y convencimiento de los promotores culturales a favor del cambio cultural en sus propias comunidades. Éstos obtenían un nuevo status en la comunidad, además de ganar un sueldo.

Muchos de los promotores participaban en instituciones políticas como la CNC, el PRI y los gobiernos municipales, y tenían amplia influencia en las comunidades. La mayoría de ellos aceptaron los planes de trabajo y los currículos del INI, que buscaban la mexicanización de los pueblos originarios.

Negociaron sus tradiciones, recibiendo en cambio apoyo político del INI en las disputas por territorios con invasores, y en la confrontación económica con los acaparadores y caciques. También recibieron apoyo económico, por medio de la creación de cooperativas de venta de alimentos en las comunidades, y por medio de la facilitación de crédito agrícola del Banco Ejidal.

Para los cursos de preparación para los promotores, se solicitaron los servicios del ILV, el cual aportó materiales de investigación sobre el idioma, la enseñanza de lecto-escritura y las labores de un lingüista.

El ILV dio clases a los promotores de educación sobre una de las variaciones lingüísticas del mazateco. Después de dos meses de enseñar la técnica de alfabetización en lengua materna y entrenar a los cursantes en las demás materias, se procedió a la organización de promotores culturales para las escuelas en los nuevos poblados y en las comunidades que quedaban por movilizar del embalse de la Presa Miguel Alemán. Según el informe de Ricardo Pozas, todo ese trabajo fue realizado bajo la vigilancia de los supervisores de educación (Pozas, 1955, p.18).

Desde 1951 ya existían cartillas en mazateco creadas por lingüistas del ILV, destinadas a la enseñanza bilingüe de transición. En ellas, había ilustraciones de la vida cotidiana de los niños y niñas, y las palabras escritas en mazateco, principalmente en las variantes de mazateco de Soyaltepec y de Huáutla de Jiménez.¹⁵

Estas cartillas fueron realizadas en ocho volúmenes. El ILV publicó estas cartillas en 1951, 1952, 1954, 1958, 1960, 1961, 1963 y 1970 (y las siguió publicando en los años posteriores, hasta 1978). El ILV editó también varios cuentos escritos en mazateco, para su utilización en las escuelas. A partir de 1971, las cartillas mazatecas fueron publicadas en colaboración entre el ILV y la SEP (archivo del INI, CDI, Ciudad de México). En la zona mazateca baja, trabajaron varias lingüistas del ILV, como Eunice Pike y Sarah Gudschinsky, quien escribió el artículo “Native reactions to tones and words in mazatec”.

En carta de Victoria Pike destinada a Ricardo Pozas, con fecha del 27 de marzo de 1954, ésta afirmaba que conjuntamente con la señorita Sarah Gudchinsky estaban trabajando en el idioma mazateco de Soyaltepec, a fin de conocer las reglas de los tonos y escribir cartillas (Pike, 1954, Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca, Caja 71).

Las disputas metodológicas acerca de la castellanización en escuelas del CCIP

De acuerdo a Ricardo Pozas (1955), desde agosto de 1954, las escuelas iniciaron su trabajo con enormes dificultades. La cartilla del ILV era de la variante lingüística de Soyaltepec, y no estaban representadas las variantes de Ixcatlán de Jalapa de Díaz, de San José Independencia y de Huautla de Jiménez (p.40).

Ricardo Pozas e Isabel Horcasitas de Pozas argumentaban sobre la necesidad de alfabetizar a las comunidades a través del método directo de castellanización, utilizando la lengua mazateca (en sus variaciones) solamente de manera oral. Estimaban que esta lengua era compleja por ser tonal y poseer

¹⁵Es importante recordar que, desde 1951, el ILV y la SEP habían suscripto un convenio, en un momento en el cual la educación bilingüe de transición ganaba legitimidad, asociada al trabajo del educador mexicano Jaime Torres Bodet como director de la UNESCO. Éste defendía el uso de las lenguas vernáculas en la educación primaria, e invitó a los lingüistas Ken Pike, del ILV y Mauricio Swadesh a participar de estas discusiones en el citado órgano internacional (Todd, 2006, p.74-75).

una gran variedad de “dialectos”, lo que imposibilitaba la enseñanza en lengua indígena en todas comunidades, ya que se requería un trabajo de creación de cartillas específicas para los diferentes variaciones lingüísticas (Pozas, 1955).

El grupo lingüístico mazateco es tonal, con cuatro tonos con valor semántico definido que dan sentido a la palabra. Los citados Pozas afirmaron que la representación gráfica de estos idiomas era demasiado complicada para alfabetizar en lengua materna (Pozas, 1955, p. 19).

Identificaron tres variaciones principales, lo que permitía entrenar a tres grupos de promotores culturales, con algún lingüista del ILV. Sin embargo, según Ricardo Pozas, no había un número de lingüistas suficientemente entrenados para realizar la tarea de preparación de los futuros promotores (Pozas, 1955).

Los Pozas también argumentaban que la mayoría de los promotores culturales reclutados eran de Ixcatlán, donde había más personas con un grado superior de primaria. Resultaba en muchos casos que éstos no hablaban la misma variación lingüística de los alumnos a donde eran enviados.

Conforme el lingüista George M. Cowan, del ILV, los “dialectos” más divergentes eran los de Huautla de Jiménez y el de Soyaltepec. No obstante, cada comunidad poseía una variante lingüística, que formaba parte del complejo cultural que caracterizaba a cada comunidad (Villa Rojas, 1955, p.94).

Según Ricardo Pozas, otra dificultad para la enseñanza del método bilingüe era la necesidad de contar con suficiente tiempo para la alfabetización en lengua indígena, que sería de por lo menos tres años, y después realizar la castellanización. Afirmaba el intelectual que entre dos y tres años era el tiempo promedio que los padres dejaban a sus hijos en las escuelas, y aun así los alumnos todavía no habían sido castellanizados. Además, los promotores culturales también necesitaban tiempo para enseñar las demás asignaturas de la escuela primaria, entre las cuales se encontraban Aritmética, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo, las que, según el modelo del INI, se impartían en lengua materna indígena. En su informe de 1955, Ricardo Pozas señala que este tipo de enseñanza era contraria a la castellanización, y que en realidad se trataba de una afirmación de las lenguas originarias.

De esta forma Ricardo e Isabel Pozas, en el informe del CCI de Papaloapan de 1955, llegaron a afirmar que los niños y niñas que estudiaban en las escuelas de este centro, tenían desventajas en relación con los alumnos de pueblos originarios que estudiaban en las escuelas de las zonas indígenas de la SEP, los cuales generalmente eran castellanizados por el método directo. Según ellos, en tres años los alumnos de las escuelas de la SEP ya estaban castellanizados.

Debido a los “inconvenientes” observados por el director del CCIP y la Directora de Educación del CCIP, Ricardo e Isabel Pozas respectivamente, se suspendió la enseñanza del idioma mazateco en ese centro. Aparentemente sin consultar a la dirección general del INI, decidieron cambiar el método

de castellanización, usando el “método global”, omitiendo la lengua materna: “Con el objetivo de crear en el niño la necesidad del uso del español, se omitirá la lengua materna, recurriendo a ella sólo en los casos en que su uso sea imprescindible” (Pozas, 1955, p.41). Todas las demás asignaturas comenzaron a impartirse en español, con el fin de castellanizar en todas las actividades, incluyendo las no académicas.

De esta manera, desde 1955, el CCI de Papaloapan empezó a utilizar la técnica Freinet de castellanización, cuya introducción estuvo a cargo del profesor José de Tapia Bujalance, quien sustentó el principio pedagógico moderno de la “globalización de la enseñanza” (Pozas, 1955, p. 42). El cambio en la metodología del CCI de Papaloapan generó diversos conflictos.

En el artículo intitulado “Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua indígena y nacional”, Isabel Pozas (Horcasitas y Pozas, 1980) afirmaba que en la experiencia antropológico-pedagógica del CCI del Papaloapan, ella estuvo en antagonismo con Julio de la Fuente, quien era el principal teórico del indigenismo oficial en el período.

Debido a que la resolución de los directores de del CCIP contradecía las directrices generales del INI, este órgano organizó una conferencia en 1956, en Temazcal, Oaxaca, para discutir la creación de alfabetos para las variaciones lingüísticas del mazateco (Todd, 2006).

En dicha reunión participaron los demás directores de otros centros coordinadores y funcionarios del INI, como Gonzalo Aguirre Beltrán, que en la época era subdirector del órgano y el profesor Julio de la Fuente, jefe de la Sección Técnica del mismo. También participaron Alfonso Villas Rojas, además de otras autoridades del III, como Juan Comas, el Secretario de la SEP, también director de Educación Indígena, Anselmo Marino Flores, director de Educación de la Comisión de Papaloapan, y el profesor Antonio Barbosa. Asimismo asistieron investigadores del ILV que estudiaban el mazateco en la región de Huáutla, el lingüista Mauricio Swadesh, algunos promotores de educación y campesinos padres de familia. Según Isabel Pozas, la única persona que opinó favorablemente en relación a su trabajo fue Juan Comas (Horcasitas y Pozas, 1980).

El director del INI, Alfonso Caso, reaccionó después de esta reunión invitando a las lingüistas del ILV Sarah Gudschinsky y Eunice Pike para auxiliar en la investigación de las lenguas mazatecas. Las citadas estudiaron la variante de Soyaltepec, Oaxaca, y Gudschinsky escribió los artículos *Native Reaction to Tones and Words in Mazatec* y *Toneme Representation in Mazatec Orthograpy*, en los cuales afirmó que era posible crear alfabetos y ortografías en estas lenguas tonales. Argumentaba que no sería posible utilizar un alfabeto en el que las letras tenían múltiples sonidos y los tonos no eran escritos. Sostuvo también que sería necesario utilizar caracteres adicionales que no existen en la ortografía tradicional del español, para diferenciar los múltiples tonos mencionados. Este fue un momento triunfal para el ILV, porque el gobierno mexicano solicitó la ayuda de esta institución y la

misma fue capaz de contestar y validar la propuesta educativa del INI. El ILV pasó a ser, a partir de aquí, reconocidamente, la principal autoridad lingüística en México (Todd, 2006, p.82).

La directora fue sustituida y también se ordenó que fueran recogidos todos los materiales pedagógicos que ésta había elaborado para la enseñanza del español. Lo interesante de esta controversia es comprender que, en 1956, con la destitución de Isabel Pozas como directora de Educación del CCI de Papaloapan, se reafirmó el discurso oficial sobre la utilización del método bilingüe de transición para la castellanización. Además, la alianza del INI con los trabajos del ILV se reforzó. A partir de entonces, el método bilingüe de transición y el ILV fueron legitimados por el INI.¹⁶

Currículos, libros escolares y prácticas educativas en las escuelas del CCIP

La enseñanza para la transformación integral de la comunidad comprendía actividades escolares y extraescolares, realizadas por los promotores culturales de educación tanto para los niños como para adultos. Podemos observar que el currículo de las escuelas del CCI contribuyó para el estímulo a prácticas “civilizadas”, que eran las de la sociedad nacional burguesa. La adopción de las prácticas modernas por los indígenas significaba para los indigenistas el mejoramiento de estas culturas: “Una escuela, un médico, combatiendo las costumbres y creencias negativas; el maestro desde el aula enseñando a leer y escribir y los derechos del hombre, capacitando el niño a realizar tareas inmediatas de mejoramiento personal” (CCIP, *Informe correspondiente a abril de 1962*, 1962, p.4).

En las escuelas coordinadas por el CCIP, existían las asignaturas regulares como en las escuelas rurales de la SEP (Lengua Nacional, Aritmética, Historia y Civismo, Geografía, Educación Física, Ciencias Naturales y Canto), siendo que en el grado preparatorio y en el primer año la alfabetización debería ser realizada en lengua materna. Posteriormente, solamente debía ser utilizada la lengua española en los salones de clase.

Como actividades extraescolares para adultos, varias actividades fueron utilizadas para la “integración” de los mazatecos, como la práctica de deportes (principalmente voleibol y basquetbol), la costura con máquinas en los anexos escolares (principalmente para las mujeres), la enseñanza de técnicas agrícolas, en las parcelas escolares, y el cuidado de los apiarios escolares.

El promotor cultural agrónomo debía auxiliar en el plantío de frutales en las escuelas. En 1960, en 16 comunidades habían sido delimitadas las parcelas escolares. Se sembraron en ellas maíz y arroz; y un 25% del cultivo sería destinado a los promotores. Lo restante de la cosecha quedaba para los

¹⁶ Entretanto, el método bilingüe de civilización no fue utilizado en todas las escuelas del CCIP.

miembros del Comité de Educación (CCI, *Informe de las actividades realizadas en el presente año en las escuelas del CCIP, dependientes del CCIP*, 1960, p. 03).

Las parcelas escolares formaban parte del terreno de los ejidos utilizada con fines escolares, tanto por estudiantes como por docentes. Serían usadas para campos de cultivo, ganadería y experimentación. Los fines educativos se centraban en enseñar educación agrícola para capacitar a los alumnos en las labores de la producción agrícola. Se buscaba conseguir rendimientos económicos que deberían ser fuente de ingreso complementaria a los trabajos educativos. Esas parcelas también existían en las escuelas rurales de la SEP. El Banco Nacional de Crédito Ejidal contribuiría con las parcelas escolares, por medio de la propia SEP (CCIP, *Reglamento de la Parcela escolar*, s.a).

Según el director de educación, existían cooperativas dónde los niños vendían útiles escolares, y “así practicaban Aritmética”. En el anexo escolar, las niñas eran incentivadas a aprender a coser con máquinas. Los promotores culturales se dedicaban a la confección de uniformes que serían utilizados en las fiestas patrias, cuando los educandos participaban de desfiles cívicos. Como lo refleja el siguiente trecho de un informe del centro: “A partir de la segunda quincena de esta mes todos los promotores han dedicado gran parte de su tiempo a la preparación de las fiestas patrias tanto entre los alumnos como entre los adultos” (CCIP, *Informe mensual*, agosto de 1959, p.2). La educación cívica se reflejaba en las celebraciones sociales y patrióticas, dónde los niños participaban activamente, cantando, bailando o recitando (CCIP, *Informe del mes de abril*, 1962, p.8).

Cuando el CCIP empezó a distribuir desayunos escolares en las escuelas, las niñas participaban en su preparación. Nuevas costumbres eran introducidas entre los niños y niñas debido al servicio del desayuno, como el uso de cuchara y mantel. La introducción del desayuno en las escuelas del CCIP fue muy discutida en su documentación, dado que la distribución de alimentos en el establecimiento educativo también era considerada una manera de estimular el aumento de la asistencia escolar. Hay que considerar que, en varias ocasiones, los padres impedían a sus hijos ir a la escuela a fin de que les ayudaran en trabajos agrícolas o domésticos.

Para la enseñanza de higiene, como actividad extraescolar, en 1959, la Sección de Salubridad estaba trabajando con el grupo de teatro guiñol, en la presentación de temas de educación higiénica para la infancia en las comunidades (CCIP, *Asuntos tratados en la junta efectuada en la Dirección del Centro, con los jefes de Sección, el día 02 de julio de 1959*, 1959). La enseñanza de la higiene tenía la intención de cambiar los modos de vida de los niños y niñas en las escuelas. Los promotores de educación también tenían la tarea de insistir en las comunidades sobre la necesidad de la limpieza en general. Ellos fueron los responsables por hacer la campaña higienista del INI.

En los poblados de reacomodo, también existirían turnos para la alfabetización de adultos. El período de clase sería de dos horas (CCIP, *Directrices de las escuelas del INI – poblados de*

reacomodo, 12 de febrero de 1959). Ello concordaba con el plan de desarrollo integral de la comunidad, que ya había empezado por las Misiones Culturales y la Brigada de Mejoramiento Indígena, coordinadas por la Comisión de Papaloapan.

Además de la enseñanza en los salones de clase, los promotores culturales de educación física daban también a los adultos instrucción militar e incentivaban la práctica del voleibol y basquetbol; así como la realización de campeonatos de esas modalidades deportivas. En algunas comunidades también existieron promotores culturales especializados en carpintería, que auxiliaban a adultos en los talleres (CCIP, *Informe que rinde el suscrito profesor de educación física*, 30 de noviembre de 1960).

Según documento del CCIP, en 1960 existían 20 escuelas centralizadas por el CCIP, ambas con clases para la enseñanza primaria, con un año de “preparatorio”, y del 1º al 4º año primario. Estas escuelas estaban localizadas en Cosoltepec, Cinualtepec, Chichicazapa, El Capulín, El Recajonado, Las Margaritas, Loma Colorada, La Joya, La Nueva Patria, Macedonio Alcalá, Nuevo Paso Nacional, Nuevo Pescadito de Abajo, Nuevo Ixcatlan, Nuevo Pescadito de Enmedio, Nuevo Cosolapa Caracol, Nuevo Soyaltepec, Nuevo San Martín Soyaltepec, Nuevo San José Independencia, Nuevo Raya Caracol y Pescadito de Málaga (CCIP, *Informe que rinde el suscrito profesor de educación física*, 30 de noviembre de 1960).

En ese año, el CCIP contaba con 27 promotores culturales trabajando por contrato, 2 trabajando por convenio, 5 maestros coordinados por el Estado de Veracruz (pagados por la SEP), y un Promotor de Educación Física. El 18 de enero de 1960, el profesor zapoteco Otilio Vázquez Oliveira fue contratado para ser Subdirector de Educación del CCIP. Se puede notar que algunos directores y subdirectores de los CCIs (como el profesor Otilio Vázquez) habían estudiado en las escuelas normales rurales del gobierno (CCIP, *Informe anual*, 30 de noviembre de 1960).

Al finalizar el mes de noviembre de 1960, el número de alumnos y alumnas en las escuelas coordinadas por el CCIP (según documentación oficial) era el siguiente:

	Hombres -	Mujeres -	Total
Preparatorio	315	257	572
Primer año	316	214	530
Segundo Año	157	106	263
Tercer Año	74	38	112
Cuarto Año	31	17	48
Totales:	893	632	1525

(CCIP, *Informe anual*, 30 de noviembre de 1960).

Según el informe del CCIP de 1960, en ese año, la técnica de castellanización y alfabetización de los grados preparatorio y primer año se basó en el uso de la lengua materna, “mediante los procedimientos en la escuela de Nuevo Pescadito de Enmedio, y mejorados con el uso del material didáctico en el presente año” (Informe de 1960, p.3. Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca). Cuando los estudiantes eran mínimamente castellanizados en el grado preparatorio y en el primer año, la lengua indígena dejaba de ser utilizada en los salones de clase. Cuando las escuelas del INI no pudieran atender a los grados superiores (quinto y sexto años), las escuelas primarias rurales podrían suplir esa necesidad (utilizando el método directo de castellanización).

El director de educación (profesor Andrés Santiago Montes) y el subdirector de educación (profesor Otilio Vázquez) del CCIP eran favorables al método bilingüe de castellanización. En el informe de 1960, afirmaban que en la escuela rural de Chichicazapa, dónde el maestro federal quiso seguir con el método directo de castellanización, solamente el 36% de sus alumnos de preparatorio podían entender algunas frases en español (CCPI, *Informe anual*, 1960, p. 4). Según Montes, ese resultado fue peor en comparación con otras escuelas del INI.

Según reporte de la Inspectoría de Educación, de 1962, los promotores asimilaron la técnica de lectura y castellanización del INI. Aunque alfabetizaban en lengua materna, siempre aprovechaban para traducir las palabras en mazateco para el español y para castellanizar. Se utilizaban también técnicas como lectura en español y copia de páginas de la cartilla en la misma lengua (CCIP, *Reporte correspondiente a abril de 1962*, 1962).

Siguiendo con el reporte, todos los promotores culturales en ese CCIP seguían el método del INI, solamente los promotores de nuevo ingreso no dominaban esa técnica. Para explicar cómo era esa técnica en el reporte, el inspector afirmaba que los promotores de educación enseñaban figuras y preguntan para los alumnos y alumnas el nombre del objeto. El profesor preguntaba en mazateco o español y los alumnos deberían contestar las palabras en español (CCIP, *Reporte correspondiente a abril de 1962*, 1962, p.03).

La Dirección de Educación del CCIP realizó exámenes para medir el grado de castellanización en la primera zona de reacomodo (en Nuevo Paso Nacional y Cosoltepec no realizaron ese examen, pues las dos comunidades ya eran hablantes del español). En esos exámenes, realizados entre el 21 y el 30 de noviembre de 1960, se afirma que un total de 1172 alumnos se presentaron al examen y 353 no concurrieron. Un total de 819 alumnos fue aprobado, y 353 fueron reprobados (CCIP, *Informe anual*, 1960, p.3., Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca).

Según Shirley Brice Heath (1972), entre las décadas de 1940 y 1950, disminuyó el monolingüismo en las comunidades originarias en México. Los estados mexicanos donde el bilingüismo aumentó en la década de 1970, eran aquellos donde los Centros Coordinadores habían tenido una amplia actividad desde la década de 1950 (p. 249).

Aunque el ILV haya creado varias cartillas en mazateco, los textos para lectura utilizados en las escuelas del CCIP casi siempre eran de la SEP, en español, con los mismos contenidos utilizados en otras escuelas nacionales. En 1960, los ejemplares de libros escolares distribuidos eran obras de la SEP, en español. El material distribuido era: 333 ejemplares de la cartilla “Primeros Pasos”, volumen 1, 222 ejemplares de “Mi libro de lectura – primer año”, 222 ejemplares de “Mi cuaderno de trabajo – primer año, y 54 ejemplares de “Mi cuaderno de trabajo, 2º año”. Según el informe de 1960, también fueron distribuidos en las escuelas los siguientes materiales: banderas nacionales, retratos de héroes, reglamentos para la Junta de Mejoramiento Moral, Cívico y Material. En ese año, se entregaron también, a los promotores culturales, volúmenes del Boletín Indigenista del INI, que traían instrucciones de esta institución (Informe anual, 30 de noviembre de 1960, p.3. Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca).

En el siguiente informe (CCIP, Informe anual, 30 de noviembre de 1960, p.3. Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca), se critica a los profesores y promotores culturales que utilizan un sistema de enseñanza “libresco”. El CCIP aconsejaba a utilizar el libro didáctico de la SEP solamente como apoyo; sin embargo, la alfabetización en el grado preparatorio y en el primer año debería ser en lengua materna. Aunque con la utilización del libro en español, el CCIP prefería profesores bilingües y criticaba los maestros monolingües de la SEP. La técnica de alfabetización bilingüe del INI tuvo que ser adaptada a la utilización de materiales didácticos en español.

En 1962, el CCIP recibió diversos libros en español de la SEP, para enseñanza en las escuelas del INI en la zona mazateca:

200 ejemplares de “Mi Cuaderno de Trabajo” - Tercer año, Lengua nacional

100 ejemplares de “Mi Cuaderno de Trabajo” - Tercer año, Ortografía

100 ejemplares de “Mi libro de Cuarto Año” - Lengua Nacional

100 ejemplares de “Mi Libro de Cuarto Año”, 2ª parte, Aritmética y Geometría, Estudio de la Naturaleza.

100 ejemplares de “Mi Cuaderno de Trabajo”, Lengua Nacional, Historia y Civismo.

100 ejemplares de “Mi Cuaderno de Trabajo” de 4º año, 2ª parte, Aritmética y Geometría, Estudio de la Naturaleza.

100 ejemplares de “Mi Libro de Cuarto Año”, Geografía.

(CCIP, *Informe del mes de abril*, 1962, p. 04, Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca)

Julio de La Fuente era Jefe de la Comisión Técnica Consultiva del INI y el afirmaba que era mejor trabajar con materiales didácticos o solamente en lengua indígena o solamente en lengua nacional, para la alfabetización bilingüe de transición (De la Fuente, 1964). Independiente de la cuestión metodológica, la castellanización fue la prioridad de enseñanza en las escuelas de los centros coordinadores del INI.

Resistencia comunitaria

En Pescadito de Abajo, los padres se opusieron a enviar a sus hijos de la escuela del INI y preferían pagar un profesor particular para castellanizarlos, para no contraer compromisos con instituciones oficiales. En este caso, el director de educación afirmó que en el año siguiente las autoridades de Tuxtepec intervendrían (CCI, *Informe de las actividades realizadas en el presente año en las escuelas del CCIP, dependientes del CCIP*, 1960, p. 03).

En La Joya también hubo resistencia en relación a la existencia de la escuela en esa comunidad. Los padres enviaban a sus hijos con irregularidad. Tampoco permitían los juegos con pelota y no se cultivó la parcela escolar porque muchos de la comunidad eran contrarios (CCPI, *Informe anual*, 30 de noviembre de 1960, p.04).

En Nuevo Ixcatlán, por otro lado, debido al gran número de alumnos, algunos niños no fueron atendidos en las escuelas del CCIP. Entonces crearon una escuela particular, y empezaron a boicotear las escuelas del INI (CCIP, *Informe de las actividades realizadas en el presente año en las escuelas del CCIP, dependientes del CCIP*, 1960, p. 3).

Las comunidades sabían que los programas de educación del INI significaban una fuerte intrusión en los asuntos comunitarios. Sin embargo, en algunas comunidades esto fue tolerado debido a algunos beneficios que recibían del centro coordinador, como el apoyo en contra los comerciantes acaparadores y a los invasores de territorios comunitarios.

Como afirmó un inspector de educación, “por lo visto se está perdiendo contacto con los poblados en donde no se cuenta con Promotor de Educación” (CCIP, *Informe correspondiente al mes de marzo de 1962*, 30 de marzo de 1962, p.11). Estos funcionarios deberían garantizar la realización de las negociaciones económicas, políticas y culturales con las comunidades, para que el Estado ampliado pudiera allí ejercer su influencia.

Transferencia de los promotores de educación a la SEP

En la década de 1960 el INI extendió la enseñanza hasta el 6° año y también creó una escuela secundaria en Temazcal y otra en Tuxtepec, Oaxaca. A partir de esa década, se buscó aumentar el grado de escolaridad de los promotores culturales, para que pudieran ingresar en las escuelas normales y conseguir plazas de la SEP. A partir de 1962, los promotores culturales que terminaran sexto año de primaria podrían inscribirse en la secundaria en Tuxtepec o en la establecida en Temazcal, Oaxaca.

En julio de 1963 el CCIP controlaba 26 escuelas. Entre esas, 4 eran en cooperación entre el INI y la SEP. En ese año, 22 era el número de promotores culturales que dependían del CCIP y eran alumnos del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (CCIP, Informe de Junio, 1963).

A partir de dicho año el CCIP pasó a pedir un número mayor de plazas de maestros a la SEP, para los promotores de educación; y fue más común la existencia de profesores rurales bilingües de la SEP. Esos promotores culturales de educación pasaron a formar parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE), influyendo más ampliamente en la política nacional y en el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades indígenas del país.

Conclusiones

En el gobierno Miguel Alemán, los proyectos de 1947 de la Cuenca de Papaloapan, en Oaxaca, y de la Cuenca de Tecaltepec, en Michoacán, se asociaron a su plan de desarrollo nacional a través del desarrollo regional, en planes de construcción de presas y de “desarrollo integral” de las comunidades afectadas. El proyecto de desarrollo de la Cuenca de Papaloapan resultó en transformaciones profundas en las comunidades de la mazateca baja a través de las escuelas, las Brigadas Médicas y las Misiones Culturales, principalmente en las comunidades que sufrieron despojo territorial y fueron trasladadas para nuevos poblados. Todo el proceso de desplazamiento poblacional introdujo la zona mazateca baja en la economía nacional e internacional, convirtiendo a su población en parte de las clases subalternas.

A partir de 1949, el INI se asoció a la Comisión de Papaloapan, y pasó a influir en las comunidades a partir de las Brigadas de Mejoramiento, buscando transformar las costumbres higiénicas, religiosas, agrícolas y médicas de las comunidades del embalse de la presa. Los antropólogos del INI que trabajaron en la Oficina de Reacomodo de la Comisión del Papaloapan (como Alfonso Villa Rojas y Maurilio Muñoz) fueron importantes intelectuales orgánicos que organizaron médicos y maestros rurales de las comunidades que serían reacomodadas, para convencer a la población sobre los beneficios del traslado y de la política indigenista de “mejoramiento” en los nuevos poblados.

A partir de 1954, el CCIP fue creado en Temascal y la educación indígena era vista como la base para el desarrollo de las comunidades. Las escuelas comenzaron a ser construidas en los nuevos poblados y los funcionarios del centro coordinador empezaron a reclutar jóvenes bilingües a fin de que fuesen promotores culturales. El programa de educación indígena buscaba sobre todo castellanizar, a través del método bilingüe de civilización. Entretanto, a partir de un convenio realizado en 1954 entre el CCIP y la SEP, se estableció que en los poblados donde hubiera menos de 50% de la población monolingüe (en lengua indígena), los profesores serían maestros rurales de la SEP, y enseñarían a partir del método directo de castellanización.

Desde 1951, el INI y el ILV estrecharon relaciones (a través del convenio firmado entre el ILV y la SEP en este año), ampliando la producción de cartillas, la traducción de textos bíblicos y la acción catequizadora del ILV en el CCITT (*Boletín Indigenista*, 1952). Desde este año, el ILV ya creaba cartillas en variaciones de la lengua mazateca. El combate al monolingüismo en las regiones indígenas, asociado al combate a las “supersticiones” como generadoras de “retraso” en la Cuenca (según el discurso oficial del INI), ayudó al ILV a ganar una amplia capacidad de participación en la política indigenista del Estado mexicano.

Misioneros del ILV participaron de los cursos de capacitación de los promotores culturales bilingües. Éstos debían participar de cambios en toda la comunidad, asociados a la educación bilingüe, a la enseñanza de técnicas agrícolas modernas, a campañas de higiene, a la realización de festividades cívicas, al estímulo de la práctica de deportes también entre adultos, etc. Ellos terminaron por establecerse como intermediarios culturales y líderes comunitarios, que participaron del convencimiento sobre la pertenencia a la nación mexicana.

Los maestros de la SEP, y posteriormente los promotores culturales entrenados por el INI y por el ILV, fueron negociadores entre la institución indigenista y las comunidades, y participaron de la conformación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades mazatecas.

En el incidente que involucró a Ricardo Pozas y a Isabel Pozas en 1956, el ILV ganó legitimidad y pasó a ser la autoridad máxima de Lingüística Aplicada en México. Por haber comprobado la posibilidad de alfabetizar en las lenguas tonales mazatecas, esta institución misionera pudo estrechar relaciones con el INI, y amplió la creación de cartillas y el entrenamiento de los Promotores Culturales. Asimismo ganó espacio para su trabajo mientras otros CCIs se abrían en la República. De este modo, también pudo ampliar sus prácticas proselitistas.

En el programa de educación indígena en el CCIP, los principales puntos curriculares utilizados para la “mexicanización” de los alumnos eran la alfabetización en lengua indígena (por medio del método bilingüe de transición) en el grado preparatorio y en el primer año, Aritmética, Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Civismo (fiestas escolares). En los siguientes años, la enseñanza era

totalmente en castellano. Además de la utilización de las cartillas en mazateco del ILV, las escuelas del CCIP también utilizaron las de la SEP, en español. Aún cuando se usaban las cartillas en español en los primeros años, se buscaba alfabetizar utilizando el abecedario en mazateco. Entretanto, en todas las escuelas del CCIP, el principal objetivo era la castellanización, el “mestizaje” y la “mexicanización” de la infancia.

Las políticas indigenistas del CCI de Papaloapan no llevaron el “desarrollo económico” esperado por los indigenistas del INI, pero sí la introducción de diversas instituciones del Estado ampliado en las comunidades de la Mazateca Baja, y el incremento de la industria azucarera que existía en la región, transformando a las comunidades mazatecas de esa zona en parte de las clases subalternas del país.

La participación de promotores culturales en la negociación con las comunidades en esta región y la castellanización (independientemente del método) permitió intensificar la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades, que perdieron así su autonomía y, paulatinamente, sus instituciones tradicionales, el uso de la lengua materna y su cosmovisión particular.

Parte I - Capítulo 5

La institucionalización de la educación bilingüe de transición en la SEP y la crisis del indigenismo de integración (1963– 1970)

El año de 1963 fue significativo en la política indigenista en México, debido a que aproximó el trabajo del INI al trabajo de la SEP, a través de la contratación de los promotores culturales más calificados por la secretaría. De este modo, comenzó un proceso que abrió paso a las prácticas educativas del INI a la SEP. En 1963 ésta ratificó la educación bilingüe como meta educativa para los pueblos originarios en la institución (Heath, 1978). El ingreso de los promotores culturales del instituto a la SEP y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) amplificó el carácter político de las acciones de los mismos y de los maestros bilingües, en las comunidades y a nivel nacional. La actuación pedagógica y política de ambos puede ser considerada como uno de los principales factores que llevaron a la formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades originarias.

El programa de educación indígena del INI, como expresión de ideas provenientes de la Antropología Aplicada, ganaba mayor expresión institucional en México. Sin embargo, a finales de la década de 1960, empezaron a surgir críticas de parte antropólogos (Guillermo Bonfil Batalla, por ejemplo) hacia las políticas indigenistas de integración y a la Antropología Aplicada existentes en Latinoamérica. A comienzos de 1971, un grupo de antropólogos firma la llamada “Declaración de Barbados por la liberación del indígena”, en la cual denuncian la actuación colonialista y etnocida de los Estados nacionales, de las misiones religiosas y de los antropólogos, en las políticas indigenistas en el subcontinente.

Este período puede, de alguna forma, ser considerado como de ruptura en el discurso hegemónico de la Antropología Aplicada y en el indigenismo de integración. A partir de entonces, se proponía una Antropología Crítica en contraposición a la otra. Igualmente, desde 1971, la política indigenista de integración y el programa de educación indígena del INI en la SEP fueron ampliados, bajo la influencia de Gonzalo Aguirre Beltrán, durante el mandato de Luis Echeverría (1970 – 1976).

Institucionalización de la educación bilingüe de civilización

La difusión de las ideas político-educacionales de Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente contribuyó a la expansión del enfoque bilingüe e integral en la educación de los pueblos originarios. La publicación del libro *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad* (1964) de autoría del último, coeditado conjuntamente entre el INI y la SEP, fue una manera de difundir las ideas sobre la

educación para la integración y la educación bilingüe de transición en México. Además, desde la década de 1950, cuando Jaime Torres Bodet trabajaba en la UNESCO, la enseñanza en lenguas vernáculas había ganado más legitimidad.

Así, desde 1963, el INI y el ILV ampliaron la preparación de cartillas bilingües. En dicho año, una gran cantidad de promotores culturales bilingües entró en la SEP. Esta institución amplió el número de plazas para supervisores, que fueron ocupadas por promotores culturales o maestros calificados de secundaria. Se trataba generalmente de maestros normalistas titulados y tenían como responsabilidad observar, criticar y auxiliar en el trabajo de maestros y promotores culturales, así como hacer eficiente la parte técnico-pedagógico, desde las teorías hegemónicas del INI. Los promotores culturales que terminaran su capacitación en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), podían convertirse en supervisores contratados por la SEP (INI, 1964, p. 33).

El aumento en la capacitación de promotores culturales y del número de las plazas de maestros rurales de la SEP permitió incrementar grados escolares en las comunidades que contaban con un mayor número de población escolar (INI, 1964, p. 33).

En 1964, cuando se realizó la Sexta Asamblea del Consejo Técnico de la Educación de la SEP, la misma avaló el “enfoque integral” en la educación indígena, al considerar a la alfabetización en lenguas vernáculas, así como los métodos de la Antropología Social como los más adecuados para impulsar el desarrollo de la comunidad en las “regiones de refugio” (De la Fuente, 1964, 10).

Conjuntamente a la contratación de los promotores culturales del INI por la SEP, se abrió paso a la entrada de los promotores culturales bilingües al Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). El Estado ampliado también comenzó a actuar en las comunidades originarias a través de esta institución que funcionó como “aparato hegemónico”. Entonces, con las escuelas del INI y del SNTE, los promotores culturales contratados por la SEP negociaron la ideología del Estado ampliado con las comunidades originarias, considerando que algunos de ellos también formaban parte de la Confederación Nacional Campesina (CNC), o negociaban con sus miembros.

Además de la ampliación de la utilización del método bilingüe de civilización en las escuelas de la SEP, la entrada de los promotores culturales al SNTE tuvo una perspectiva política muy importante para la formación de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades indígenas en la República mexicana. Los promotores culturales y maestros bilingües pasaron a participar más activamente de las disputas políticas nacionales. Su participación como intermediarios culturales y negociadores entre las comunidades originarias y el Estado ampliado ganó mayor amplitud.

Esto se debe a que los promotores eran, según el discurso oficial del INI, los principales responsables de acortar la “distancia evolutiva” entre los pueblos originarios y los mexicanos, representantes de la nacionalidad. La figura del promotor cultural fue una innovación en la política

indigenista en México, surgida en el CCI de Chiapas. A diferencia de los maestros rurales de la SEP, los promotores culturales deberían ser necesariamente indígenas, recibían entrenamiento para castellanizar a través del método bilingüe de civilización, debían colaborar para la introducción de nuevas tecnologías en las comunidades, y generalmente estaban involucrados en luchas políticas.

Para muchos promotores, la política del INI significaba un compromiso estatal con los pueblos indígenas, de conformidad con la ideología de la Revolución Mexicana. Existía un gran número de promotores culturales bilingües que sostenían la idea de que el Estado nacional, a través del INI, debía garantizar la propiedad de las tierras comunales de los pueblos originarios. Participaron en diversos conflictos con los acaparadores que dominaban el comercio en algunas regiones, o se habían apropiado de tierras comunales.

El maestro mixteco Ramón Hernández López, por ejemplo, pasó de ser alumno normalista a director de CCI –como el de la Mixteca, desde 1955. Este docente afirmó que la mayoría de los promotores culturales tenían relación con la Confederación Nacional Campesina (CNC) que formaba parte del PRI; ya que los mismos trataban directamente con los campesinos, entre quienes había miembros de la CNC. Lo anterior, en el contexto de una situación en la que no se respetaban las propiedades comunales indígenas (Entrevista con profesor Ramón Hernández López, realizada en la Ciudad de México, en el 1 de septiembre de 2011). Esta perspectiva política del trabajo de los promotores del INI fue corroborada con las entrevistas al maestro zapoteco Otilio Vázquez, quien fuera promotor cultural en el CCI de Chiapas y en el CCI de Papaloapan (Entrevista con profesor Otilio Vázquez, realizada en la Ciudad de Oaxaca, el 8 de abril de 2011).

Los promotores culturales entrevistados presentaron la perspectiva oficial del INI, en relación a la idea de que las poblaciones indígenas eran parte de la nación mexicana, y requerían mejoras estructurales para modernizarse, tales como la construcción de caminos y el uso de aparatos modernos (radio, luz, sistemas de irrigación). Estos docentes que se convirtieron en directores de CCI (el primero del CCI de la Mixteca, y el segundo del CCI de Huáutla de Jiménez), adoptaban la perspectiva institucional del INI y estaban convencidos de la necesidad de la existencia de esta institución.

Continuidad del indigenismo de integración

A lo largo de su gobierno, el presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964 – 1970), no habló de mexicanización, sino de identificación, transformación e integración de las comunidades indias dentro de la comunidad nacional en su conjunto. Entre los objetivos de la política indigenista propuesta en esta administración, las poblaciones indígenas no podían mantenerse como tales y el Estado debía permitirles penetrar en todas las actividades sociales y económicas.

A partir de 1964, la política indigenista en México empezó a adoptar con mayor énfasis las resoluciones de los Congresos Indigenistas Interamericanos y del Consejo de Lenguas Indígenas, así como las recomendaciones de la UNESCO, específicamente las relativas al uso de lenguas indígenas para la unificación lingüística y nacional, considerada la forma más rápida para la enseñanza de la lengua nacional (Nahmad Sitton, 1978, p. 231).

Según la publicación oficial del INI, *Memorias, realidades y proyectos*, de 1964, en la VI Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación se discutió el problema de la educación en el medio indígena. En ella se aprobaron los sistemas educativos del INI para implantarse en el Plan Nacional. Se buscaba crear escuelas “de concentración” en regiones estratégicas, donde los niños pudieran continuar sus estudios en establecimientos donde durmieran cinco días por semana (INI, 1964, p.33).

En 1964 la SEP creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (SNPCMB). Los primeros comenzaron a recibir cursos de capacitación, servicio que se responsabilizó por el apoyo técnico y administrativo del INI. Quienes terminaran sus estudios secundarios en el INI, o los que iban terminando sus los mismos en las escuelas normales empezaron a recibir plazas como maestros rurales federales de la SEP, aunque fueran gestionados por el INI (INI, 1964, p.32).

De acuerdo a Juan Bello Domínguez (2007), para 1968 el INI y la SEP operaban en 25 regiones indígenas, con 2150 promotores culturales. En 1970, había 3815 docentes, entre promotores y maestros bilingües, que atendían en 1601 escuelas (p.42).

Así, los CCI del INI y la SEP empezaron a apoyarse mutuamente en las tareas educativas, con miras a realizar el “desarrollo regional” y el “cambio social dirigido”, propuesto por la Antropología Aplicada. Sin embargo, sería interesante ver cómo eso fue puesto en práctica, más allá del discurso, debido a que la SEP tenía una tradición arraigada de trabajo en las escuelas rurales, a través del método de castellanización directo de perspectiva vasconcelista.

El indigenismo de integración en crisis: la Reunión de Barbados en 1971 y sus consecuencias

En la visión de Aguirre Beltrán en su libro *Teoría y práctica de la educación indígena*, publicado por primera vez en 1973, la política indigenista estaba realizando la “empresa improrrogable de la modernización de la vida rural en las regiones interculturales de refugio” (Aguirre, 1973, p. 270). Según este antropólogo, la generación indigenista estaba actuando por la “liberación de la dependencia y subordinación a que [los indígenas] están sujetos” (Aguirre Beltrán, 1973, p. 270). Sin embargo, las ideas hegemónicas del indigenismo interamericano y de integración, comenzaron a ser cuestionadas a finales de la década de 1960 y en los inicios de la década de 1970.

En 1970, el etnólogo francés Robert Jaulin publicó el libro *La Paix Blanche*, en Francia, en el cual aparecía por primera vez el concepto de etnocidio. Este etnólogo había visitado a los indígenas bari, que vivían al norte de la frontera colombo-venezolana, y después de siglos de guerra, estaban en paz con las sociedades nacionales que los cercaban. En 1964, parte de estos pueblos indígenas optaron por vivir sin muchas relaciones con la sociedad nacional. Con asombro, Robert Jaulin constató que, entre los que vivían con los nacionales, entre 1964 y 1968 la mitad había muerto, y los sobrevivientes vivían en condiciones lamentables. A partir de sus reflexiones sobre este episodio, notó que este tipo de acontecimiento era común en muchos lugares, y empezó a cuestionar los fundamentos de la etnología, y sus postulados sobre el “progreso” y la “integración del aborígen”. El etnólogo también se indignaba con el procedimiento “folklorizante” de las políticas gubernamentales (Jaulin, 1973[1970], p.10).

En su libro, expone su investigación sobre la historia del contacto entre los Bari y las sociedades nacionales de Colombia y Venezuela, y cuestiona el trabajo misionero de los capuchinos y de los gobiernos de ambos países. A partir de la investigación de esta experiencia, el autor criticó duramente el indigenismo de integración, como una expresión del etnocidio, que buscaba el exterminio de las culturas indígenas: “La ‘integración’ es un derecho de vida otorgado al prójimo con la condición de que llegue a ser lo que somos. No obstante, la contradicción o la trampa de este sistema consiste precisamente, en que ese prójimo, privado de sí mismo, muere” (Jaulin, 1973[1970], p.13).

Para el autor, la integración era un procedimiento de justificación del Estado colonial. Las políticas indigenistas se realizaban a partir de la expectativa de destruir las civilizaciones de marras. Conforme Jaulin (1973[1970]), la “paz blanca” era el resultado de las políticas de integración, que habían costado la vida de 800 indígenas bari. La negación de cualquier civilización que no fuera la nacional y basada en el modelo europeo y estadounidense llevaba a la búsqueda de sustitución de cualquier otra y cualquier humanidad por ésta, autodenominada “occidental”. “Este ‘colonialismo’ es el carácter fundamental del etnocidio, y la etnología se inscribe en semejante contexto” (p.263), concluyó.

De acuerdo a la argumentación de Jaulin (1973[1970]), la “igualdad” establecida por el indigenismo de integración obliga a los pueblos indígenas a someterse al marco social de la humanidad blanca. Siguiendo este postulado, la etnología también se establecía de manera conquistadora. “El ‘otro’ – aquello que no proviene de tal civilización [blanca] – es negado, pues el universo en el cual ese otro también se encuentra, depende de esa civilización” (p.357).

Posteriormente a la publicación de este libro, se convocó a un grupo de antropólogos europeos y americanos para el *Simposio sobre la fricción interétnica en América del Sur*, en Barbados, entre los días 25 y 30 de enero de 1971, con el apoyo del Consejo Mundial de Iglesias. Estos antropólogos

produjeron el documento “Declaración de Barbados por la liberación del indígena”. En esta reunión, el concepto de etnocidio de Robert Jaulin fue absorbido, y se criticaron las políticas indigenistas de integración que estaban siendo realizadas en toda Nuestra América.¹⁷

Esta declaración fue firmada por los antropólogos Miguel Alberto Bartolomé, Guillermo Bonfil Batalla, Víctor Daniel Bonilla, Gonzalo Castillo Cárdenas, Miguel Chase Sardi, Georg Grünberg, Nelly Arvelo de Jiménez, Esteban Emilio Monseni, Darcy Ribeiro, Scott S. Robinson y Stefano Varèse (Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora y Medina Hernández, 1986, p.526).

Este documento afirmaba que los pueblos indígenas continuaban sujetos a relaciones coloniales en las sociedades nacionales. Asimismo, denunció las acciones estatales de los países de América, que reiteradamente agredían a las sociedades y culturas “aborígenes”, a través de acciones supuestamente protectoras. Se afirmaba que las propias políticas indigenistas de los gobiernos latinoamericanos se orientaban hacia la destrucción de las culturas de los pueblos originarios. La Declaración también afirma que los Estados, las misiones religiosas y los científicos sociales (sobre todo los antropólogos) debían asumir la responsabilidad para poner fin a estas acciones etnocidas (Alberto Bartolomé y otros, Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora e Medina, 1986, p.520).

Conforme la Declaración, las políticas indigenistas en los Estados nacionales latinoamericanos habían fracasado. Primeramente por omisión, por su incapacidad de imponer la ley sobre los frentes de expansión nacional en los territorios indígenas y, en segundo lugar, por acción, a causa de la naturaleza colonialista y clasista de las políticas indigenistas. Los Estados latinoamericanos fueron denunciados siendo culpables directamente o por connivencia, por los crímenes de genocidio y etnocidio en el continente (Alberto Bartolomé y otros, Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora e Medina, 1986, p.520).

Las prácticas de las misiones religiosas fueron también denunciadas como etnocidas, colonialistas y responsables por encubrir la explotación económica y humana de los pueblos indígenas. Las mismas fueron consideradas discriminadoras, y empresas de recolonización y dominación. Este grupo de antropólogos llegó a la conclusión de que “lo mejor para las poblaciones indígenas, y también para preservar la integridad moral de las propias iglesias, es poner fin a toda actividad misionera” (Alberto Bartolomé y otros, Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora e Medina, 1986, p.520).

Este documento también considera a la antropología como un instrumento de la dominación colonial. Según la declaración, esta ciencia había justificado en términos académicos la situación de

¹⁷En 1972, también hubo otra reunión que marcó su oposición con la política indigenista interamericana, que también contó con el auspicio del Consejo Mundial de Iglesias, y se realizó en Asunción. La reunión produjo el “Documento de Asunción. La Iglesia y su Misión entre los indígenas de América Latina”.

dominio de las sociedades nacionales sobre las sociedades indígenas, y había “aportado conocimientos y técnicas de acción que servían para mantener, reforzar o disfrazar la relación colonial” (Alberto Bartolomé y otros, Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora e Medina, 1986, p.524).

Estos antropólogos afirmaban que se requería en Latinoamérica una antropología que se comprometiera en la lucha de liberación de los pueblos indígenas: quienes pertenecían a esta ciencia deberían denunciar el genocidio y las prácticas etnocidas. Entretanto, sería necesario comprender que la liberación de los pueblos indígenas sería realizada por ellos mismos, como protagonistas de su propia lucha. En ésta, afirmaban la tendencia de unidad panindígena latinoamericana. Por último, el documento afirmó el derecho de los pueblos indígenas a vivenciar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que estas experiencias tuvieran que someterse a planes económicos o políticos predominantes (Alberto Bartolomé y otros, Declaración de Barbados, 30 de enero de 1971, In: García Mora e Medina, 1986, p.525).

Esta propuesta política y sus conceptos fueron asumidos por los movimientos indígenas que surgieron en la década de 1970 en Nuestra América. Ella representó una ruptura en el discurso hegemónico de la Antropología Aplicada en México, y resultó en una polarización de posiciones de los antropólogos en las siguientes décadas.

Uno de los principales a proponer un tipo de Antropología Crítica fue Guillermo Bonfil Batalla, quien en 1970, en su texto “Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica” postulaba el compromiso de los antropólogos con la defensa de una sociedad multiétnica, en la cual los pueblos indígenas pudieran tener autonomía (Bonfil Batalla, 1970, p.54).

En esta polarización, Aguirre Beltrán siguió defendiendo la postura gubernamental de integración. Para éste, era una contradicción solicitar al Estado nacional la preservación del derecho de existencia de las culturas indígenas y la asistencia del Estado, ya que esa asistencia o intervención era lo que generaba la “aculturación” y la asociación de los pueblos indígenas a la comunidad nacional (Aguirre Beltrán, 1973, p. 271).

Aguirre Beltrán (1973) estaba de acuerdo con los postulados del VII Congreso Indigenista Interamericano que se llevó a cabo en Brasilia, Brasil, del 4 al 7 de agosto de 1971, en el cual todavía se pregonaba el “progreso” de los “grupos tribales”, a través de su integración continua en la sociedad nacional. Entretanto, en este proceso, se debía tener en cuenta el respeto a las “instituciones tribales”. Este Congreso indigenista, afirmaba el derecho de las poblaciones originarias a ser enseñadas en su lengua materna, al menos en los primeros grados de escolarización. Es decir, continuaba la idea de emplear el bilingüismo para la unificación nacional y la unidad de la lengua nacional. Sin embargo, al menos recomendaba a los gobiernos americanos a declarar como lenguas oficiales a las de los pueblos

indígenas, de acuerdo a las condiciones de las comunidades. Su propuesta radicaba en que los “grupos indígenas” fueran integrados a las sociedades nacionales y a su sistema económico “en condición de igualdad”. Para Aguirre Beltrán, las proposiciones aprobadas en ese Congreso eran mucho más importantes y válidas, abarcando a toda población indígena “americana”.

Consecuencias y rupturas: ¿un nuevo período en el indigenismo subcontinental?

Todas las críticas que recibió el indigenismo integracionista no llevaron a la supresión de las políticas indigenistas de integración en México en la década de 1970. Por el contrario, hubo en esa década un incremento en la política indigenista, ya que se expandió a través de la SEP y por medio del aumento significativo del número de Centros Coordinadores del INI. Entre 1971 y 1978 fueron creados 71 Centros Coordinadores en la república, de acuerdo a la publicación *INI 30 años después – revisión crítica* (INI, 1978, p.389).

En el gobierno Luis Echeverría (1970 – 1976), hubo una ampliación de la política indigenista, a través de un tipo de indigenismo populista, asociada a una fuerte inversión económica orientada hacia la corporativización de los pueblos indígenas, cuyo propósito fue la búsqueda de legitimación y consenso en el campo (que llevó al fortalecimiento de la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades). De acuerdo a Juan Bello Domínguez (2007), en este sexenio, hubo un incremento en el presupuesto del INI, el cual ascendió a 466 millones de pesos en 1976, cuando en 1971 era de 391 millones (p.43).

Después de la experiencia de los promotores en 12 Centros Coordinadores en las décadas de 1950 y 1960, se convenció a un amplio sector de autoridades educativas para que se diera forma institucional a la educación bilingüe en el país. Esto se realizó a partir de 1971, con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) de la SEP, cuando Gonzalo Aguirre Beltrán asumió como subsecretario de educación de la SEP y director del INI (Nahmad, 1978, p. 232).

La DGEEMI concentró los antiguos servicios que tenía la DGAI. Así, se reformuló todo el sistema de trabajo y se dio forma institucional al servicio nacional de promotores culturales y maestros culturales bilingües (Nahmad Sitton, 1978, p. 232). A partir de entonces, el INI y la DGEEMI comenzaron a coordinar la implementación de los programas educativos y de desarrollo socioeconómico de las regiones interétnicas.

En 1971, empezó el proceso de reorganización de los programas de educación indígena en la SEP, y se institucionalizó la Secretaría de Educación Bilingüe de Transición (SEBT). El proceso culminó en 1973, cuando entró en vigor la Ley Federal de Educación, que en el capítulo 1º afirmaba:

“Alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Nahmad Sitton, 1978, p.234). Así, entre 1971 y 1973, se institucionalizó la educación bilingüe de transición en la política educativa de la SEP, la misma que debía ponerse en práctica en todas las escuelas de las regiones indígenas de la República, y no solamente en las escuelas coordinadas por los CCI.

Tanto el INI como la DGEEMI realizaron un gran esfuerzo para proporcionar los servicios educativos bilingües a las regiones indígenas en el país. Por medio de diversos programas, aumentó considerablemente el número de maestros y alumnos. De acuerdo a Bello Domínguez (2007), en 1971, de tres millones de indígenas que según el censo existían en el país, solamente 650.000 eran atendidos por Centros Coordinadores. En este año, de la población indígena de 6 a 14 años demandante de educación primaria, 118.948 niños y niñas fueron atendidos, con 3964 maestros indígenas, en 1926 escuelas. En el final del sexenio Echeverría, se atendieron 238.400 alumnos y alumnas indígenas de primaria, con 7748 maestros bilingües, en 3246 escuelas (p.46).

Conclusiones

A partir de 1963, tuvo lugar una transformación profunda en la aplicación del programa de educación indígena en México, debido a la entrada de los promotores culturales bilingües del INI en la SEP y en el SNTE. Fue amplificada la participación política y pedagógica de los promotores culturales bilingües, que pasan a actuar en un gran número de escuelas en comunidades indígenas, siguiendo su trabajo de “nacionalización” y formación de hegemonía del Estado ampliado en las comunidades. Además, su actuación política ganó expresión a nivel nacional, a través del SNTE.

El indigenismo de integración siguió en los cinco nuevos CCI, creados por el INI en la década de 1960, y la propuesta de educación bilingüe de transición ganó mayor amplitud, en las escuelas de la SEP. Sin embargo, a finales de la década de 1970, el indigenismo de integración empezó a ser cuestionado por antropólogos e indigenistas, culminando en la “Declaración de Barbados por la liberación del indígena”, de 1971, en la cual los antropólogos europeos y americanos reunidos en el *Simposio sobre la fricción interétnica en América del Sur*, en Barbados, entre los días 25 y 30 de enero de 1971, denunciaron el indigenismo que estaba siendo practicado en América Latina como “etnocidio”, o exterminio cultural.

El discurso hegemónico del INI pasó a ser criticado por antropólogos de la ENAH y por científicos sociales que antes apoyaban a la institución indigenista. Guillermo Bonfil Batalla fue uno de los que cuestionaron el indigenismo que estaba siendo puesto en práctica en México y en la mayoría de los países de América Latina. Estas discusiones llevaron a una polarización entre los antropólogos

en México, dado que una parte de éstos pasaron a criticar las instituciones indigenistas oficiales y sus ideas fueron observadas por movimientos sociales indígenas que surgieron en la década de 1970; y otra parte siguió defendiendo el discurso oficial del indigenismo de integración.

Aunque los años 1970 y 1971 representaron una ruptura en el consenso que antes existía entre los antropólogos latinoamericanos sobre la necesidad del indigenismo de integración en Nuestra América, en la década de 1970, la política indigenista en México siguió con las prácticas propuestas por la Antropología Aplicada y la Lingüística Aplicada. En el mandato de Luis Echeverría, fueron creados un gran número de centros coordinadores, llegándose a 70 CCI en total. Además, en 1971, fue creada la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), dependiente de la SEP, cuando Gonzalo Aguirre Beltrán era subsecretario de educación de ésta y director del INI. A partir de entonces, el programa de educación indígena del instituto fue ampliado para las escuelas de esta dirección, en donde los maestros deberían ser bilingües y enseñar a través del método bilingüe de civilización. Las grandes inversiones en la política indigenista en la década de 1970 resultaron en un aumento significativo del número de promotores culturales y maestros bilingües, que participaron de las negociaciones entre el Estado ampliado y las comunidades originarias.

Parte II - Capítulo 1

Antecedentes: De la República oligárquica al Estado de compromiso de Getúlio Vargas: la política indigenista del Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales (1910 – 1940)

La política indigenista del Estado republicano oligárquico se institucionalizó en 1910, con la creación del Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILTN). Dicha institución fue formada principalmente por militares asociados a la ideología positivista y evolucionista, hegemónicas en el ejército brasileño en el periodo. El SPILTN tenía en miras laicizar la política indigenista, modernizar y fortalecer el Estado nacional, por medio de la nacionalización y “civilización” de los pueblos originarios. La formación del SPILTN estuvo directamente relacionada a la expansión de la frontera agrícola al interior del país. El órgano buscó sedentarizar a los pueblos originarios nómadas, con el objetivo de ampliar la mano de obra en el campo; convirtiéndolos en trabajadores rurales o en guardias de frontera. Las “pacificaciones” y la formación de reservas posibilitaron la usurpación de los territorios tradicionales indígenas para abrir la posibilidad de propiedades para colonos y hacendados nacionales.

En la década de 1930, la crisis del régimen oligárquico llevó a la formación del Estado corporativista o Estado de compromiso¹⁸ de Getulio Vargas. Este Estado negoció con los diversos sectores sociales, incluso con los oligarcas regionales; posibilitando la manutención del régimen de grandes propiedades y la explotación de la mano de obra en el campo. A partir de 1938, con la política de colonización de la “Marcha hacia el Oeste”, grandes extensiones de territorios tradicionales de los indígenas nómadas (legalmente consideradas tierras *devolutas* - desocupadas) fueron despojados de los pueblos indígenas y utilizados para la colonización encabezada por los “civilizados”.

En el Estado de compromiso de Getulio Vargas fue hegemónica la ideología sobre la necesidad de formación de la cultura nacional brasileña asociada al “mestizaje” cultural. El ideario de formación de la cultura brasileña “mestiza” legitimó la política indigenista del periodo, que estaba subordinada a la política de colonización del campo. Destacamos a Gilberto Freyre como uno de los principales ideólogos de la cultura brasileña del período.

Para la realización de tal política de “nacionalización”, fueron creados varios tipos de Puestos Indígenas. De manera pragmática y sin mucha planeación o teorización, el SPI creó escuelas primarias para los indígenas con un tipo de enseñanza muy semejante al existente en las escuelas rurales de los

¹⁸De acuerdo a la nomenclatura de Francisco Weffort (2003[1978]).

estados de la federación, principalmente en los Puestos de Asistencia, Nacionalización y Educación, en los cuales buscaron transformar a los niños indígenas en patriotas trabajadores rurales sedentarios.

La enseñanza de la lengua nacional por el método directo fue el principal punto curricular de estas escuelas que buscaron “civilizar” a los pueblos indígenas considerados “bárbaros”. La utilización de la lengua nacional fue simultánea a la coerción de la utilización de las lenguas indígenas en los salones de clase. La enseñanza de técnicas agrícolas, valores cívicos y morales e higiene eran puntos curriculares muy presentes en esas escuelas.

El currículo de las escuelas del SPI fue utilizado para formar la hegemonía del Estado de compromiso o ampliado entre los pueblos originarios, buscando las enseñanzas escolares convencer a los niños y niñas sobre la “superioridad” de la cultura nacional en relación a las culturas indígenas, sobre la pertenencia a la comunidad nacional y en relación a la necesidad de adoptar comportamientos asociados al trabajo productivo moderno.

Creación del SPILT en 1910

En un contexto de crisis de la agricultura, posterior a la abolición de la esclavitud (1888), el grupo Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), una entidad privada, constituida en 1897 en Río de Janeiro, se reunió para discutir sobre la mano de obra en el campo y la necesaria “regeneración agrícola”. Estas demandas de transformación agrícola afectaron directamente a los pueblos originarios, muchos de los cuales vivían de manera nómada, principalmente en el norte y centro oeste del país (Souza Lima, 1992 a).

Los territorios tradicionales de los pueblos indígenas nómadas no poseían títulos de propiedad y, por lo tanto, eran legalmente tierras *devolutas* (“desocupadas”). Estas tierras pertenecían legalmente a la federación y, a partir de la Constitución de 1891, comenzaron a pertenecer a los estados. Desde entonces, las mismas, podían ser donadas por los estados de la federación a colonos particulares. Debido a esto, durante la República, los campesinos e indígenas fueron los sectores subalternos que más sufrieron despojos en el proceso de modernización del país.

Las presiones de los frentes de expansión capitalistas en el comienzo del siglo XX amenazaban con continuar los exterminios de los pueblos indígenas, que tenían lugar en el país de manera común en el siglo XIX. En la provincia de São Paulo, hacendados y colonos entraron en fuertes conflictos con los kaingang por invadir sus tierras tradicionales, en el Oeste paulista. Mientras parte de la opinión pública estaba de acuerdo con los asesinatos en masa de los pueblos indígenas, el Estado republicano notó que necesitaba modificar las relaciones con los pueblos originarios: en vez de utilizar métodos

coercitivos para la apertura de territorios para la colonización requería utilizar métodos persuasivos para sedentarizar a los pueblos originarios y modernizar la agricultura.

Según el antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1988, p.22), uno de los principales factores que llevaron a la formación del Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILTN) por parte del Estado republicano fue la fuerte expansión agrícola en el Oeste Paulista por parte de los colonizadores de la oligarquía regional (aburguesada), con la ocupación de áreas tradicionales pertenecientes a los kaingang. Estos colonizadores generaron una situación de amenaza constante de exterminio a dicho pueblo originario.

En este contexto, los kaingang impedían la construcción de la Ferrovía Noroeste Brasil, por lo que el gobierno brasileño decidió crear un órgano paternalista para “pacificar” a los pueblos indígenas “enemigos” de la sociedad nacional. Este órgano empezó a adoptar las técnicas que el teniente coronel Cândido Mariano da Silva Rondon utilizó para “pacificar” a algunos pueblos indígenas del Mato Grosso, tales como los nambikuara, los terena y los bororó, durante los trabajos de la Comisión Rondon, en el contexto de la expansión de las líneas telegráficas durante la última década del siglo XIX.

La “pacificación” era una técnica militar que consistía en presionar a una población hostil a aceptar una alianza que se les presentaba como única alternativa, el “cerco de la paz” (Souza Lima 1992b). A través de la donación de bienes, los indigenistas buscaban establecer los primeros contactos y “atraer” poblaciones para un territorio delimitado, las “reservas indígenas”, con el planteo de iniciar un proceso de sedentarismo.

Por haber formulado las técnicas de “pacificación” Rondon ganó notoriedad como humanista entre los indigenistas de la época. El lema de Rondon: “Morir si es preciso, matar nunca”, daba énfasis a la nueva perspectiva de la política indigenista: las tierras podían ser tomadas, pero los indígenas no podían morir. En la ideología tutelar del órgano, su trabajo era “humanista” y de protección a los “hijos menores” de la nación.

Con la creación del SPILTN en 1910, además de abrir camino para la colonización de territorios tradicionales indígenas por los brasileños, el objetivo del organismo radicó en transformar a los indígenas en pequeños productores rurales. Las poblaciones originarias eran entonces clasificadas como “mansas” (o aliadas) y “bravas” (hostiles). La propuesta del SPILTN era establecer alianzas con los indios “mansos” (aliados) y llevar la paz a los “bravos” (hostiles).

El SPILTN comenzó a trabajar en la creación de reservas indígenas, en territorios muy reducidos. Este paradigma definía la delimitación de pequeñas porciones de tierra, que imposibilitaron

con el pasar de las décadas la reproducción material de estos pueblos, utilizando su sistema de caza, recolecta y agricultura tradicionales.¹⁹

Las demandas de hacendados y colonos de intervención del Estado nacional para la apertura de territorios indígenas para colonización, sumadas a las demandas de “regeneración” de la mano de obra en el campo y al discurso oficial sobre la necesidad de mantener el territorio nacional influyeron en la creación del órgano estatal indigenista como parte del Ministerio de Agricultura, Industria y Comercio.

Debido a este carácter de guerra de conquista, aunque sin utilizar armas de fuego, Souza Lima (1992b) afirma que el SPILTIN realizó el “cerco de la paz” entre los pueblos indígenas brasileños. El objetivo del organismo se asoció, asimismo, a la demarcación de fronteras, pues los pueblos originarios podían convertirse en guardias de fronteras, al nacionalizarse y sedentarizarse. Además de liberar territorios, el ente debía nacionalizar y educar a los pueblos indígenas, buscando transformarlos en mano de obra patriótica.

Rondon fue director del órgano indigenista de 1910 hasta 1930. Propició la construcción de líneas telegráficas de carácter estratégico en el interior del país, en lugares habitados por pueblos originarios, que debían ser transformados en trabajadores rurales, según el discurso oficial de la recién creada institución (Souza Lima, 1992b). Durante la existencia del Servicio de Protección a los Indios (SPI) – que ganó ese nombre a partir de 1928 - , se buscó transformar el modo de producción colectivista de los pueblos indígenas y someterlos como pequeños productores rurales, como parte de las clases subalternas; de las cuales los hacendados y dueños de empresas podrían extraer la plusvalía.

Por medio de las “pacificaciones” y de la creación de pequeñas reservas indígenas, el SPI separó los pueblos originarios de sus condiciones objetivas de existencia. En su mayoría nómadas, estos pueblos estaban acostumbrados a cazar, recolectar y practicar la agricultura en grandes territorios, cambiando de ambiente cuando les parecía necesario. Los pueblos indígenas sedentarizados por el SPI se hicieron dependientes de objetos y herramientas occidentales donadas por esta institución, y fueron obligados poco a poco a abandonar su vida comunitaria para convertirse en pequeños trabajadores agrícolas o mano de obra asalariada. Entretanto, la mayoría de los pueblos no se adaptaba a esas nuevas condiciones de existencia y se convirtieron en dependientes económicos del órgano protector.

¹⁹ Tenemos la hipótesis de que la creación de reservas indígenas en Brasil fue inspirada en la política indigenista estadounidense. A mediados del siglo XIX en EE.UU. empezó la formulación de tratados con indígenas, creando el sistema de reservas de tierras entre 1850 y 1860, proceso que generó grandes pérdidas territoriales para los pueblos originarios en este país (Gregory Blanchette, 2006).

Influencia positivista y militar en la política indigenista

El SPILTN fue directamente influido por la ideología positivista y evolucionista, que permeaba el ambiente de los militares ideólogos del Servicio de Protección al Indio y Localización de los Trabajadores Nacionales (SPILTN). La ideología positivista en esta institución afirmaba que los indígenas estaban en una etapa de evolución de la humanidad que debía superarse. Este pensamiento afirmaba que estos pueblos no eran capaces de tener un pensamiento racional y objetivo en su modo de vida, por lo que sólo podían evolucionar por medio de la “protección” de la Sociedad Política y de la educación. Esta ideología paternalista de la “protección fraternal” debía brindar las condiciones para que los indígenas “evolucionaran”, llegando un día a ser “civilizados”.

Los funcionarios del SPILTN tenían la formación y la ideología de los “ciudadanos soldados”, que poseían la misión de “civilizar” y “regenerar” la patria (Souza Lima, 1992 a, p. 163). Durante la mayor parte del tiempo que existió el organismo, entre 1910 – 1967, sus directores fueron militares, y solamente entre 1944 y 1956 la dirección fue de tipo civil (Souza Lima, 1992 a, p. 159).

Conjuntamente con sus colegas positivistas ortodoxos e ideólogos del SPI, Rondón creía en el progreso de las sociedades: una evolución de “etapas primitivas” hacia el racionalismo científico o “positivo”. El SPI debía proporcionar y acelerar este proceso, “incorporando” y “civilizando” a los pueblos originarios en el interior del país.

En los primeros años de la existencia del SPILTN se delinearon las prácticas de esta institución, que debía asegurar el territorio y las fronteras del Estado brasileño, a través de expediciones militares y la creación de líneas telegráficas en todo el país. Esta preocupación con las fronteras se asociaba al contexto político de la época. El Estado nacional brasileño recién salía de una disputa territorial con Bolivia por el Acre, lo que resultó en la compra de este territorio por parte del primero, con 25 millones de libras esterlinas de por medio (Fausto, 2006). Después de su creación, la institución indigenista empezó a ver en la “nacionalización” de los pueblos originarios que vivían en las fronteras, la única salida y solución con el fin de preservar el territorio nacional.

Estos procesos se expresaron en cambios en la legislación. En el código civil de 1916, los pueblos originarios fueron considerados “incapaces” y, por lo tanto, objetos de un régimen tutelar. Este código sedimentó las ideas evolucionistas, según las cuales las culturas indígenas estaban destinadas a desaparecer. Ya en el código civil de 1928, los pueblos originarios quedaron bajo la tutela federal, administrados por el SPILTN (Mendes Rocha, 2003).

A partir de la creación del Código Civil de 1928, el poder tutelar se expresaba por medio de las acciones de inspiración militar de los Puestos Indígenas. Éste significó un monopolio de la violencia

legítima hacia los pueblos indígenas, y se le dio el nombre de “protección”. Para Souza Lima (1992 a y b), la implementación del sistema del SPI significaba llevar la conquista a prácticas rutinarias.

En el Código Civil de 1928 del SPI, los pueblos indígenas ganaron un régimen jurídico especial, con la ley n. 5484 del 27 de junio, en la que se legitimaba la idea sobre la relativa capacidad de los pueblos indígenas y se fortalecía el régimen tutelar. La legislación concedía un tratamiento especial a estos pueblos; sin embargo, en ese momento las tierras tradicionales de los pueblos indígenas eran todavía consideradas propiedad de los estados de la federación, que las explotaban de acuerdo a intereses regionales, incentivando en muchos casos la ocupación privada de los territorios indígenas por parte de brasileños.

Desde la óptica positivista y evolucionista del SPLTN, ser indígena era considerado una condición transitoria, ya que era posible “civilizarse”, a partir de una transformación de la cultura. La sedentarización se asoció a la búsqueda de inmovilización de mano de obra, en regiones de particular importancia económica nacional.

El aparato del SPI fue expandido para todo el territorio del país, con su jerarquía entre Inspectorías Regionales, Comisarías, Puestos Indígenas (de inspiración claramente militar) y diferentes Secciones. Ese aparato burocrático influía en las reservas indígenas, ampliando el control de los territorios tradicionales y de las reservas. El control burocrático que se hacía de los territorios indígenas fue fundamental en el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios.

El SPLTN creó diversos tipos de puestos indígenas en todo territorio nacional, cada uno con una función diferente. Entre éstos estaban los Puestos Indígenas de Atracción, de Vigilancia y Pacificación (PIAVP), los Puestos Indígenas de Asistencia, Nacionalización y Educación (PIANE), los Puestos de Núcleos Militares y Puestos Indígenas de Frontera (Souza Lima, 1992 a). En ellos, era tenue la línea que separaba el interés público del Estado, de los intereses privados de los jefes de puestos, lo que posibilitó diversos abusos por parte de los funcionarios (Mendes Rocha, 2003, p.122).

En muchas ocasiones, la acción del SPLTN fue contradictoria, porque buscó “proteger” a los pueblos originarios de los invasores de tierras nacionales y, simultáneamente se subordinó a las políticas de colonización del Ministerio de la Agricultura. Los objetivos de desarrollo y modernización del ministerio entraban en conflicto con los objetivos tutelares y paternalistas de “protección”. El órgano indigenista buscaba mantener los “derechos” indígenas adquiridos en la legislación propia de los mismos. Sin embargo, este dispositivo legal permitía la usurpación de sus territorios tradicionales.

La educación rural: nacionalizar para civilizar

Desde la creación del SPILTN, este órgano creó escuelas de enseñanza primaria que fueron instaladas en los Puestos Indígenas de Asistencia, Nacionalización y Educación (PIANE), para consolidar la “civilización” e “incorporación” de los indígenas a la comunidad nacional. Este tipo de PI era destinado a los pueblos indígenas ya sedentarios, considerados como los capaces de adaptarse a la crianza de animales, la agricultura y otras ocupaciones nacionales, además de poder relacionarse de manera más “pacífica” con la sociedad nacional.

La base evolucionista de la política indigenista brasileña, consideraba que la condición indígena era transitoria y la finalidad última consistía en convertir al indio (nómada o *aldeado*) en trabajador nacional. Para llevar a cabo ello, se adoptarían métodos y técnicas educacionales que controlarían el proceso, y establecerían mecanismos de homogeneización cultural y nacionalización de los pueblos indígenas (Pacheco de Oliveira y Rocha Freire, 2006, p.113). Inicialmente, este órgano consideró de libre iniciativa la catequesis religiosa, sujeta a la fiscalización del SPI (Mendes Rocha, 2003, p.79).

Las directrices del SPI afirmaban que debía existir instrucción primaria y profesional para los hijos de los indígenas, pero sin carácter obligatorio. Los indígenas debían ser convencidos de participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas (SPI, Instrucciones Internas del SPILTN, firmando el 14 de octubre de 1910. Museo del Indio, Microfilme 380, fotograma 740 *Apud* Lourenço, 2008, p.29).

La enseñanza de la lengua nacional era considerada la frontera primordial entre el “salvaje” y el “civilizado”. La primera característica de una persona “brasileña” debería ser saber el portugués, aunque fueran rudimentos. La escuela primaria del SPILTN enfatizó la enseñanza de nociones elementales de lengua portuguesa (lecto-escritura), y el estímulo a abandonar las lenguas originarias. De esta forma, en las escuelas del SPILTN, el énfasis dado a la educación para la nacionalización fue la enseñanza del portugués, por medio del método directo.

En estos establecimientos educativos había enseñanza de primeras letras, costura y trabajos domésticos (para niñas), higiene doméstica e individual (Souza Lima, 1992b, p.140-141). También era común la existencia de clases destinadas al aprendizaje agrícola, valores cívicos y morales, el culto a la bandera, Historia de Brasil y “nociones de higiene”. En estas se transmitían significados relativos al uso del cuerpo, conforme a ideas no indígenas. Otra enseñanza básica sería respecto de la concepción de territorio para los pueblos originarios, quienes debían verlo como parte del territorio nacional. Así, el único objetivo del currículo era preparar a los alumnos y alumnas a convertirse en trabajadores nacionales.

Educandos de diferentes grupos indígenas podían estudiar en las mismas escuelas. También se juntaban alumnos indígenas y brasileños, siendo que estos últimos debían servir como “ejemplos”. Existían escuelas diurnas y nocturnas, que podían ser mixtas o separadas por sexos. La mayoría de ellas pudieron seguir un modelo de separación por sexos (Souza Lima, 1992, p.140).

La escuela en el SPI era organizada en algún local o edificio improvisado por la maestra, que generalmente se trataba de la esposa del encargado del Puesto Indígena, y quien enseñaba principalmente las primeras letras. Las escuelas llevaban una serie de alteraciones a la vida cotidiana de los pueblos, debido a modificaciones en el tiempo comunitario. En las escuelas del SPI, “La postura corporal, las vestimentas, el propio escenario de los salones de clase, las fotos de los ejercicios físicos, resaltándose la presencia de la bandera – muchas veces los indígenas perfilados delante de ella – y un mapa de Brasil, son elementos constantes de la imagen visual emitida por la Comisión Rondon y por el Servicio a lo largo de su trayectoria. Del cuerpo al territorio, toda la superficie manipulable parece servir a la inscripción de imágenes de lo nacional” (Souza Lima, 1992b, p. 141).

No obstante, para el SPILTIN la atención a las escuelas para la infancia no era su prioridad; siendo que las “pacificaciones”, la demarcación de tierras y reservas indígenas y la enseñanza de técnicas de trabajo para los adultos eran consideradas más importantes en el proceso de “nacionalización”.

El Estado de compromiso y la nacionalización (1930 – 1940)

En las primeras décadas del siglo XX, las disputas entre las oligarquías regionales fueron una característica común de la política nacional. En ese período, Brasil era un país agrario exportador (con una economía capitalista y dependiente), que contaba con una incipiente industria, y comenzaba a modernizarse. Ello, con el objetivo de mantener los intereses oligárquicos para la exportación de productos primarios, principalmente los de las élites de São Paulo y Minas Gerais. Sin embargo, la crisis de 1929 desgastó a la oligarquía cafetera paulista, y a la política federal que defendía sus intereses, resultando en la crisis del sistema oligárquico que organizaba la vida política y económica del país durante el período republicano.

Según el historiador Thomas Skidmore (1982), la Revolución de 1930 en Brasil fue una revolución de élites, de oligarquías insatisfechas con la política que se estableció en la “República Vieja” (1889 – 1930). Los militares de la “Alianza Liberal” depusieron al presidente Washington Luis (1926 – 1930), sin permitir que el puesto lo tomara el candidato Julio Prestes, también *paulista*. Esa

“revolución” puso fin al pacto político de la “República Vieja”, que se basaba en la alternancia del presidente entre São Paulo y Minas Gerais, los estados más ricos de la federación.

Desde 1930, el Estado oligárquico sufrió una serie de transformaciones asociadas a la reorganización burocrática como consecuencia de la Revolución de ese año. En esa década, Getúlio Vargas reorganizó profundamente la burocracia estatal y la política nacional. Esto acompañó las profundas transformaciones en la sociedad brasileña asociadas a la urbanización y expansión de las actividades industriales.

El Estado corporativista pasó a negociar con las diversas clases sociales y centralizó el poder como árbitro político. El período entre 1930 y 1967 fue denominado por Francisco Weffort (1978) como “Estado de compromiso”. Vargas mostró una inmensa habilidad para negociar con las distintas facciones y unir las, ya que sostenían disputas entre ellas. Asimismo, tenía gran destreza para oponer a los distintos grupos políticos.

Con la Revolución de 1930, el nacionalismo asociado a la ideología del “mestizaje” cultural y biológico y los proyectos de consolidación de la nación brasileña influyeron sobre la acción indigenista. En ese decenio se enfatizó la necesidad de nacionalizar a los pueblos originarios en áreas de frontera y en el interior desconocido del país. El gobierno pasó a difundir ideas nacionalistas asociadas a la formación de la nación brasileña, basándose en teorías del “mestizaje” de importantes intelectuales del momento, como Gilberto Freyre con su libro *Casa Grande y Senzala* (1933).

En la década de 1930, la ideología del “mestizaje” asociada a los proyectos de colonización del campo llevó a la realización de la política de colonización conocida como “Marcha al Oeste”, creada en 1938. Desde su lanzamiento, la política indigenista se subordinó a esa política de colonización, y el número de Puestos Indígenas del SPI tuvo un aumento sin precedentes en todo el país.

La ideología del “mestizaje” fue creada en Brasil por intelectuales en mediados del siglo XIX, cuando la nación brasileña comenzó a ser considerada una síntesis del blanco, el negro y el indio. El discurso historiográfico se asoció a esta ideología, y en él participó el Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado en 1838, con el objetivo de escribir la historia brasileña durante la participación del Estado ilustrado y civilizatorio.

Mientras el indianismo de Gonçalves Dias señalaba al indígena como el “portador de la brasilidad”, Francisco Adolfo Varnhagen escribió una carta al emperador Don Pedro II, considerando a la herencia colonial europea como el fundamento de la identidad nacional brasileña. En medio a este debate, el IHGB convocó a un concurso para el mejor proyecto que elaborara un plan de escritura de la Historia de Brasil. El texto galardonado fue del científico alemán Karl Friedrich Philipp von Martius, intitulado “Cómo se debe escribir la Historia de Brasil”, que defendía la escritura ésta a partir idea de la mezcla de las tres “razas”: el blanco, el negro y el indio.

A finales del siglo XIX, el intelectual Silvio Romero también veía a Brasil como el producto de estas tres “razas”. En su escala etnográfica, los indígenas fueron considerados como los más “decaídos”, y los negros como los derrotados, considerados naturalmente inferiores. Este tipo de pensamiento abrió paso a los procesos de “blanqueamiento” de la nación brasileña (Mendes Rocha, 2003). La visión negativa sobre el “mestizaje” entre blancos, negros e indígenas había empezado a cambiar en la sociedad brasileña en la década de 1920, durante la Semana de Arte Moderno de 1922, con obras que valoraban la “brasilidad” y la influencia de los indígenas y afrodescendientes en la cultura nacional, como *Macunaíma*, de Mario de Andrade.

Sin embargo, fue en la década de 1930, después de la publicación de la citada obra *Casa Grande y Senzala* de Gilberto Freyre (2006[1933]), cuando la idea negativa sobre el “mestizaje” se transformó en la idea de que el “mestizo” debía ser el centro de la identidad nacional brasileña. Freyre fue influenciado por las ideas del relativismo cultural de Frans Boas, cuando realizó su doctorado en la Universidad de Columbia. Para el autor brasileño, la cultura del país era “mestiza” de formación.

En los años treinta, la ideología del “mestizaje” reforzó el ideal de blanqueamiento de la nación y la “visión armoniosa” de la mezcla biológica y cultural entre las tres “razas” se asoció a la creencia de que los indígenas estaban condenados a dejar de existir como grupo diferenciado. Esta idea fue retomada por el indigenismo oficial del SPI, para el cual la “nacionalización” de los pueblos originarios a través de su “mestizaje” cultural era el mejor camino para su “civilización”.

Como afirma Leandro Mendes Rocha (2003, p.48), “tanto el positivismo, el liberalismo de la República oligárquica, el nacionalismo del Estado Novo y el desarrollismo populista, tenían en común el evolucionismo y la creencia en el progreso”, lo que marcó a la política indigenista republicana, en su óptica sobre lo inevitable del fin de los pueblos indígenas.

En el período el Estado nacional pasó por un proceso de modernización, interviniendo más en los servicios sociales, en la seguridad, salud pública y educación. Con la reorganización estatal posterior a 1930, el gobierno decidió subordinar el SPI, en 1931, al recién creado Ministerio del Trabajo, Industria y Comercio (creado en 1930, por el decreto n. 19.433, del 26 de noviembre de 1930), como una sección del Departamento Nacional de Poblamiento (Mendes Rocha, 2003, p. 51).

Al comenzar la década (entre 1931 y 1932), el SPI sufrió una reducción en su presupuesto. Estos cambios resultaron en el aumento de las presiones económicas sobre las tierras indígenas, en las regiones donde se expandía la sociedad nacional. Con esta problemática, algunos gobernantes comenzaron a defender la reformulación de la política de marras. Con el decreto del 12 de julio de 1934, el SPI quedó subordinado al Ministerio de la Guerra. El argumento principal radicó en la necesidad de proteger las fronteras. Después de este cambio, el organismo volvió a recibir apoyo gubernamental (Mendes Rocha, 2003).

Laicización de la política indigenista y nacionalización

Al comenzar el siglo XX, la Iglesia Católica, que por siglos había catequizado a los pueblos indígenas y realizado la política indigenista, fue obligada a ceder la tarea de “cuidar” a estas comunidades al SPILTN. Los militares positivistas que controlaban la recién creada agencia eran contrarios a la actuación de las misiones católicas. Según Leandro Mendes Rocha (2003, p.147), muchos investigadores ven en este proceso la oposición entre Iglesia y Estado (Sociedad Política). Sin embargo, lo que ocurrió con la formación del SPILTN fue un proceso de laicización de la cuestión indígena en el país. Según dicho autor, después de la formación del órgano indigenista sólo siguió existiendo la misión salesiana como presencia misionera de importancia en la política indigenista.

No obstante, a partir de los años treinta, Sociedad Política e Iglesia Católica volvieron a estrechar lazos y, poco a poco, esta institución reconquistó sus privilegios abolidos cuando se proclamó la República, en 1889. En 1931, nuevamente se permitió la enseñanza religiosa en escuelas públicas. Por su parte, la Constitución de 1934 posibilitó el regreso de subvenciones a las actividades religiosas. En este período, aumentó la presencia misionera protestante de origen estadounidense en el país, debido a la cooperación entre el gobierno de EE.UU. y Brasil (Mendes Rocha, 2003, p. 144).

A partir del reglamento del SPI de 1936, las misiones religiosas fueron ubicadas por esta institución como instrumentos de “incorporación” y “nacionalización”, aunque tuvieran que seguir las normas establecidas por la política indigenista oficial:

“Los indígenas son también enteramente libres, cuando quieran, de guardar o practicar las creencias y los ritos de sus mayores, y con ellos alcanzar la incorporación a la nacionalidad, interviniendo solamente los funcionarios del Servicio de Protección a los Indios, por medios legales: 1) para modificar prácticas antihigiénicas y antisociales, si ellas existen; 2) para dar a los aborígenes respecto a eso, solamente educación cívica profesional o ponerlos en contacto con métodos apropiados de trabajo” (SPI, Separata del reglamento del Servicio de Protección a los Indios relativa a los Puestos Indígenas – decreto n.736 del 5 de abril de 1936, microfilm 338, fotograma 2274b, p. 15).²⁰

²⁰Texto original em português: “Os índios são também inteiramente livres, quando o queiram, **de guardar e praticar as crenças e os ritos de seus maiores, e com eles atingir a incorporação à nacionalidade**, intervindo apenas os funcionários do Serviço de Proteção aos índios, por meios legais: 1) para modificar práticas anti-higiênicas e antissociais, se existirem; 2) para dar aos aborígenes a esse respeito, tão somente, educação cívica e profissional ou pô-los em contato com métodos mais apropriados de trabalho” (SPI, Separata do regulamento do Serviço de Proteção aos Índios relativa aos Postos Indígenas – decreto n.736 de 5 de abril de 1936, microfilme 338, fotograma 2274b, p. 15).

De esta manera, el SPI permitió la catequesis religiosa, debido a la libertad de cultos establecida en la Carta Magna. Lo que es destacable es que, a partir del reglamento de 1936, el SPI consideró, a la catequesis como un instrumento para la “incorporación” y “nacionalización” de los pueblos originarios. El reglamento referido garantizaba al SPI el poder de controlar la actuación de las misiones religiosas que quisieran participar de las políticas asistencia y de nacionalización de los pueblos originarios; sin embargo, permitía a las misiones que actuaran en la política indigenista de asistencia.

Las disputas por presupuesto entre el SPI y la Misión Salesiana prosiguieron por varias décadas. El 22 de mayo de 1939, la directora del Museo Nacional, Heloísa Alberto Torres, envió una petición de la Misión Salesiana al Director del SPI, el coronel Vicente de Paulo Fonseca Teixeira de Vasconcelos, en la que el sacerdote de la misión pedía apoyo para seguir su trabajo entre los indios xavantes (que se pretendía “pacificar” en el período) (SPI, Respuesta al oficio n.242. Río de Janeiro, 8 de junio de 1939, microfilme 338, fotograma 1719). El director del SPI le contestó a la directora del Museo Nacional, afirmando que no apoyaría la entrega de recursos financieros porque consideraba que la Misión Salesiana ya había recibido tierras del gobierno de Mato Grosso, el 19 de abril de 1895, con el fin de realizar un trabajo de catequización y nacionalización entre los indígenas bororos y, según él, la misión terminó vendiendo la “colonia indígena” para su beneficio particular.

Además, el coronel jefe del SPI, Vicente de Paulo Teixeira, estaba en contra de la actividad de “nacionalización” de los pueblos originarios por parte de misiones religiosas católicas o protestantes. Afirmaba que, siendo todas esencialmente extranjeras, la educación que podían realizar no sería capaz de “hacer un brasileño”, ya que sus objetivos estaban afuera del país (SPI, Respuesta al oficio n.242. Rio de Janeiro, 8 de junio de 1939, microfilme 338, fotograma 1719).

Entretanto, aunque varios funcionarios del SPI eran contrarios a la actuación de las misiones en la política indigenista, como parte del Estado ampliado, las mismas siguieron con su actividad entre los pueblos originarios, principalmente a partir de la década de 1930; en las áreas asistencialistas de salud y educación (realizando también su proselitismo religioso).

Directrices educacionales del SPI

El reglamento del SPI de 1936 explicitó la preocupación del Estado de Compromiso en “nacionalizar” a los pueblos indígenas y transformarlos en trabajadores nacionales sedentarios y guardianes de fronteras. En este dispositivo legal la palabra “enseñanza” no solamente significaba enseñanza escolar para la niñez; sino para todo el pueblo indígena pacificado existente en los Puestos Indígenas de nacionalización (SPI, Separata del reglamento de Servicio de Protección a los Indios

relativa a los Puestos Indígenas – Decreto n.736 del 5 de abril de 1936, 1936, Microfilme 338, fotograma 2274b).

Para la realización de tal política, los Puestos Indígenas pasaron a ser clasificados en dos tipos. El primero era el Puesto de Atracción, Pacificación y Vigilancia, en el cual se realizarían las “pacificaciones”. Tenían como principal función establecer relaciones amistosas con los grupos indígenas hostiles para empezar a establecer la hegemonía de Estado de compromiso sobre esas poblaciones. Según el discurso oficial esos puestos deberían atraer a las “tribus” hostiles a los Puestos, “impedir que las poblaciones indígenas fueran atacadas”, y mostrar la “grandeza y generosidad de la civilización” para convencer a los indígenas sobre las ventajas del trabajo moderno.

El segundo tipo era el Puesto de Asistencia, Nacionalización y Educación. En ese tipo serían creadas las escuelas primarias para los indígenas. Estos puestos debían realizar las acciones de los Puestos de Atracción y además agrupar a los indígenas de una o más “tribus” ya sedentarias y “capaces de adaptarse a la agricultura”, establecer instituciones “de enseñanza y ejercicios de los indios”, establecer instituciones para el tratamiento de enfermedades, brindar enseñanza higiénica, organizar la agricultura y ganadería, practicar el culto cívico a la bandera, enseñar historia patria y explicar las fechas nacionales. En los mismos, los indígenas debían “trabajar sin constreñimientos”, recibir alimentación y ropas (Ídem, fotograma 2259). Los Puestos no debían consentir que a los indígenas se les impusieran obligaciones asociadas a la religión, la enseñanza y el aprendizaje (Ídem, fotograma 2257).

El SPI debía establecer, “siempre que fuera posible”, en los Puestos de Nacionalización, instituciones de enseñanza con las siguientes características: escuelas primarias, con curso diurno o nocturno, para indígenas de ambos sexos y de todas las edades, aprendizaje agrícola y de crianza de animales, con cursos prácticos de apicultura; campos de experimentación en lo agrícola; educación física e instrucción militar, organizados en las tierras de fronteras o en el interior del país.

Estas directrices del SPI establecidas en 1936 hicieron que las labores asistencialistas de educación se ampliaran a comienzos de la década de 1940. La enseñanza tenía como meta la incorporación de los indígenas a la sociedad brasileña. El programa de nacionalización debería adoptar las siguientes medidas:

“a) Medidas de enseñanza de naturaleza higiénica, b) escuelas primarias y profesionales, c) ejercicios físicos en general o especialmente los militares, d) educación moral y cívica, e) enseñanzas de aplicación agrícola o pecuaria” (SPI, Separata del reglamento del Servicio de Protección a los

Índios relativa a los Puestos Indígenas – Decreto n.736 del 5 de abril de 1936, 1936, Microfilme 338, fotograma 2264).²¹

A la Inspectoría del SPI le incumbía “pacificar” a los indígenas que vivían en estado nómada u hostil, ejercer la vigilancia sobre las tierras del interior nacional o tierras de fronteras habitadas por indígenas. Esta inspectoría debía verificar el “estado de las tribus”, en el sentido de su “estado evolutivo”, para adoptar las medidas propias de su educación “civilizatoria”.

En 1936 el SPI tenía ocho inspectorías: una para los territorios de Amazonas y Acre, una para Pará, una para Maranhão, otra en Paraíba, Pernambuco y Bahía, una en São Paulo y sur de Mato Grosso, otra en Mato Grosso, una en Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul; y una inspectoría para Goiás.

El Estado Novo y la política “Marcha hacia el Oeste”

Desde 1937, con el *Estado Novo* de Getulio Vargas (1937 – 1945), se echaron las bases del Estado de compromiso, con una estructura política, jurídica e ideológica que estuvo vigente hasta el golpe militar de 1964. El Estado de compromiso no fue expresión política de ninguna fracción de la clase dominante, y buscó su legitimidad y apoyo en los estratos de la población urbana. Así se dio inicio a un período marcado, cada vez más, por la presencia de sectores urbanos y de la burguesía industrial en los procesos políticos, a través de este pacto “populista”. En la economía, por su parte, se fortaleció el proceso de sustitución de importaciones.

Se trató de un período en el cual, el liberalismo estaba perdiendo terreno en Brasil, y Vargas utilizaba su poder para poner a un grupo político en contra de otro (los integralistas, con influencias claramente fascistas, frente a los comunistas), e instaurar un Estado con características corporativistas, como parte de una creación exclusivamente personal. El Estado nacional se centralizó, por lo que el poder de las oligarquías estatales se sometió al gobierno federal. El gobernante negociaba con todas las clases sociales. A diferencia de México, Vargas no creó partido alguno y el *Estado Novo* tampoco produjo nuevas agremiaciones políticas.

El *Estado Novo* tiene su comienzo en 1937, cuando Getulio Vargas consiguió la suspensión de los derechos de la Constitución de 1934, que preveía realizar elecciones en 1938. Al término del *Estado Novo* en 1945, las bases sociales de la política habían cambiado radicalmente. Brasil no se había embarcado en un programa de completa industrialización, hasta que en 1945 comenzó a dar

²¹ Texto original em português: “a) medidas de ensino de natureza higiênica, b) escolas primarias ou profissionais, c) exercícios físicos em geral ou especialmente os militares, d) educação moral e cívica, e) ensinos de aplicação agrícola ou pecuária” (SPI, *Separata do regulamento do Serviço de Proteção aos Índios relativa aos Postos Indígenas – decreto n.736 de 5 de abril de 1936, 1936, Microfilme 338, fotograma 2264*).

indicios de ello. Existía un gran número de brasileños que vivía en áreas urbanas, y hubo un crecimiento del volumen de la población alfabetizada.

Con el golpe de 1937, el proletariado se incorporó a la política, por medio de la burocratización de los sindicatos, bajo la dirección de un Estado paternalista, de ideología nacionalista y movilización populista. La nueva estructura sindical era controlada por el Ministerio del Trabajo. Esta estructura se burocratizó, y los trabajadores comenzaron a pagar un “impuesto sindical” obligatorio de afiliación a los sindicatos, equivalente a un día de salario por año. Los fondos eran distribuidos por los sindicatos reconocidos por el gobierno y el Ministerio del Trabajo (Skidmore, 2003[1982], p.63). Esta organización formaba parte de una estructura económica corporativista global que el *Estado Novo* armó para toda la sociedad urbana.

En el campo, se anunció la “Marcha para el Oeste” en 1938. El gobierno de Vargas negoció con las oligarquías regionales, y prometió la distribución de tierras a colonos e indígenas, para extirpar las raíces del nomadismo, y convertirlos en ciudadanos productivos. Como parte de la campaña gubernamental para popularizar la Marcha, el discurso político del momento enfatizaba la existencia de los pueblos indígenas y la necesidad de incorporarlos a la nación (Garfield, 2000).

De acuerdo a Candice Vidal Souza (1997), desde la implementación de la Marcha, la política indigenista se subordinó a la política de colonización de tierras en el interior del país. Esta política fue influenciada por intelectuales como Euclides da Cunha, con su obra *Os Sertões* (1902). La principal preocupación de Euclides fue encontrar horizontes viables para una nación que aún no se había formado, a través de un proyecto de nación derivado del encuentro con el *Sertão*, y unificando los ritmos civilizatorios entre el Oeste y el litoral (p. 96).

En el Centro Oeste y Norte del país, grandes cantidades de tierras poseídas por pueblos originarios, no estaban en los mapas oficiales. La demarcación de las tierras indígenas por el SPI estaba prevista en la Constitución Federal de 1937. Desde 1934, la cuestión de la incorporación de los indígenas a la sociedad nacional comenzó a ser responsabilidad de la Federación. La Carta Magna de 1934 afirmaba que si los pueblos indígenas permanecían en sus tierras, la posesión de ellas sería asegurada. La de 1937 repitió estas mismas ideas (Cordeiro, 1999 *Apud* Lourenço, 2008, p.33).

El Estado corporativista creado a lo largo del *Estado Novo* de Getúlio Vargas (1937 – 1945) dio una respuesta al campo respecto del problema de protección al indio. Para el discurso oficial, el problema indígena estaba íntimamente vinculado a la colonización. Según el discurso gubernamental, para garantizar la sobrevivencia de los pueblos originarios, el SPI demarcaría sus tierras, tal como se estableció en la constitución de 1937. Sin embargo, dichos pueblos deberían colaborar con las “poblaciones civilizadas” que se dedicaban a actividades agrícolas y, de esa manera, colaborar con toda la comunidad nacional (Mendes Rocha, 2003, p. 54).

Al amplificar el valor ideológico de los indígenas, como integrantes de la nación “mestiza” del *Estado Novo*, el gobierno Vargas creó, el 22 de noviembre de 1939, el *Conselho Nacional de Proteção aos Índios* [Consejo Nacional de Protección a los Indios] (CNPI), para asesorar en la política estatal indígena, discutir y buscar soluciones a los problemas del SPI. El ya citado general positivista Cândido Rondon fue director del consejo entre 1939 y 1955. En el período de creación de este órgano, Getulio Vargas designó solamente positivistas para el mismo (con excepción de los representantes institucionales), en el momento en el que esta visión ya estaba agotada. En el CNPI debía haber, obligatoriamente, representantes del Museo Nacional, del Servicio Forestal y el director del SPI.

En el decreto Ley n. 1.736, del 3 de noviembre de 1939, el SPI quedó subordinado al Ministerio de Agricultura. Desde entonces, el problema de la protección a los indios se asoció más enfáticamente al problema de la colonización y sedentarización (Mendes Rocha, 2003, p. 54).

Desde 1940, el SPI tuvo una expansión sin precedentes: llegó a regiones que anteriormente estaban al margen del Estado nacional, y donde no existían instituciones de la Sociedad Política. En esta década, la política del organismo enfatizó la transformación de los pueblos indígenas en trabajadores rurales, y lo hizo con la subordinación de esta institución al Ministerio de la Agricultura. De esta manera, dicha política indigenista puede ser considerada como una segunda vertiente de la política estatal para el campo.

A partir de 1940, también se expandieron otras instituciones indigenistas, como el Consejo Nacional de Protección a los Indios (CNPI), la Fundación Brasil Central (FBC) y la Superintendencia del Plan de Valorización de la Amazonia (SPVEA). Aunque existían otros entes indigenistas, el SPI seguía siendo la principal agencia gubernamental que llevaba a cabo la política respectiva, con sus “pacificaciones” y escuelas para la nacionalización.

Conclusiones:

La formación del SPILTN estuvo asociada a la presión de frentes de expansión capitalistas, que buscaban expandir sus territorios y querían adquirir las tierras *devolutas* (desocupadas), de posesión tradicional de los pueblos originarios. Otras causas para la formación de ese órgano indigenista fueron las demandas de reorganización de la mano de obra en el campo, y la necesidad del gobierno Republicano de mantener el territorio nacional y sus fronteras. La política del SPI recibió la influencia teórica positivista y evolucionista de los militares, que afirmaba que los pueblos indígenas deberían “evolucionar” de su etapa “salvaje” para una etapa “civilizada”.

La política indigenista sufrió un proceso de laicización y, en las décadas de 1910 y 1920, las misiones religiosas no tuvieron autorización para dar asistencia a los pueblos originarios. Ya en los

años treinta, las misiones pudieron aproximarse al Estado de compromiso, volviendo a realizar actividades asistenciales en las áreas de educación y salud. Como parte del Estado ampliado, las misiones participaron de la realización de la política indigenista.

En dos primeras décadas del siglo XX, se consolidaron las prácticas indigenistas del SPILT. Ellas se dividían principalmente entre las actividades de “pacificación” de grupos indígenas “hostiles” y las que tenían en miras incorporar a los pueblos indígenas en la sociedad nacional. Entre éstas, la política indigenista de educación buscó crear escuelas primarias y profesionales en los PI.

El patrón de las escuelas del SPILT pasó a ser constituido en esas décadas. La formación de esas escuelas fue realizada de manera pragmática y se constituían en copias de las creadas en el interior de las provincias, las llamadas escuelas rurales o grupos escolares. Las principales actividades en las mismas eran la enseñanza de la lengua nacional por medio del método directo, el culto a la bandera, enseñanza de valores cívicos y morales, trabajos agrícolas (para niños), costura y trabajo doméstico (para niñas), Historia nacional y matemática.

En los establecimientos educativos del SPILT, la enseñanza con un currículo nacionalista y con contenidos pertenecientes únicamente a la sociedad nacional buscó convencer sobre la “superioridad” de la cultura nacional en relación a la cultura indígena, y “deculturar” a los pueblos originarios, para que se “aculturaran” y se convirtieran en trabajadores nacionales. La enseñanza de la lengua nacional fue central en este currículo, que buscaba excluir a las lenguas y valores indígenas de los salones de clase.

Con la formación del Estado corporativista o Estado de compromiso, en el periodo Vargas, se acentuó el discurso nacionalista y de formación de la nación “mestiza”. A partir de 1938, la política indigenista se subordinó a la política de colonización del campo, que buscaba demarcar las tierras indígenas y reservas, exterminar el nomadismo y sedentarizar a los pueblos originarios.

A partir de finales de los años treinta, algunas otras instituciones fueron creadas para dar soporte a la realización de la política indigenista en todo el territorio nacional. A partir de 1940, un gran número de PI fueron creados en todo el territorio nacional, ampliando también el número de escuelas que deberían “deculturar” y “aculturar” a los pueblos indígenas, convirtiéndolos en trabajadores nacionales modernos.

Parte II - Capítulo 2:

Discursos hegemónicos y el programa de educación indígena del SPI (1940 – 1947)

En este apartado, discutimos los principales discursos hegemónicos que influyeron en la formulación de la política indigenista y en los programas de educación indígena del SPI, entre 1940 y 1947. Analizamos las relaciones entre la política indigenista brasileña y el indigenismo interamericano, así como la influencia estadounidense en la política indigenista brasileña. Podemos concluir que el indigenismo interamericano no tuvo gran importancia para la política indigenista en Brasil en este período, en el cual el discurso evolucionista de los principios de la formación del SPI y el discurso desarrollista de la política gubernamental de Getúlio Vargas fueron hegemónicos.

Las ideas evolucionistas y desarrollistas del SPI se concretaron en las acciones para el estímulo a la producción en los Puestos; y en el proyecto de contaje, control y administración de la producción de los pueblos indígenas por los jefes y funcionarios de los Puestos Indígenas, la llamada Renta Indígena.

De acuerdo al discurso oficial del SPI, dicha renta debería ser utilizada para la manutención de la estructura de los Puestos, y cuando fuera posible, estos recursos deberían ser utilizados también para pagar los costos de otras “pacificaciones”. La formulación de esta política a partir de 1942 influyó en los programas de educación indígena, que tenían el objetivo de formar trabajadores nacionales, en escuelas con programas semejantes a los de las escuelas rurales, del interior de los estados de la federación.

El fortalecimiento de la estructura burocrática del SPI en la década de 1940, formó parte de un momento en el que el Estado de compromiso brasileño se modernizaba y fortalecía. La propagación de un discurso hegemónico sobre la nación “mestiza” y sobre la necesidad del trabajo productivo moderno influyó en este proceso. La escuela fue uno de los aparatos de la hegemonía para la difusión de este discurso y para la enseñanza de nuevos comportamientos (productivos) y modos de vida (“civilizados”). El programa de educación indígena fue un instrumento del Estado ampliado en el

ejercicio del poder tutelar, en el marco de un proceso de formación de hegemonía civil²² desarrollista y nacionalista entre los pueblos originarios en Brasil.

a) El indigenismo interamericano y la política indigenista brasileña

El gobierno brasileño se aproximó a la política indigenista estadounidense a finales de la década de 1930. Sin embargo, consideró inapropiado adherir al indigenismo interamericano en la década siguiente. De acuerdo a Thaddeus Gregory Blanchette (2006), en un momento en el cual los Estados Unidos buscaban ampliar su influencia panamericana, el SPI intercambió cartas con el Comisariado de Asuntos Indígenas de EE.UU., John Collier. En 1938, el jefe del SPI, Vicente de Paulo Teixeira Vasconcelos, ya había pedido información a la Embajada estadounidense sobre la organización del *Office of Indian Affairs*. Poco tiempo después, el gobierno de Getulio Vargas editó el Decreto Ley 1.794, lo que estableció, en 1939, el Consejo Nacional de Protección a los Indios (CNPI), que debería orientar la realización de la política indigenista brasileña. La formación de este organismo puede haber sido una influencia del indigenismo interamericano, ya que debería tener la participación de científicos como de la jefa del Museo Nacional, así como de otros indigenistas importantes en el período.

En el Congreso de Pátzcuaro, el único delegado brasileño fue Edgard Roquette-Pinto, que era vicepresidente del CNPI. El gobierno no adhirió al III, debido a la decisión de la presidencia de la República, que veía influencias marxistas en las propuestas del Congreso antes citado (Duarte, 1975 *Apud* Rocha Freire, 1996). El representante de la diplomacia brasileña, Carlos de Lima Cavalcanti, resaltó en su informe oficial al gobierno de Vargas la presencia de un sinnúmero de comunistas en la delegación mexicana. Además, le pareció ofensiva la proposición del indigenismo de México como solución para el problema de los pueblos originarios en todas las Américas. Lima Cavalcanti afirmó que la conferencia era un “centro tendencioso” con una apariencia de científicismo panamericanista, que buscaba formar al Instituto Indigenista Interamericano (III) mediante un tratado, haciendo que los gobiernos miembros pagaran por una institución que él consideraba contraria a los intereses brasileños. “A causa de ese reporte y por miedo del comunismo mexicano, Vargas bloqueó la entrada de Brasil al Instituto Indigenista Interamericano” (Gregory Blanchette, 2006, p. 481).

²²Hegemonía civil es un concepto de Antonio Gramsci, derivado del concepto de hegemonía, que indica que la Sociedad Política generó hegemonía (un tipo de dominación que se establece a partir de la formación de consenso, establecido a través de la negociación y de la coerción) en la Sociedad Civil. Por un lado, la Sociedad Civil pasa por un proceso de convencimiento. Por otro, ésta teme la coerción de la Sociedad Política y crea el “consenso” a través del silencio. Desde el punto de vista teórico del socialista italiano Antonio Gramsci, específicamente en lo formulado en sus *Cuadernos de la Cárcel*, la hegemonía significa una estrategia política de dominación del Estado ampliado, que se establece a partir de la suma entre coerción y consenso. Para Philip Corrigan y Derek Sayer (2007), hegemonía se trata de la burocratización de la Sociedad Civil, inducida por la Sociedad Política, y existe en situaciones dónde no necesariamente hay consenso.

La Oficina de Asuntos Indígenas de los Estados Unidos y John Collier tenían la esperanza de que Brasil se convirtiera en parte de la alianza panamericana de indigenistas, la misma que difundiría las ideas del indigenismo mexicano y del *Indian New Deal*, en colaboración con antropólogos para la transformación de las políticas de marras en el hemisferio. El propio Collier mantuvo correspondencia con los miembros del CNPI, principalmente con Vicente de Paulo Teixeira Vasconcelos, jefe del SPI, y con los antropólogos e indigenistas brasileños que colaboraron con la revista del III (Gregory Blanchette, 2006, p.326).

Por lo tanto, podemos decir que Brasil no desempeñó un papel importante en el III. Sin embargo, a comienzos de la década del cuarenta, el CNPI, buscó asociar las estas ideas antropológicas a la política indigenista del SPI. De acuerdo con Carlos Alberto Casas Mendoza (2005), debido a las influencias políticas del Consejo, en 1942, el SPI creó oficialmente la Sección de Estudios (SE), ajustada a los lineamientos del CNPI, conforme el decreto n.12.317, del 27/04/1943. Esta Sección se convirtió en un centro de investigaciones, y los especialistas contratados fueron denominados “técnicos”. Su acción tenía como meta racionalizar las prácticas administrativas del SPI, basadas en investigaciones científicas. Este acontecimiento demuestra un sutil cambio en la política de la institución.

Aunque la SE haya sido creada en 1942, su equipo de antropólogos no fue establecido hasta 1947. En sus cinco primeros años de actividades, la Sección se organizó en el marco de los llamados “trabajos de etnografía y documentación foto-cine-etnografía”. La institución realizaba expediciones “científicas”, privilegiando el material fotográfico y fílmico del patrimonio histórico-cultural de los pueblos indígenas (Casas Mendoza, 2005, p.145).

La legitimación de la política del SPI terminó siendo la principal función del área creada, por medio de la exposición de materiales recabados en las expediciones, y a través de la exhibición de películas. La SE-SPI no fue políticamente capaz de crear un nuevo discurso hegemónico basado en argumentaciones científicas con base en la antropología, y que transformara la política indigenista del organismo.

La SE tampoco pudo adoptar las principales propuestas del indigenismo interamericano para la creación de los programas de educación indígena. El discurso hegemónico evolucionista y desarrollista siguió siendo predominante en el SPI. Esto se debió, principalmente, a la existencia de un gran número de funcionarios militares entre sus cuadros, a lo largo de toda la existencia de la institución.

De acuerdo con el antropólogo brasileño Carlos Augusto da Rocha Freire (1996), una de las pocas acciones del gobierno brasileño, asociadas al indigenismo continental en la década de 1940, fue la adopción del Día del Indio, publicado en el decreto-ley presidencial n. 5.540, del 2 de junio de

1943. Aun con las trabas oficiales, el III y el CNPI intercambiaron correspondencias, en las que el primero solicitaba la colaboración del SPI en la aplicación del indigenismo continental (p. 29).

Debido a estas comunicaciones, se publicó en la revista *América Indígena* del III (que divulgaba las investigaciones asociadas a la Antropología Aplicada en toda América) un artículo del director del SPI en el periodo, Coronel Vicente Paulo Vasconcelos, intitulada “La obra de protección al indígena en Brasil”, que difundía el indigenismo brasileño.

El renombrado antropólogo mexicano Manuel Gamio (director del III entre 1942 y 1960) visitó Brasil y se reunió con los consejeros del CNPI en 1944. Su objetivo era intentar convencer a los brasileños a hacerse miembros del III y adoptar la perspectiva indigenista interamericana. En la visita referida, Gamio, defendía que los antropólogos y gobiernos modificaran sus criterios de identificación de los indígenas, cambiando el concepto biológico (de “raza”) por el de cultura (Rocha Freire, 1996, p.33-37). Sin embargo, el SPI ya adoptaba una idea evolucionista de las culturas y no de las razas, afirmando que los pueblos indígenas llegarían a la “civilización” por medio de la “protección” y la educación, lo que los convertiría en brasileños.

Después de la visita de Gamio, el Estado brasileño no modificó su política indigenista y tampoco adhirió al III. Los consejeros del CNPI ya habían solicitado el ingreso al mismo en 1943 pero nuevamente, recibieron una respuesta negativa por parte del gobierno. Entretanto, los indigenistas brasileños quisieron aprender de la experiencia de la política dirigida a los pueblos originarios estadounidense, considerada el gran ejemplo para Brasil durante la década de 1940 (SPI, *Boletín interno*, n.02, 1942, p.3). Según Rocha Freire (1996), se pudo verificar en las actas del CNPI (de 1939 a 1955, lapso temporal en el cual Rondon fue director del Consejo) que sus integrantes acompañaban la política indigenista adoptada en otros países del continente americano y, principalmente la de los EE.UU. (p. 38 - 46).

La búsqueda de aproximación a la antropología para la formulación de las políticas indigenistas resultó en la contratación de antropólogos, como Roberto Cardoso de Oliveira y Darcy Ribeiro, en 1947. En este año el último, conjuntamente con Max Boudin fueron los primeros “técnicos especializados” contratados por el SPI, hecho que marcó la transición de las expediciones fotocinematográficas hacia las investigaciones antropológicas en la SE (Casas Mendoza, 2005).

A partir de entonces, la Sección de Estudios del SPI dejó de ser un centro de documentación y se convirtió en un centro de investigación. En dicho año, los proyectos de la SE-SPI fueron los que más se aproximaron a los objetivos del III, en relación a la propuesta de unificación de la antropología y la administración pública (Ribeiro, 1951 *Apud* Rocha Freire, 1996, p. 44). Tuvo lugar una disputa política entre los funcionarios, *sertanistas* y los antropólogos del SPI, en relación al proyecto predominante de la institución.

La antropología en Brasil, que pasó a institucionalizarse en la década de 1930, no se pensaba como campo de conocimiento para la resolución de problemas prácticos. El ingreso de los antropólogos al SPI a partir de 1947 fue un proceso de experimentación. En los años cuarenta todavía eran numerosos los militares-sertanistas que trabajaban en el SPI y el CNPI, quienes siguieron difundiendo los ideales evolucionistas y positivistas “rondonianos”.

No obstante, desde 1938 la política indigenista en Brasil se había subordinado a la política indigenista de colonización del campo de Getulio Vargas, y los discursos sobre la necesidad de desarrollo y nacionalización, asociados al proyecto de la formación de la nación brasileña “mestiza”, habían sido los hegemónicos en el SPI.

b) Renta Indígena y directrices educativas del SPI (1940 – 1947)

El problema de la “protección” a los indios se asoció directamente a la colonización del interior del país, principalmente después de la vinculación y subordinación del SPI al Ministerio de la Agricultura (decreto-ley n. 1736 de 03/11/1939). Como consecuencia, en la década de 1940 se ampliaron las “pacificaciones” en la región del centro-oeste del país, principalmente en Mato Grosso y Goiás. Las acciones de colonización del SPI ganaron la atención de la prensa, sobre todo en relación a la penetración territorial rumbo al noreste de Mato Grosso, principalmente en 1943, con la Expedición Roncador-Xingú, vinculada a la Fundación Brasil Central (FBC). Dicha institución fue creada en ese mismo año con el fin colonizar vastos territorios del interior centro-oeste del país. Su esfera de acción no solamente era Mato Grosso, sino también Goiás, Pará, Maranhão y ciertas regiones de Minas Gerais. Gran parte de sus funcionarios llegaron a trabajar en el SPI, como los hermanos Leonardo, Claudio y Orlando Villas Boas (Souza Lima, 1992 b, p.240).

Después de la crisis financiera de esta institución en la década de 1930, el SPI retomó sus trabajos en el decenio siguiente. En dicho período, la institución indigenista amplió su estructura burocrática, por lo que hubo un aumento significativo en el número de Puestos indígenas e Inspectorías Regionales a lo largo del territorio nacional. Ello trajo aparejada una gran expansión del “gobierno de los indios”, como era denominada la política indigenista del SPI. Aumentó también el número de establecimientos asociados a la política indigenista tales como escuelas, enfermerías, administraciones y residencias (SPI, *Boletín Interno* n.3, 1942, p. 1).

En ese momento el SPI utilizaba una clasificación de 5 tipos de Puestos Indígenas diferenciados. Entre los pueblos considerados más “integrados”, se construían los Puestos Indígenas de Nacionalización y Educación (PINE), responsables de la transformación de los indígenas “semi-integrados” en trabajadores nacionales “integrados” o “civilizados”. Entre los considerados menos

integrados (y en conflictos con la sociedad nacional), se establecían los Puestos Indígenas de Atracción y Vigilancia (PIA). Estos últimos eran construidos en las comunidades originarias que se encontraban en la fase de “pacificación” (Casas Mendoza, 2005).

Al comenzar 1940, de los 94 Puestos Indígenas que mantenía el SPI, 40 pertenecían al modelo de Nacionalización y Educación, mientras que 24 eran Puestos Indígenas de Atracción (PIA). Excepto en los PIA y en los Puestos Indígenas de Creación (PIC), en todos los otros administrados por el SPI, se contaba con la presencia de un (a) auxiliar de educación (Casas Mendoza, 2005, p. 12).

En la década de cuarenta, el discurso oficial del SPI afirmaba que era importante garantizar la “autosuficiencia económica” en los Puestos Indígenas, para que los pueblos originarios que vivían en los mismos pudieran “emanciparse”, hasta llegar a anexarse a las municipalidades, e incorporarse a los mercados locales y nacionales. Esta “emancipación”, en realidad, significaba alterar el modo de producción y las relaciones comunitarias de los indígenas, que deberían convertirse en productores rurales sedentarios.

De acuerdo con el discurso del SPI, su propio director afirmaba en 1942 que: “el Puesto debe ser responsable por la educación cívica y profesional, y de ponerlos en contacto con métodos más apropiados de trabajo” (SPI, *Boletín interno* n. 2, 1942, p. 3).

Como afirmaba el mismo director, Vicente de Paulo Teixeira da Fonseca Vasconcelos:

“Para cumplir integralmente su función no basta fundar Puestos, donde el indígena, además de recibir la asistencia de la letra, a) aprenda trabajos y oficios “civilizados”, a amar la bandera y cantar himnos, sea alfabetizado y reciba auxilios y ayudas para su establecimiento económico vinculado a la tierra, como el SPI ha buscado hacer hasta aquí. Es indispensable también interesarlo desde ya en los asuntos de su propia administración, no solamente para que comprenda mejor la acción del gobierno a su respecto y fiscalizar juiciosamente la aplicación de los recursos que le son destinados, así como para que no se atrofie en él, por el desuso, la capacidad de autodeterminación indispensable al hombre que se emancipa” (SPI, *Boletín interno* n. 10, 1942, p. 01).²³

²³ Sigue texto original en portugués: “Para cumprir integralmente essa função não basta somente fundar Postos, onde o índio, além de receber a assistência da letra, a) aprenda trabalhos e ofícios “civilizados”, a amar a bandeira e a cantar hinos, seja alfabetizado e receba auxílios e ajudas para o seu estabelecimento econômico ligado a sua terra, como o SPI tem procurado fazer até aqui. É indispensável além disso também “interessá-lo” desde logo nos assuntos de sua própria administração, não só para compreender melhor a ação do Governo a seu respeito e fiscalizar judiciosamente a aplicação dos recursos que lhe são destinados, como para que se não atrofie nele, pelo desuso, a capacidade de autodeterminação indispensável ao homem que se emancipa.” (SPI, *Boletín interno* n. 10, 1942, p. 01).

Asociado a la política de colonización del período, el discurso hegemónico de desarrollo y nacionalización se concretizó a partir de 1942 con el estímulo de lo que fue llamado por el SPI de Renta indígena. Esto significaba el control del Patrimonio Indígena por parte de los jefes de Puestos del SPI, que contaban y administraban el total de la producción agrícola y de animales de los indígenas en los Puestos. Los ideólogos del SPI plantearon la administración de la Renta indígena como fuente de ingresos para la manutención de los PI. Como afirmaba el *Boletín Interno* n. 14 del SPI, del 31 de enero de 1943:

“Los Puestos indígenas, son por ley establecimientos de asistencia y educación, que no podrán, ni deberán ser considerados fuentes de renta. Entretanto, siendo grande la población indígena en Brasil y necesitada de asistencia, el presupuesto de la nación no puede ofrecer la suma de dinero correspondiente, y se tiene que solicitar a las Inspectorías que consigan la emancipación económica de sus respectivos Puestos, para que la suma de dinero hasta entonces aplicada pueda ser transferida a la asistencia de otras tribus aún no asistidas (p.2)”.²⁴

En ese sentido la perspectiva empresarial adoptada en los puestos indígenas era justificada por la ausencia de recursos económicos de la institución. Habían ingresado en la vida de las comunidades, alterando su modo de producción y organización de poder interno; alejando a los pueblos originarios “pacificados” de sus condiciones objetivas de existencia.

Los PI fueron creados para consolidar la hegemonía civil entre los pueblos indígenas, a través de la enseñanza de trabajos modernos y valores nacionales. En la década de cuarenta, el discurso oficial del SPI consideraba a los puestos como instituciones educativas, en el sentido de que debían enseñar a los pueblos elementos considerados importantes para la “civilización”. En los *Boletines Internos* de 1942, se afirmaba que era obligación del PI proteger, dar asistencia y educación a los “grupos indígenas”, entendiendo a la educación como un proceso de “mestizaje” cultural. De esta manera, los funcionarios que trabajaban en los Puestos Indígenas eran concebidos como “educadores”, en la medida en que debían enseñar con el ejemplo a comportarse como “brasileño civilizado” (SPI, *Boletín Interno* n.10, 1942).

En los PI se buscó la reproducción de la sociedad brasileña. Según el discurso oficial, los indígenas deberían adquirir las costumbres nacionales a través de la imitación de los hábitos y valores

²⁴ Sigue texto original en portugués: “Os Postos Indígenas sendo por lei, estabelecimentos de assistência e educação, não poderão, nem deverão, ser considerados fontes de renda. No entanto, sendo grande a população indígena no Brasil necessitada de assistência, e o Orçamento da Nação não podendo fornecer a despesa correspondente, temos apelado frequentemente para que as inspetorias consigam a emancipação econômica dos respectivos Postos, para que então a verba até aí aplicada possa ser transferida à assistência de outras tribos ainda não assistidas” (SPI, *Boletín Interno* n. 14, de 31 de enero de 1943).

de los funcionarios de los Puestos. La enseñanza para los indígenas buscaba, sobre todo, “fortalecer el mejoramiento de la vida y de los trabajos, la alfabetización, enseñanza rural y trabajos domésticos” (SPI, Reporte de 1942, 1943, p. 20).

Con análisis de los Boletines Internos del SPI y del informe anual del SPI de 1942, pudimos observar que esta institución (subordinada al Ministerio de Agricultura) por un lado, se dedicó a continuar las “pacificaciones” entre diversos pueblos (como los xavantes, paradigma de “pacificación” en la época) y continuó con la asistencia educacional en los pueblos indígenas aliados y los ya “pacificados”. En la década de 1940, la asistencia a los pueblos fue considerada uno de los aspectos “humanitarios” de la política indigenista.

Programa de educación indígena del SPI y currículo

El programa de educación indígena del SPI subordinó la escolarización al discurso sobre la Renta indígena, el mismo que afirmaba que los Puestos Indígenas debían ser autosuficientes y generar su propia renta, a partir del trabajo agrícola de los indígenas y de los funcionarios que vivían en él. Para esto, el modelo educativo escolar del SPI radicaba en una enseñanza de tipo rural o agrícola, con escuelas primarias que seguían el patrón general de las escuelas existentes en las zonas rurales del interior de todo el país.

El organismo poseía varias fases en su proceso de “civilización” de los pueblos originarios: en primer lugar, establecía los primeros contactos y “atraía” las poblaciones para un territorio delimitado, las reservas indígenas. En su segunda fase se iniciaba la educación escolar, a través de la implantación de escuelas y de la fijación de los indígenas en un territorio administrado por un PI. En una tercera etapa, se transmitían técnicas agrícolas, pecuarias e industriales para los adultos. Una cuarta y última fase preveía la emancipación definitiva de los indígenas y su introducción en la “vida civilizada”, según el ideario positivista (Emperatriz Tassari, s.f., p.4).

La anhelada “civilización” o “incorporación” era una forma de crear la hegemonía civil capitalista entre los pueblos originarios. Se trataba de un proceso de despojo de los territorios indígenas y el convencimiento de dichos pueblos para vivir en las reservas, de la burocratización de las reservas y la creación de una estructura para negociar los nuevos modos de vida. Las escuelas primarias inauguradas para los indígenas en los PI tenían como principal función llevar a cabo el proceso de insertarlos en la cultura nacional hegemónica.

Cuando aún no existían edificios escolares en los Puestos Indígenas, las clases se improvisaban en algún otro espacio del mismo. A lo largo de la década de 1940, se aumentó considerablemente el número de construcciones para edificios escolares del SPI. En parte de las escuelas, los sexos se

separaban, sin embargo también había algunas escuelas mixtas en los PI. (SPI, *Boletín interno*, n. 13, 1943, pp.7 y 11).

Tenemos la hipótesis de que las escuelas rurales en los Puestos Indígenas del SPI sufrieron una doble influencia. En primer lugar, del sistema educativo nacional de la época, creado en 1930, durante el gobierno de Vargas, y bajo la influencia de la pedagogía de la Escuela Nueva y la del estadounidense John Dewey. En segundo lugar, influencias de la política indigenista de los Estados Unidos y de su política educacional expuesta en las resoluciones del Congreso de Pátzcuaro, en 1940.

Las escuelas de los PI eran dependientes del SPI y del Ministerio de Agricultura, y no estaban subordinadas al Ministerio de Educación y Salud, como el resto de los establecimientos educativos del país. Entretanto, las escuelas de los PI siguieron el modelo de las de tipo rural o grupos escolares de los estados de la federación. Nuestra hipótesis es que estas escuelas rurales, a su vez, se sufrieron influencias de las reformas en educativas patrocinadas por los la Escuela Nueva y sus educadores, realizadas en el país en las décadas de 1920 y 1930. Las reformas de dicha Escuela de los años veinte resultaron en la creación del sistema nacional de enseñanza en el país en la década siguiente (Hanna Mate, 2002).

El contenido programático las escuelas de los PI tenía varias semejanzas con el contenido de las del sistema nacional de enseñanza. Algunas de estas eran: el uso del idioma patrio como una manera de estimular la unificación de la cultura nacional y el nacionalismo; el énfasis en la asignatura Trabajos Manuales, que también comprendía trabajo agrícola; la enseñanza de nociones de higiene; y el uso del esculismo para la educación. Además, otra característica en común era el culto al Estado nacional a través de la ritualidad laica.

La asignatura Trabajos Manuales era algo típico en la pedagogía de la Escuela Nova, de los renovadores de la educación brasileña en las décadas del veinte y treinta (influenciados por la Escuela Activa de John Dewey). Esta asignatura formaba parte de un proyecto de modernización, nacionalización y formación de trabajadores modernos en la sociedad brasileña del período. Los Trabajos Manuales formaban parte de un proceso de formación de niños como trabajadores nacionales, y de niñas como madres y amas de casa, al servicio de la patria.

En el sistema nacional de enseñanza, había actividades diferenciadas para niños y para niñas en la asignatura Trabajos Manuales. Se trataba de buscar la transmisión de valores capitalistas modernos a partir de la escuela, considerando que la trabajadora y el trabajador tenían diferencias de género, de acuerdo con la comprensión de la época sobre lo propio para el sexo femenino y el masculino. En resumen, los niños debían ser trabajadores urbanos o rurales, y aprender técnicas modernas para realizar su función patriótica como hombres. Las mujeres indígenas debían convertirse en “madres,

esposas, amas de casa”, como el resto de las mujeres brasileñas, que debían expresar su patriotismo por medio de la maternidad.

Desde 1925, en el programa para “grupos escolares” de São Paulo, ya existía la asignatura Trabajos Manuales. Es necesario averiguar la historia de esta asignatura en el sistema de enseñanza nacional, observando los programas curriculares nacionales estipulados en las Reformas Francisco Campos de 1930, y en la Reforma Capanema de 1942.

Por otro lado, los directores del SPI estaban atentos a las políticas indigenistas norteamericanas y a las recomendaciones de la delegación de los Estados Unidos durante los Congresos Interamericanos. Entre las propuestas sobre educación escolar indígena de la delegación del gran país del norte durante el Congreso de Pátzcuaro (1940), podemos citar algunas observadas en Brasil: realización de instrucciones de higiene y salubridad; énfasis en la incorporación de las ocupaciones productivas en la comunidad, principalmente agrícolas; creación de parcelas escolares comunales, “que puedan servir para la introducción de métodos agrícolas modernos y eficientes, dándolos a conocer a niños y adultos”; “talleres que sirvan para la instrucción de los niños en el manejo de herramientas”, “facilidades para la educación en cuestiones relacionadas con la economía doméstica, cuidado de la casa y los niños; que se den a las niñas y que sean extendidas a las mujeres adultas” (III, 1959, p. 37).

La educación de las escuelas del SPI se subordinó a la política de producción en los Puestos y en la divulgación de las ideas sobre “emancipación económica” de los mismos. El director organismo, Vicente de Paulo Teixeira da Fonseca Vasconcelos, quien suscribía el *Boletín interno* n.10, de 1942, del propio SPI, argumentaba que la escolarización debía estar al servicio del proyecto productivista de los Puestos Indígenas (SPI, *Boletín interno* n. 10, 1942, p. 1). El trabajo en las escuelas de la institución formaba parte del proyecto estatal de convencimiento, en aras de consolidar la hegemonía de un capitalismo de tipo moderno y desarrollista, en la totalidad del territorio nacional, en el que se lo utilizaba como ideología a la nación.

Con el análisis de los Boletines Internos²⁵ del Servicio entre 1942 y 1943, se pudo observar que las directrices oficiales del SPI, asociadas a la escolarización de los Puestos Indígenas buscaban, sobre todo, realizar lo siguiente: 1) la alfabetización del portugués a través del método directo, 2) la enseñanza de valores cívicos, con actividades de culto a la bandera y canto de himnos, 3) la enseñanza de trabajos manuales (diferenciados por sexo) garantizando así la enseñanza del trabajo agrícola, 4) la

²⁵ A partir de noviembre de 1941, el SPI creó el Boletín Interno como un instrumento de comunicación para llevar las reglas e instrucciones del organismo a todos las Inspectorías regionales, así como a los Puestos Indígenas. La creación del Boletín estuvo asociada al fortalecimiento de la organización burocrática de esta institución. Éstos, junto con los Reportes Anuales, buscaban hacer circular información, reglas y normas que debían ponerse en práctica en los Puestos Indígenas y ser garantizadas por las Inspectorías Regionales.

enseñanza de hábitos de higiene y 5) matemáticas elementares (SPI, Boletín Interno n. 10 - 15, 1942 y 1943).

Como afirmaba su director, el coronel citado, en 1942: “Las escuelas de los Puestos Indígenas se destinan a la alfabetización de los indios y a enseñanzas elementales de los trabajos rurales para los niños, y doméstico para las niñas” (SPI, *Boletín interno* n.10, 1942, p.15). Las niñas también se dedicaban a la costura (*Boletín Interno* n.14, 1943, p.14).

En el reporte del SPI de 1942, se definía a la educación en las escuelas del SPI de la siguiente manera:

“Lo que llamamos educación de los indios consiste en:

- a) Darles idea de Patria y culto cívico, ceremonias en torno a la bandera, himnos, Historia de Brasil a través de hechos más culminantes, etc.
- b) Alfabetización de menores y adultos de ambos los sexos;
- c) Enseñanza de Trabajos Manuales y domésticos;
- d) Práctica agrícola y pecuaria;
- e) Limpieza e higiene” (SPI, Reporte de 1942, 1943, p. 13).²⁶

Estas eran las asignaturas que deberían existir en las escuelas, pero eso no significa que fueron puestas en práctica en todos los Puestos Indígenas, donde se priorizaba la enseñanza de la lengua nacional. Esto se debe a que conocer el portugués se consideraba el elemento fundamental para la pertenencia a la nación.

El portugués enseñado por las auxiliares de enseñanza en las escuelas del SPI consistía, básicamente, en repetir palabras y frases en dicha lengua (aunque los alumnos y alumnas no supieran el significado de lo que repetían) y realizar dictados. La enseñanza del idioma nacional en las escuelas del SPI fue instrumento de convencimiento para la pertenencia a una “comunidad imaginaria” de la población del territorio nacional. El conocimiento del portugués era el punto de partida fundamental a partir del cual se enseñaba conceptos básicos como territorio nacional, patria, propiedad privada y trabajo productivo.

El uso de las escuelas del SPI en los PI, como una manera de unificar la lengua y la cultura nacional, no fue una invención original de este organismo. Las escuelas que estaban siendo creadas por

²⁶ Sigue texto original en portugués: “O que chamamos educação dos índios consiste em: a) dar-lhe ideia de Pátria e o seu culto cívico, cerimônias em torno à bandeira, hinos, História do Brasil através dos fatos mais culminantes, etc.; b) alfabetização dos menores e adultos de ambos os sexos; c) ensinamentos de trabalhos manuais e domésticos; d) prática agrícola e pecuária; e) limpeza e higiene” (SPI, Relatório de 1942, 1943, p. 13).

la denominada Escuela Nueva en todo el país (en las ciudades y en el medio rural) también tenían el objetivo de unificar la lengua y la cultura nacional.

En la enseñanza “práctica”, los desfiles en días patrios, el culto a la bandera, cantar los himnos y mantener hábitos de higiene de la sociedad nacional, con el uso de uniformes escolares, creaban rituales que insertaban a los alumnos en un “microcosmos” de lo que debía ser la nación. Podemos observar que el programa de educación indígena se subordinó al proceso “civilizatorio” y de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios, que consistía en formar trabajadores nacionales modernos (de acuerdo a la expresión utilizada por Souza Lima, 1992 b).

Las auxiliares de enseñanza de los Puestos Indígenas no contaban con una formación específica para ejercer su cargo. En la década de 1940, no había cursos de preparación para maestras que darían clases en las escuelas del SPI. Éstas buscaban seguir las recomendaciones oficiales del órgano indigenista, respecto de la enseñanza en los establecimientos, y que eran publicadas en los Boletines Internos y los reportes anuales de esta institución. Sin embargo, sin preparación específica para ejecutar las tareas, su práctica radicaba en repetir las formas que ellas ya conocían por su educación primaria en las escuelas nacionales.

En la mayoría de los casos, las personas que ocupaban el cargo de auxiliares de enseñanza eran mujeres y esposas de los jefes de los Puestos. Esto se explica por qué la escolarización del SPI siguió el patrón general de la época, que asociaba la enseñanza primaria a la maternidad. Además, no era fácil encontrar personas que aceptaran vivir en los PI, con pocos lujos y sueldos bajos; y las esposas de los jefes, generalmente, habían cursado la educación primaria y podían asumir ese papel.

Las escuelas del SPI también eran frecuentadas por estudiantes “no indígenas” de la sociedad nacional. Según el discurso oficial, ellos debían ser un ejemplo para los niños y niñas indígenas: “Las escuelas destinadas a los pequeños indígenas deberán ser, siempre que sea posible, facultadas también, con la indispensable vigilancia de niños “civilizados”, saludables, limpios y sin vicios, cuya convivencia y costumbres influirán mucho en sus amiguitos indígenas” (SPI, *Boletín interno*, n. 10, 1942, p.4).

En la década de 1940, una preocupación constante fue el aumento de la asistencia escolar a las escuelas de los Puestos. Las Inspectorías regionales pasaron a controlar la frecuencia escolar por medio de los Avisos Mensuales de los Puestos (SPI, *Boletín interno* n.10, 1942, p. 15).

Para aumentar la asistencia a clase, el SPI pasó a recomendar que se ofrecieran comidas para los alumnos, de preferencia con alimentos producidos en el mismo Puesto Indígena. De acuerdo con el nuevo patrón de la política sobre la Renta indígena, que estimulaba la producción agrícola en los puestos. Los alimentos generados en el huerto de la escuela debían convertirse en comidas para los alumnos, alumnas y el auxiliar de enseñanza.

En los Avisos Mensuales de algunas escuelas del SPI, se puede comprobar la existencia de “clubes agrícolas rurales”, tal como existían en la mayoría de las escuelas rurales del estado de Pernambuco: “Enviamos varios productos y artefactos (...) de los alumnos de nuestro grupo agrícola, para la exposición de grupos agrícolas escolares del estado, que se realiza en Recife, el día 28” (SPI, Boletín interno n.13, 1943, p. 8).²⁷

Abajo citamos el Aviso Mensual de una escuela considerada modelo, la Escuela Alipio Bandera:

“Escuela Alipio Bandera. Este establecimiento de enseñanza, entregado a los cuidados del auxiliar de enseñanza Antonio Santolin, viene completando, satisfactoriamente, sus finalidades. Con una matrícula de 43 alumnos, lo frecuentaron a lo largo del mes 40 niños, dando una media de 27 alumnos. A todos los alumnos indios les es proporcionado, por la mañana, un vaso de leche, y al mediodía la comida, con dos platos variados, y, una vez por la semana, carne. El aprovechamiento general es bueno. Fueron distribuidos uniformes a todos los alumnos, celebrando festivamente la Semana de la Patria que terminó en el día 7, con el *rancho* mejorado, pues constó en la comida de gallinas – de producción del Puesto. Hubo desfile de scouts y *bandeirantes*, discursos y premios de cortaplumas a los que más han estado en las clases” (SPI, *Boletín interno*, n. 11, 1942, p. 41).²⁸

Podemos observar la presencia del escultismo como un recurso educativo en los Avisos Mensuales de algunos PI. Sin embargo, no encontramos ninguna recomendación de la dirección del SPI sobre su obligatoriedad.

La política tutelar y proteccionista del SPI hacia los pueblos indígenas tenía como última etapa la educación, la alfabetización y el estímulo a actividades agropecuarias de los grupos indígenas. Cada Puesto Indígena fue considerado una “cédula de producción y de civilización y policía brasileña en la selva del interior o de la frontera” (SPI, Reporte de 1942, 1943, p.38).

²⁷ Cito texto original em português: “Enviamos varios produtos e artefatos de palha dos alunos do nosso Clube agrícola, para a exposição de clubes agrícolas escolares do Estado, que se realizam em Recife, no dia 28” (SPI, *Boletim interno* n.13, 1943, p. 8).

²⁸ Texto original em português: “Escola Alipio Bandeira. Este estabelecimento de ensino, entregue aos cuidados do auxiliar de ensino Antonio Santolin, vem preenchendo satisfatoriamente as suas finalidades. Com uma matrícula de 43 alunos, frequentaram durante o mez (sic) 40 meninos, dando uma media de 27 alunos. A todos os alunos índios é fornecido, pela manhã, um copo de leite, e ao meio dia almoço, constando sempre de 2 pratos variados e, uma vez por semana, carne. O aproveitamento geral é bom. Foram distribuídos uniformes a todos os colegiais, comemorando festivamente a semana da pátria que encerrou-se no dia 07, com “rancho” melhorado, pois constou do almoço galinhas – da produção do Posto. Houve desfiles de escoteiros e bandeirantes, preleções e prêmios de canivetes aos que mais tem comparecido às aulas” (SPI, *Boletín interno*, n. 11, 1942, p. 41).

Educación indígena y misiones religiosas

Las directrices del SPI se transmitieron con la intención de unificar las prácticas de enseñanza en todas las escuelas de este órgano. Según las orientaciones del director, los Puestos Indígenas debían poner en práctica estas directrices, y era deber de las Inspectorías Regionales garantizar su realización en los mismos. Sin embargo, las recomendaciones para la escolarización en los PI no se aplicaban de la misma manera en todos ellos. Nunca llegó a existir un “sistema educativo” en las escuelas del SPI. La aplicación de las directrices oficiales fue extremadamente fragmentada y diferente en cada localidad, y dependía de las condiciones de cada Puesto, así como de las relaciones y negociaciones de los funcionarios del SPI con cada pueblo indígena.

Otra determinante importante para la escolarización en los PI fue la presencia o no de misiones religiosas (católicas o protestantes) que en muchos de éstos poseían escuelas y, en algunos casos, autorización del SPI para realizar trabajo asistencial (educativo y para la salud). En el *Boletín Interno* n.03, de 1942, se enfatizaba la cuestión de la interferencia de las misiones religiosas en la política indigenista. En él se señala que, debido a la falta de organización del SPI, entre 1931 y 1939 (etapa posterior a la Revolución de 1930, cuando este órgano perdió gran parte de su presupuesto), “fueron construidos sin licencia y autorización en algunos Puestos y aldeas de indios, edificios para cultos u otros destinos, de entidades misioneras” (SPI, *Boletín interno* n.2, 1942, p.3).

Las misiones religiosas (principalmente católicas y en especial la Salesiana) continuaban disputando recursos económicos para formar parte de la política asistencialista hacia los pueblos indígenas en la década de cuarenta. Cuando las misiones trabajaban con sus propios fondos, a partir de donaciones, el SPI no intervenía en su presencia entre los pueblos originarios, y permitía que construyeran sus casas y escuelas. Lo que buscaba la dirección del organismo era que las misiones se sometieran a sus reglas, de acuerdo al proceso de laicización de la política indigenista.

Así, entre algunos pueblos indígenas en Brasil, las misiones religiosas continuaron participando en la asistencia (principalmente en las áreas de educación y salud), y tuvieron una fuerte presencia en la escolarización de algunas reservas, administrando escuelas propias (como fue el caso de la Misión Católica Salesiana, o de diversas misiones protestantes, como por ejemplo, la Misión Presbiteriana Caiuá).

Fue en las escuelas de los misioneros (principalmente protestantes) donde se empezó a utilizar la lengua originaria en la escuela, aunque solamente de manera oral, y a fines de traducción. En estas misiones protestantes era común que los maestros y maestras (generalmente los mismos misioneros) aprendieran las lenguas indígenas y las utilizaran en los establecimientos para traducir las enseñanzas de la sociedad nacional a la lengua originaria (SPI, *Boletín interno* n. 15, 1943, p. 86).

La política indigenista estaba claramente subordinada a la consolidación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos indígenas del territorio nacional, y a través del ejercicio del “poder tutelar”, por medio de toda la administración burocratizada del SPI. Esto se daba tanto a través del control de los territorios indígenas y sus recursos naturales, como por medio del uso de mano de obra indígena para la manutención de la burocracia estatal, así como a partir de la enseñanza de conocimientos colonialistas, y del convencimiento sobre las ideologías de carácter nacionalistas.

La consolidación de la hegemonía del Estado ampliado se realizó a través de mecanismos de control burocrático entre los pueblos indígenas, por medio del convencimiento sobre la pertenencia a la comunidad nacional brasileña en las escuelas, y haciendo uso de las ideologías nacionalistas arriba citadas, desarrollistas y modernizadoras en la vida cotidiana de los Puestos Indígenas. Además, el énfasis en la enseñanza de la lengua nacional y el incentivo al abandono de las lenguas originarias en las escuelas de los Puestos tuvo profundas consecuencias en el proceso de formación de la hegemonía en las sociedades indígenas en Brasil.

Conclusiones:

A partir de la década de 1940, el gobierno brasileño y la dirección del SPI prefirieron continuar con su política indigenista de manera independiente al III, aunque siempre influidos por ideas indigenistas oriundas de los EE.UU. Los esfuerzos a fin de aproximar la política indigenista brasileña al indigenismo interamericano, y para ampliar la influencia de los antropólogos en las políticas indigenistas, no dieron muchos frutos hasta 1947. A partir de esta fecha, con la entrada de antropólogos en la SE del SPI, la institución procuró llevar conocimientos de su ciencia a las prácticas indigenistas.

Los principales discursos hegemónicos que influyeron sobre el SPI, en relación a la política indigenista entre 1940 y 1947, fueron el evolucionismo y el desarrollismo. El programa de educación de los pueblos originarios fue subordinado a la política de desarrollo para el campo y los discursos hegemónicos de desarrollo y nacionalización de los mismos, asociados a la administración de la Renta indígena en los PI.

Los programas de educación indígena de las escuelas del SPI sufrieron influencias curriculares de las escuelas rurales, que a su vez fueron influidas por la denominada Escuela Nueva y la pedagogía de John Dewey. La enseñanza de la lengua nacional fue utilizada para enseñar valores productivistas y aumentar el control de los pueblos indígenas sedentarizados por los Puestos. La enseñanza de Trabajos Manuales (agrícolas para niños y domésticos y de costura para niñas) y de higiene también tuvieron importancia fundamental en este proceso civilizador, modernizador y de estímulo a la productividad entre los pueblos originarios.

Parte II - Capítulo 3:

Discursos hegemónicos y el programa de educación indígena del SPI (1947 – 1967)

En ese acápite, analizamos los programas de educación indígena del SPI a partir de 1947 hasta 1967, que continuaron subordinados al discurso hegemónico desarrollista y de estímulo a la Renta indígena en los Puestos. Entre 1947 y 1955, la SE del SPI contrató científicos sociales y buscó aproximarse al indigenismo interamericano, realizando investigaciones antropológicas y lingüísticas. Sin embargo, en este corto periodo de tiempo la acción de los científicos no fue suficiente para modificar el discurso hegemónico y las prácticas de la institución.

Una interesante experiencia del período fue el proyecto de renovación educativa de Darcy Ribeiro, llamada “Casa del Indio”, que buscó adaptar el programa de educación indígena a las especificidades culturales de los pueblos originarios. No obstante, este proyecto fue solamente una experiencia realizada en el PI Getulio Vargas, en la Isla del Bananal, y no se extendió a todas las escuelas de los demás Puestos.

La participación de estos antropólogos en el SPI llevó a una aproximación del organismo al indigenismo interamericano entre 1947 y 1955, etapa en la cual Darcy Ribeiro tuvo importante actuación en la institución; llegando a contribuir con la adhesión de Brasil como miembro del III en 1953. Entretanto, principalmente después de la salida de Ribeiro de la entidad, en 1955, la idea de “educación para el trabajo” ganó mayor apoyo político por parte del SPI.

Con la participación del citado antropólogo en la SE, la cooperación entre misiones religiosas y el propio SPI fue incentivada, ampliando el número de escuelas protestantes en las reservas indígenas. Con el convenio entre el ILV y el Museo Nacional en 1956, una gran cantidad de misiones religiosas protestantes empezaron a poner en práctica un tipo de educación bilingüe de transición, la misma que fuera propuesta por la misión protestante estadounidense Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el III. Las misiones religiosas contribuyeron a abrir paso a las ideas del III en el país, a finales de la década de 1960.

Sin embargo, el proyecto educativo vencedor en la segunda mitad de la década de 1950 fue el de la “educación agrícola”, que se profundizó en 1959, cuando el director del SPI pasó a ser el Coronel José Luiz Guedes. Las bases curriculares de las escuelas del SPI pasaron a ser la alfabetización en lengua nacional, a través del método directo (incentivando el abandono a las lenguas indígenas), la enseñanza de técnicas agrícolas en huertos escolares, nociones de aritmética, higiene y valores patrióticos. Este tipo de educación enfatizó aún más la importancia de la enseñanza de técnicas agrícolas, en comparación con la “educación rural” de la década de 1940.

En el comienzo de la década de 1960, el país pasaba por una crisis de hegemonía, que resultó en el golpe militar de 1964. A partir de esta fecha, la política nacionalista y desarrollista gubernamental se profundizó. La perspectiva empresarial en los PI se intensificó, y la orientación desarrollista gubernamental estimulaba la productividad en los huertos escolares. La enseñanza de la lengua nacional y valores nacionalistas persistía en las escuelas; mientras la prohibición del uso de las lenguas indígenas se intensificaba. Debido a acusaciones de corrupción en los PI, el SPI fue desactivado en 1967, el mismo año de la creación de la FUNAI. Entre 1958 y 1967, el discurso nacional desarrollista guió las políticas indigenistas del SPI y, en el área educativa, este discurso se expresó como por medio de la referida “educación agrícola”.

Política de tierras del SPI en la década de 1950

En las décadas de 1940 y 1950, con el desarrollo de una nueva fase del capitalismo y de su expansión en el campo, se intentó transformar los PI en empresas. Según el discurso hegemónico de la época, los pueblos indígenas debían hacerse “útiles” para el país, en términos económicos. En los años cincuenta, con la internacionalización de la economía, el proyecto nacional desarrollista se amplió: comenzó en el segundo gobierno de Getulio Vargas (1951 – 1954), y llegó a expandirse ampliamente durante la administración de Juscelino Kubitschek (1955 -1961).

En el comienzo de esta década, la participación de antropólogos en el SPI contribuyó para la reformulación del discurso de la política indigenista, que sustituyó el término “nacionalización” por el de “integración” de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Sin embargo, la idea sobre la necesidad de enseñanza de trabajo modernizado se intensificaba (Mendes Rocha, 2003).

En la década de 1950, se iniciaron acciones concretas de exploración en la Amazonia, por medio de la Superintendencia del Plan de Valorización de la Amazonia (SPVEA). Esta región se convirtió en un lugar de expansión de la “frontera agrícola”, donde predominaba una economía extractiva. En el área de las políticas indigenistas, los cambios económicos de la década significaron una ampliación de las “pacificaciones” del SPI en esta región.

En la década de 1950, con la continuidad de la “Marcha al Oeste” en la región central, tuvo lugar un importante hecho para la política indigenista: la creación del Parque Indígena de Xingú (PIX) en Mato Grosso. Los pueblos originarios localizados en el estado habían sufrido las consecuencias de la Marcha en las década del cuarenta y cincuenta mientras se seguían recibiendo oleadas migratorias. La Fundación Brasil Central (FBC) fue el órgano de colonización que estableció una estrecha colaboración con el SPI, durante el proceso de creación de un nuevo tipo de política indigenista, en el

que se constituyó el referido parque. La expedición Roncador-Xingú, que después se incorporaría a la FBC, tuvo una enorme responsabilidad en la política de colonización de la región centro-oeste.

La creación del PIX formó otro patrón en lo referente a la demarcación de reservas indígenas por el SPI. Su proyecto buscaba delimitar y preservar un gran territorio con una amplitud suficiente que posibilitara la preservación de la cultura indígena tradicional. Los indigenistas y sertanistas favorables a esa propuesta de los hermanos Villas Boas (apoyados por la SE) sostenían que los pueblos indígenas allí localizados serían integrados a la cultura nacional de manera suave y lenta (Mendes Rocha, 2003).

El proyecto de construcción del PIX fue considerado durante la gestión en el SPI del director Gama Malcher, como una verdadera innovación a los métodos de protección de los indígenas. Sin embargo, algunos funcionarios del SPI estaban en contra de esta política de demarcación de grandes territorios para los pueblos originarios.

En la década de 1950, la reglamentación de las reservas indígenas era considerada el principal problema a ser resuelto por el SPI (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953, p.91). Hasta la década de 1950, las tierras tradicionales indígenas se consideraron tierras *devolutas* (las tierras indígenas sin títulos de propiedad pertenecían legalmente a los estados federales), mientras que las reservas indígenas eran “concesiones del Estado” a los pueblos originarios.

En esta década, el SPI buscó intensificar la productividad agrícola de los Puestos. Ello lo hizo a través de la introducción de nuevos métodos de producción, como la mecanización de la agricultura, la adquisición de ganado de raza, el uso de recursos naturales y la integración de los indígenas a este tipo de producción. El trabajo de los PI buscaba, por lo tanto, “integrar la economía indígena a la economía nacional”. Eso significaba transformar la economía autosuficiente de los pueblos indígenas, en unidades de comercio para el mercado nacional, anexadas como clases subalternas. Se intentaba transformar a los pueblos originarios para que pasasen de una economía de subsistencia a una de producción y consumo de bienes nacionales:

“El indio, en el proceso de transformación de su cultura tribal, resultante del contacto permanente con los civilizados, adquiere nuevas necesidades, instrumentos de hierro, tejidos, sal, pólvora y plomo o querosene. La satisfacción de esas necesidades exige la transformación de su economía primitiva, en la cual la aldea tribal es prácticamente una unidad autosuficiente, a otra de producción para el mercado y comercio con sus vecinos” (Ministerio de Agricultura/SPI, Reporte de 1953, 1953, p.16).²⁹

²⁹ Texto original en portugués: “O índio, no processo de transformação de sua cultura tribal resultante do contato permanente com civilizados, adquire novas necessidades, instrumentos de ferro, recidos, o sal, a pólvora e o chumbo, o querosene. A satisfação dessas necessidades exige a transformação de sua economia primitiva, em que a aldea tribal é

Aunque la SE haya buscado realizar investigaciones antropológicas para alterar la política indigenista del SPI, el discurso hegemónico desarrollista y nacionalista de aumento de la productividad y de control del Patrimonio Indígena en el SPI fueron predominantes en la institución entre 1942 y 1967.

Alfabetización y enseñanza de trabajos modernos

Al analizar los reportes anuales del SPI, es posible comprender que los dos contenidos programáticos más apropiados para la “integración” de los pueblos indígenas en las escuelas de los Puestos Indígenas, a comienzos de la década de 1950, eran 1) la enseñanza del portugués oral y la alfabetización a través del método directo; y 2) la enseñanza de “habilidades artesanales”, con contenidos programáticos diferentes para cada sexo. Estos trabajos artesanales se detectan como influencias de la asignatura Trabajos Manuales, que persistió en el sistema nacional de enseñanza durante el período que mencionamos.

Como se puede notar en el fragmento de abajo, la asociación de la enseñanza de la lengua nacional, conjuntamente con la enseñanza de “nuevos procesos de producción”, fueron consideradas los principales instrumentos que debían estimular la “aculturación” e “integración” de los pueblos indígenas en la escuela:

“Empiezan por aprender nuestra lengua y, con ella, una serie de nociones que poco a poco modifican completamente su concepción de las cosas. Van adoptando nuevos procesos de producción, nuevos hábitos alimentarios y nuevas necesidades que los lleva a modificar su vestimenta, la forma de la casa y de la aldea y, por fin, la constitución de su propia familia” (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953, p.4).

Teniendo en vistas la “integración”, además de la educación impartida en la escuela, los Puestos Indígenas eran concebidos como una “célula” de la civilización nacional. Sus funcionarios y las familias que allí vivían debían servir de ejemplo para los pueblos indígenas. La familia tradicional cristiana y nacional debía ser el paradigma de familia, es decir, se trataba de una pareja hombre-mujer, una relación monogámica, con una vida nuclear. La familia nacional debía ser patriótica, trabajadora e higiénica, tal como el modelo de “civilización” lo estipulaba.

praticamente uma unidade autosuficiente, em uma outra de produção para mercado e comércio com os seus vizinhos” (Ministerio da Agricultura/SPI, Relatório de 1953, 1953, p.16)”.

Con la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas del SPI, los valores capitalistas y nacionalistas fueron transmitidos a los pueblos originarios. Asimismo, a través de su trabajo en los Puestos Indígenas y en las ciudades vecinas a las reservas, adquirieron hábitos de consumo como los demás integrantes de la sociedad nacional. Probablemente, el estímulo a estas costumbres entre los pueblos originarios haya sido la manera más eficaz para la formación de la hegemonía del Estado de compromiso entre los mismos.

A comienzos de la década de 1950, las escuelas rurales o grupos escolares fueron referentes curriculares para las escuelas de los Puestos Indígenas del SPI. Como afirmaba Gama Malcher, en el reporte del SPI de 1953:

“El SPI mantiene 66 escuelas en sus Puestos Indígenas. **Son esencialmente idénticas a las escuelas rurales de Brasil, utilizando los mismos métodos e incluso el mismo material didáctico, evidentemente inadecuado para los indígenas. Ellas tienen en miras, primeramente a la alfabetización de los indios,** buscando también, enseñar ciertas técnicas como la confección de ropas y trabajos de agujas para niñas y, en algunas escuelas especiales, habilidades artesanales a los niños, como carpintería, hojalatería, alfarería, trabajos en cueros y otras cosas” (SPI, Reporte de 1953, 1953, p.10).

Estas escuelas rurales también buscaban formar trabajadores patriotas y modernos. Las poblaciones rurales también fueron objeto de campañas patrióticas y modernizadoras del Estado ampliado a través de la escuela; asimismo fueron instruidas para adoptar el estilo de vida del capitalismo fordista.³⁰

Discurso antropológico y escolarización del SPI (1947 – 1955)

El campo científico antropológico que empezó a institucionalizarse en Brasil en la década de 1930 no tenía como objetivo la aplicación de las investigaciones antropológicas a las políticas indigenistas. Además, las investigaciones de la disciplina en Brasil, en las décadas de 1940 y 1950, no trataban de temáticas como los procesos educativos propios de los pueblos originarios (Emperatriz Tassauri, s.f.).

³⁰ El uso de libros escolares en el medio rural se adecuó a los objetivos de la política indigenista de “aculturación” e “integración” de los pueblos originarios. Para comprender más profundamente sobre el funcionamiento de las escuelas del SPI, sería interesante adentrarse en los libros escolares que se emplearon en las escuelas de los Puestos, ya que podrían funcionar como documentos históricos. Entretanto, en esta investigación no pudimos internarnos en la discusión sobre el uso de libros escolares en las escuelas del SPI. Sin embargo, sabemos que es una rama de la investigación que puede contribuir a otros trabajos en el campo de la Historia de la educación. Además, actualmente existen diversas ramas de la investigación que podrían contribuir a la comprensión de la Historia de la educación indígena en Brasil, como la historia de las editoriales, la historia de las disciplinas escolares y el uso de currículos y libros escolares como documentos históricos.

A partir de 1947, la SE pasó a realizar investigaciones lingüísticas y antropológicas. Entretanto, éstas no tenían un carácter aplicado, y no repercutieron en transformaciones en la política indigenista del SPI. Se buscaba resolver problemas etnológicos y no problemas prácticos de la política dirigida a los pueblos originarios.

Las investigaciones lingüísticas de la SE realizadas desde 1947, en las que participó el lingüista Max Boudin, eran, en su mayoría, grabaciones que documentaban las lenguas indígenas y no tenían un carácter aplicado, como sí sucedió en México. Sin embargo, el SPI conjuntamente al CNPI tenía interés en llevar conocimientos antropológicos y lingüísticos para el organismo.

En 1948, Brasil fue invitado a participar en el 2º Congreso Indigenista Interamericano y a firmar un convenio con el III. En representación asistió el embajador Luis de Faro Junios en Lima. Otro representante fue el profesor Boaventura Ribeiro Cunha, miembro del CNPI, que tuvo a bien divulgar su tesis *Educación para el indio*, aprobada por el propio Consejo. Esa tesis sobre el indio defendía su educación a través de procesos adoptados por las organizaciones de escultismo (Reporte Anual del CNPI, 1949, *Apud* Freire, 1996). Boaventura Ribeiro da Cunha consideró en su propuesta (llamada Nueva Escuela del Escultismo), elementos pedagógicos que procedían de métodos Montessori y de la corriente de la Escuela Activa del estadounidense John Dewey. Sin embargo, la parte central de su propuesta se basó en el escultismo inglés de Baden Powell. De acuerdo con Cunha, un sistema de juegos y actividades asociadas a patrullas scouts podía facilitar la enseñanza escolar. La intención era también propiciar la “incorporación” de los indígenas a la sociedad nacional, siguiendo el ideal de nacionalización de los pueblos originarios (Casas Mendoza, 2005, p. 159). Para implementarse, la propuesta requería de la aprobación del Ministro de la Agricultura.

En esa ocasión, el gobierno brasileño no se tornó miembro del III. Sin embargo, la participación en el Congreso de un representante del CNPI muestra el interés del Consejo en aproximarse al indigenismo interamericano. En la semana del Día del Indio, en 1950, el CNPI y el SPI organizaron la 1ª exposición indígena interamericana, con la presencia de materiales de México, Perú, Colombia, Estados Unidos y Argentina. En el reporte anual del CNPI, se expresó que la exposición significaba una nueva fase en las relaciones indigenistas entre Brasil y las demás naciones del continente (Reporte Anual del CNPI, 1950 *Apud* Rocha Freire, 1996).

Durante la administración de Gama Malcher (1950 – 1954) la SE buscó sustituir las ideas positivistas por una orientación científica, con base en el desarrollo de las ciencias sociales, principalmente la antropología. Este director tenía una perspectiva diferente sobre la política indigenista, comparada a los anteriores directores militares, ya que buscó seguir las recomendaciones del CNPI e introducir en el SPI antropólogos y personas científicamente preparadas, abriendo espacios

de acción para la SE. La gestión Malcher intentó pagar bien a los dos científicos, Max Boudin y Darcy Ribeiro.

El SPI comenzó a considerar la “protección a los indígenas”, concebida con una orientación antropológica, principalmente desde 1952, cuando Darcy Ribeiro pasó a ser el director de la SE. El cuadro de antropólogos se amplió al contratar a Eduardo Galvão, Doctor en Antropología por la Universidad de Columbia, que asumió la jefatura de la Sección de Orientación y Asistencia.

En el reporte del SPI de 1953, Gama Malcher afirmaba que el CNPI daba dirección a la política indigenista del SPI, sin embargo, ésta continuó subordinada a las políticas de desarrollo de las áreas rurales, y preocupada por la creación de “trabajadores nacionales” indígenas. Malcher enfatizaba que las dificultades presupuestales del SPI eran las principales motivaciones para el fomento de políticas desarrollistas en los territorios y reservas indígenas, que estimulaban la exploración de las riquezas naturales, la mecanización de la agricultura, y la mejoría de rebaños. Todas estas acciones fueron parte de un proyecto de incorporación de los Puestos Indígenas al mercado capitalista nacional (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953).

La profundización del nacional-desarrollismo en la década de 1950 acentuó el proyecto del SPI de control de la Renta Indígena y del patrimonio. El director Gama Malcher denominó al proyecto de desarrollo en los puestos de “emancipación económica” o “autonomía”. Esta “emancipación” significaba la autosuficiencia económica de los PI, y su ingreso a los mercados regionales. El SPI seguía utilizando la Renta Indígena para mantener los Puestos y pagar a los funcionarios e indigenistas que participaban en las “pacificaciones”, principalmente en el norte del país.

En la década de 1950, se buscaba comprobar la capacidad productiva de los pueblos indígenas con mayor inserción en la economía de mercado nacional. Para introducirlos al modo de producción capitalista, en los PI se entregaban medicinas, herramientas e instrumentos de trabajo nacionales. Debido a eso, para el discurso oficial del SPI, los Puestos eran considerados “(...) focos de progreso y de difusión de nuevas técnicas de producción” (Ministerio de la Agricultura, Reporte de 1953, 1953, p.10).

Como afirmamos anteriormente, la postura científica de la SE nunca logró transformar de manera profunda la actividad de los agentes que estaban en los Puestos Indígenas (Mendes Rocha, 2003). Aunque la SE haya realizado investigaciones antropológicas y lingüísticas, su principal objetivo no iba más allá de documentar las lenguas y tradiciones consideradas “en proceso de desaparición” por el SPI (SPI, Reporte de 1953, 1953, p.1). A la SE también competían cuestiones asociadas a los territorios indígenas, al planeamiento de actividades educativas del SPI y la realización del censo indígena (SPI, Relatoría de 1953, 1953, p.01).

Cuando Darcy Ribeiro fue director de la Sección de Estudios, el SPI realizó una autocrítica en relación a la educación que se ponía en práctica en los Puestos Indígenas. El antropólogo fue un crítico de la educación indígena del SPI y de las misiones religiosas; afirmaba que sus resultados eran decepcionantes y consideró que los métodos utilizados (para la enseñanza de lecto-escritura del portugués) eran inapropiados para los indígenas, principalmente para los menos “aculturados”.

Desde sus primeros estudios etnológicos entre los kadiués (a partir de 1949), Ribeiro ya destacaba las complejidades de la educación realizada en la mayoría de los Puestos Indígenas del SPI, la que seguía el patrón general de las escuelas rurales en Brasil, utilizando los mismos métodos y materiales didácticos, y la enseñanza monolingüe en portugués. Ello en un contexto donde los alumnos sólo hablaban la lengua guaraní.

Las críticas a la educación indígena en Brasil fueron retomadas indirectamente en su libro de ficción denominado *Maíra*, publicado en 1976. Esta obra se basó en dos viajes que realizó como etnólogo del SPI, entre 1949 y 1951, cada uno con seis meses de duración y destinados a estudiar, documentar, filmar y defender a los indios de las aldeas kaapor, localizadas en la frontera entre los estados de Pará y Maranhão.

Durante la dirección de Darcy Ribeiro, la SE consideró que los métodos de enseñanza que estaban siendo utilizados entre los indígenas, como el de “enseñanza rural”, solamente podían interesar a los pueblos indígenas más “aculturados”. Este tipo de educación no interesaba a los niños y niñas, ni a sus familiares, principalmente entre los pueblos menos “aculturados”.

Debido a este “diagnostico”, la SE comenzó a elaborar, desde 1953, un programa de reestructuración de las escuelas, que buscaba adaptarlas a las condiciones y necesidades “de cada grupo indígena” (SPI, Reporte de 1953, 1953, p.11). Para ello, algunas escuelas que funcionaban en “grupos poco aculturados” fueron transferidas a otros puestos indígenas. Esta preocupación por transformar las escuelas se asoció a una búsqueda de aproximar al SPI con el indigenismo interamericano, durante la administración de Gama Malcher.

El 23 de julio de 1953, el Congreso Nacional aprobó la convención por la cual Brasil entraba al III. Incluso, surgieron proyectos en el CNPI con la intención de elaborar un Instituto Indigenista Brasileño, algo que nunca se llevó a cabo. Por lo tanto, el gobierno brasileño ingresó al III en 1953, cuando ese órgano ya era miembro de la Organización de los Estados Americanos (OEA), y seguía las recomendaciones del Consejo de la OEA. Brasil solamente realizó un convenio con el III cuando se alineó abiertamente a la política de la OEA y EE.UU. Sin embargo, el ingreso de Brasil al III solamente tuvo consecuencias políticas importantes a finales de la década de 1960, cuando el gobierno estaba recibiendo fuertes presiones internacionales para adecuarse al indigenismo interamericano,

debido a acusaciones de corrupción en la política para con los pueblos originarios del SPI en aquel entonces.

Otra importante realización del SPI y de la SE en 1953 fue la apertura del Museo del Indio, que comenzó a divulgar los materiales recolectados por la última para escuelas y el público en general.

En 1954, el SPI participó por primera vez y de manera oficial, en el Congreso Indigenista Interamericano. Se trataba de su tercera edición, esta vez realizado en La Paz, Bolivia. El CNPI designó a los participantes. El Director del SPI, José Maria da Gama Malcher, fue el presidente de la delegación. Sus asesores fueron Roberto Cardoso de Oliveira, y el técnico en educación, Lincoln Allison Pope, funcionarios del SPI (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954, 1955).

Con la participación de Darcy Ribeiro en la SE, el SPI se aproximó al indigenismo interamericano de órganos internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la UNESCO. Observamos que en 1954 hubo una relación estrecha entre el SPI y estos órganos internacionales (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954, 1955, p.59). En dicho año, el departamento fílmico de la UNESCO realizó un convenio con la SE, para que ayudara a realizar un documental con la participación de Henrique Foerthmann, llamado *Fronteras de la civilización*, cuyo tema central era las fronteras en expansión hacia el interior de Brasil, proceso en el cual “la sociedad va ocupando su propio territorio”. En realidad, el Estado ampliado fue ocupando territorios y espacios de la Sociedad Civil, a través del control burocrático, y la consolidación del consenso y hegemonía.

En el reporte de 1954, se afirmaba que algunas investigaciones etnológicas de la SE recibieron apoyo financiero de la UNESCO. En ese año, Darcy Ribeiro estaba investigando el tema del proceso de asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. En el mismo 1954, el profesor Roberto Cardoso de Oliveira estudiaba los factores que dificultaban la asimilación de los indios terena en Mato Grosso. Asimismo, y realizaría un trabajo de campo en julio de 1955.

Este antropólogo, como resultado de su investigación, dio a luz la obra *El proceso de asimilación de los terena en la Sociedad de clases*. Se trata de uno de los clásicos en la investigación sobre del contacto interétnico durante los procesos llevados a cabo por el SPI. En ella, el autor relata cómo los terena fueron insertados a la sociedad nacional en una posición subalterna, como campesinos. Algunas de sus conclusiones iban en contra a los postulados clásicos del SPI.

En 1954, Darcy Ribeiro participó en una Comisión sobre cuestiones indígenas, en la Organización Internacional del Trabajo (OIT), realizada en Ginebra, entre el 15 y el 26 de marzo de 1954. Ribeiro llevó a la discusión la experiencia brasileña, y señaló recomendaciones de la OIT en las políticas indigenistas del SPI.

La OIT defendía la creación de escuelas especialmente adaptadas a las condiciones culturales indígenas. En ese año, el discurso del SPI estaba en sintonía con el discurso de la OIT, que buscaba la creación de escuelas diferenciadas, de acuerdo al “nivel de aculturación” de cada pueblo indígena (SPI, Relatoría de 1954, 1955, p.68). De manera general, la OIT siguió defendiendo la protección e integración de las comunidades indígenas. Esta organización internacional recomendaba la educación bilingüe de transición, tal como señalaba el III: “La preparación y la enseñanza de alfabetos a la escritura de idiomas indígenas se recomienda para los grupos “no aculturados” como un primer paso para su alfabetización en los idiomas nacionales” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954, 1955, p.71).

Educación Bilingüe de transición

Según Casas Mendoza (2005, p.159), Darcy Ribeiro creía en la necesidad de la enseñanza bilingüe en los pueblos indígenas de Brasil. Entretanto, la SE durante su dirección, afirmaba que no era posible este tipo de enseñanza en el país, debido al gran número de pueblos indígenas existente y los bajos presupuestos del SPI.

En el reporte del SPI de 1953, se expone esta idea sobre la imposibilidad de llevar a cabo la educación bilingüe indígena:

“La S.E. ha dedicado considerable atención, también, al problema de la alfabetización en la lengua indígena y los resultados actuales de los estudios al respecto, desaconsejan su adopción en Brasil. (...) la alfabetización bilingüe exigiría la preparación de una infinidad de gramáticas para las varias lenguas y alfabetos hablados por los indígenas y la preparación de otros tantos maestros capaces de aplicarlos, lo que excede enteramente nuestras posibilidades” (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953, pp.11-12).³¹

De esta forma, la SE argumentaba sobre la imposibilidad de adoptar este tipo de educación en Brasil, debido a la ausencia de recursos para investigar tantas lenguas indígenas “brasileñas” y crear las correspondientes gramáticas y cartillas, así como contratar personal calificado (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, p. 12).

³¹ Texto original en portugués: “A S.E. tem dedicado considerável atenção, também, ao problema da alfabetização na língua indígena e os resultados atuais dos estudos a respeito desaconselham sua adoção no Brasil. O que melhor caracteriza os nossos grupos indígenas é sua diversidade de línguas e culturas, são muito poucos os grupos que contam com mais de um milhar de pessoas, a grande maioria deles se conta por poucas centenas e a alfabetização bilíngue exigiria o preparo de uma infinidad de gramáticas para as várias línguas e alfabetos falados pelos índios e a preparação de outros tantos professores capazes de aplica-los, o que foge inteiramente às nossas possibilidades” (Ministerio da Agricultura, Relatorio de 1953, 1953, pp.11-12).

En el Tercer Congreso Indigenista Interamericano de 1954, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) ofreció su trabajo de producción de cartillas bilingües para el SPI, utilizando su trabajo en Perú como ejemplo. Desde 1945, el ILV había suscripto un convenio con el gobierno peruano para trabajar en los pueblos indígenas de la Amazonia de aquel país, investigar las lenguas indígenas, preparar cartillas y traducir técnicas agrícolas y literatura para la difusión del proyecto nacionalista del período. Desde 1952, el ILV instaló en Perú escuelas compatibles con su proyecto de evangelización. Básicamente, la única diferencia entre esta escuela del ILV, y la escuela de la ciudad era la educación bilingüe en los primeros años. La disposición física de alumnos, alumnas y profesores, el tiempo de las disciplinas, los honores a la bandera y las clases sobre los símbolos nacionales eran lo mismo en ambos tipos de escuela (Mendes Barros, 1994).

Sin embargo, la propuesta del ILV fue rechazada en ese momento por el SPI, debido a que el control de extranjeros en la asistencia y protección de los pueblos indígenas era considerado inconstitucional. A comienzos de la década de 1950, el SPI no veía bien las actividades de las misiones religiosas en los pueblos indígenas, aunque su presencia fuera algo común.

Además, los principales argumentos para no utilizar la educación bilingüe de transición eran: la existencia de una gran diversidad de lenguas en el país, habladas muchas veces por apenas una centena de personas; la falta de libros escolares en cada lengua (también de gramáticas y alfabetos); y las dificultades para preparar docentes para este tipo de educación (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954, 1955, p.28).

Durante ese tiempo, cuando el ILV ofrecía al gobierno brasileño su trabajo en el área de educación bilingüe de transición para los pueblos indígenas, el SPI se autocriticaba en relación a la alfabetización del portugués en los pueblos indígenas de Brasil, y utilizaba como modelo el caso de los karajás. Sin embargo, el organismo consideró que la enseñanza bilingüe en el país era inadecuada.

Se puede notar que a lo largo de la administración Malcher en la dirección del SPI y la dirección de Darcy Ribeiro en la SE, se daba más importancia a la educación para los indígenas. Aun así, el SPI siempre argumentaba que recursos escasos de esta institución hacían inviable una inversión más profunda en el área educativa.

Podemos observar cierta influencia discursiva por parte de la OIT y del III en la propuesta educacional de Darcy Ribeiro, en relación a su apreciación sobre las especificidades de cada pueblo indígena en el proceso educativo. En este sentido, se nota un cambio (temporario) en la propuesta oficial para la educación indígena del SPI, ya que la ideología predominante que influía la propuesta de Darcy Ribeiro no era el positivismo ni el evolucionismo, perfil que había sido histórico en la institución, sino las ideas antropológicas del III.

Darcy Ribeiro y la “Casa del Indio”

La propuesta educativa de Darcy Ribeiro y de la SE de 1953, se denominaba “Casa del Indio”, y se puso en práctica en el Puesto Indígena Getúlio Vargas, entre los carajás, en la Isla del Bananal. Este era un Puesto Modelo, en el contexto de una localidad de expansión en la frontera agrícola, y estuvo subordinado a la dirección del SPI.

Esta propuesta de Ribeiro de la “Casa del Indio”, buscó adaptar la propuesta educativa existente en la época, con un currículo que centralizaba la enseñanza de la lengua nacional y los Trabajos Manuales, a las especificidades culturales de los pueblos indígenas. En la Casa se pretendía enseñar el portugués oral sin acento, prácticas higiénicas y cuidados pediátricos, “hasta técnicas artesanales que los capaciten a una mejor adaptación a la economía regional” (SPI, reporte de 1954, 1955, p. IV). Para llevar a cabo el proyecto, se tuvo la colaboración del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos del Ministerio de Educación.

Para el antropólogo, la “Casa del Indio” debía destinarse a “grupos indígenas poco asimilados a la sociedad nacional”, y solamente se enseñaría portugués de manera oral. En las demás escuelas del SPI, se utilizaría el primer año escolar para enseñar el portugués oral y en los años posteriores se alfabetizaría en portugués (Ministerio de Agricultura/SPI, Reporte de 1953, 1953, p.12). La SE había llegado a la conclusión de que la alfabetización de los “grupos indígenas” solamente ofrecía ventajas a los que ya estaban “asimilados”. La propuesta de enseñar portugués de manera oral tenía la intención de ampliar la efectividad de la enseñanza. Esta propuesta educativa reforzaba y daba mayor efectividad a la política de “integración” que estaba presente en la asistencia educativa.

Según el reporte del SPI de 1953, la SE preparaba una cartilla especial para los indígenas en ese año. Hasta entonces se habían utilizado libros escolares y cartillas en las “escuelas rurales” o “grupos escolares”. La innovación de esta aquella debía ser la incorporación de temas de interés para los indígenas.

En la “Casa del Indio”, el edificio escolar debía tener el formato de las casas tradicionales carajás, y esto probablemente presentaba la principal diferencia en relación a las escuelas que seguían el padrón de los establecimientos educativos rurales. El plan consistía en transformarla en “un club donde hombres, mujeres y niños pudieran sentirse en casa, como en su propia aldea”. De este modo, el plan de la construcción de las escuelas se modificó, ya que antes eran una extensión de las casas de los maestros y maestras. El nuevo edificio no debía tener puertas o ventanas, y debía ser construido con la misma disposición que en las aldeas carajás (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953 – SPI, 1953).

En uno de los dos grandes salones de esta escuela, debían instalarse máquinas para la ejecución de Trabajos Manuales (máquinas de costura, ruedas de alfarería, herramientas de carpintería y otras),

para disposición de los adultos, de acuerdo con el patrón del SPI de la época, que estimulaba el trabajo moderno y la “emancipación de los Puestos” a partir de la administración de la Renta Indígena por el jefe de Puesto. En el otro salón, se instalarían mesas y sillas como en un salón de clase común, donde los niños y niñas pudieran ser observados por sus familiares: “se reunirán con su maestro para aprender el portugués y para ser instruidos en el uso de máquinas y herramientas de la escuela y del Puesto, incluyendo la alfarería, el tractor, el motor eléctrico, etc.” (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953 – SPI, p.11).

En 1954, el reporte del SPI seguía afirmando que la “innovación” del sector educacional consistía en construir una escuela modelo, coordinada por un técnico de educación llamado Lincoln Allison Pope:

“Esta escuela-modelo deberá proporcionar las directrices para la reforma de los métodos educacionales actualmente en práctica en sesenta escuelas mantenidas por el S.P.I., y que se tienen como insatisfactorias, sobre todo para los grupos indígenas poco aculturados” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.04).

Desde nuestro punto de vista, el énfasis puesto en la asignatura Trabajos Manuales en la “Casa del Indio”, no fue precisamente una innovación o una nueva propuesta pedagógica, ya que la asignatura ya existía en las escuelas rurales o grupos escolares, es decir, estaba presente en el programa de educación indígena del SPI, y en el sistema brasileño de enseñanza, los que seguían las ideas liberales de la Escuela Nueva.

Si, por un lado, la estructura de la casa carajá en la escuelas fue una manera de respetar y valorar la cultura del pueblo indígena, por el otro, era una manera de convencer más fácilmente a los nativos sobre la importancia de enviar a sus niños y niñas a la escuela, para que aprendieran lo mismo que se aprendía en las otras escuelas de los Puestos Indígenas, es decir, convertirse en trabajadores nacionales.

El investigador mexicano Casas Mendoza (2005) consideró la propuesta de Darcy Ribeiro como una “nueva modalidad pedagógica de enseñanza” en las escuelas del SPI. Consideramos que la propuesta del antropólogo, aunque haya tenido la intención de ser más práctica y efectiva, fue heredera de la perspectiva educativa productivista del SPI, que tenía por objetivo la integración de los pueblos indígenas a los mercados regionales y nacionales, hecho claramente influenciado por la pedagogía liberal predominante del Brasil de la época, que era la de la Escuela Nova. El proyecto educativo de Ribeiro hizo más presente a la pedagogía *escuelanovista* en estos establecimientos en el PI Getúlio

Vargas, y le dio prioridad a la enseñanza de los Trabajos Manuales, como una asignatura utilizada para la “modernización” de los pueblos originarios.

Aunque trabajando como un intelectual orgánico que buscaba estar del lado de los pueblos indígenas de América, Darcy Ribeiro creía en la necesidad de enseñar técnicas modernas para que fueran “integrados”. En su libro *Las Américas y la Civilización*, publicado por primera vez en 1970, señala que la diferencia entre las civilizaciones “avanzadas” y las “atrasadas” radica en su grado de conocimiento técnico. Por ello, no es difícil entender que para este pensador, la enseñanza de técnicas modernas a los pueblos originarios los llevaría a un grado de civilización equitativo en relación al resto de la “civilización nacional”. El antropólogo creía en el desarrollo a través del progreso de la técnica y la modernización. El uso de términos como “atraso” y “progreso” ya indicaba su juicio de valor sobre la modernidad occidental en detrimento de las culturas indígenas. Era un hombre de su tiempo, en el que cobraron gran importancia las ideas desarrollistas en América Latina. Fue contemporáneo de las discusiones de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) sobre la necesidad de superar el subdesarrollo latinoamericano y “superar el atraso” en los países del “Tercer Mundo”.

Durante el periodo en que Darcy Ribeiro formó parte de la SE, el SPI realizó un gran trabajo de autocrítica sobre sus labores educativas, y empezó a admitir también que, para que un profesional pudiera ser maestro o maestra de una escuela indígena, debía tener una preparación pedagógica. Sin embargo, el director del organismo afirmaba no tener expectativas de resolver este problema sobre la falta de docentes calificados, ya que el SPI poseía un bajo presupuesto y no podía realizar cursos de capacitación (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953, p.12).

El reporte de 1953 del SPI también trataba sobre las dificultades de conseguir profesionales capacitados para ser maestros de los indígenas, debido a los bajos sueldos pagados por el SPI y las difíciles condiciones de vida en los Puestos Indígenas, razón por la que los maestros contratados tenían en general solamente instrucción primaria. Como consecuencia de esta situación, el SPI comenzó a entregar el puesto de “auxiliar de enseñanza” a las esposas de los agentes de los Puestos, quienes generalmente, estaban mejor calificadas que los anteriores educadores contratados (Ministerio de Agricultura, Reporte de 1953, 1953).

En el período en el cual Darcy Ribeiro estuvo a cargo de la SE, aunque las transformaciones propuestas en el área educativa buscaron ser implementadas en todas las escuelas del SPI y, principalmente, a las escuelas de los pueblos indígenas “poco aculturados” o “semi integrados”, la “Casa del Indio” fue un proyecto que sólo se llevó a cabo entre los carajás, en el PI Getúlio Vargas, en la Isla del Bananal, y en una escuela en el litoral de Sao Paulo, en Itanhaém, con los guaraníes (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955).

Misiones religiosas y asistencia educativa

Cuando Darcy Ribeiro trabajó como jefe de la SE, llegó a defender la cooperación entre el SPI y las misiones religiosas (católicas y protestantes) para llevar a cabo la política indigenista. La carencia de recursos financieros del SPI y la influencia de la Iglesia Católica, terminaron en una estrecha cooperación entre el SPI y las misiones. Entre éstas, la más influyente de las católicas, fue la Salesiana (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955).

Entretanto, había un gran número de misiones protestantes en el país, que ingresaron con mayor ahínco desde la década de 1940. Éstas llegaron a tener un gran número de escuelas entre los pueblos originarios en Brasil y a realizar las primeras experiencias de educación bilingüe de transición, con miras a realizar sus proyectos de enseñanza del evangelio en lengua indígena en el país.

Durante el proceso de laicización de la política indigenista, desde la conformación del SPI en 1910, las misiones religiosas de ambos credos y el SPI compitieron por el control de dicha política. En la década de 1930, las disputas con la misión católica Salesiana continuaron, ya que ésta luchaba por los recursos de la burocracia estatal, para llevar a cabo su catequesis religiosa y su asistencia. En la década de 1940, cuando Brasil y EE.UU. estrecharon sus vínculos con motivo del ingreso del primero a la Segunda Guerra Mundial, ingresaron más misiones religiosas protestantes al país.

Hacia la los años cincuenta continuaron las disputas entre el SPI y las misiones religiosas sobre la manera de ejecutar la política indigenista. Sin embargo, la imposibilidad del organismo estatal de mantener una asistencia completamente laica al indio llevó a este Ribeiro a defender una postura de conciliación y asociación entre el SPI y las misiones religiosas (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.109).

Ribeiro poseía una postura conciliatoria, a pesar de sus críticas a las misiones religiosas: “Este documento se fundamenta en una preliminar evidente: nuestra convicción de que misioneros católicos y servidores del S.P.I. pueden y deben cooperar más estrechamente para solucionar la situación deplorable de nuestras poblaciones indígenas, lanzadas a la miseria y a la desesperación” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.104). El antropólogo concluía afirmando que las actividades proteccionistas del SPI no tenían nada en común o de competencia con el proselitismo de las misiones religiosas, y que el organismo y las misiones debían cooperar para realizar la “protección” de los pueblos indígenas, cada uno a su manera. Entretanto, cada institución lo debería hacer con sus propios presupuestos (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.122).

Aunque Ribeiro defendía esta cooperación, se manifestaba en contra de las propuestas que pretendían destinar recursos financieros del Ministerio de Agricultura a las misiones religiosas, tal

como pedían los misioneros católicos salesianos. Éstos, frecuentemente solicitaban fondos al gobierno, cuando el SPI se encontraba en una situación en la que argumentaba no poseer los suficientes recursos para realizar su trabajo indigenista.

El antropólogo y funcionario público separaba el “problema del indio” de los aspectos relativos a la “pacificación” y la asistencia. El director de la SE argumentaba que el SPI había tenido un gran número de victorias en sus “pacificaciones”, considerando que las misiones religiosas no habían pacificado a ninguna “tribu”. El trabajo de las misiones se restringía a la asistencia en las áreas de educación y salud, además de catequizar (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955).

Ribeiro señalaba: “Algunas misiones, al revés, registraron como patrimonio propio las tierras ocupadas por indígenas desde tiempos inmemoriales o aquellas para las cuales trasladaron grupos indígenas” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.105). Para el directivo de la SE, la misión salesiana no era capaz de llevar a cabo realmente un trabajo beneficioso para los pocos pueblos indígenas donde realizaban asistencia social. Por el contrario, creía que la misión católica poseía un gran espíritu de empresa y estaba atenta a sus bienes materiales, los cuales realmente pertenecían a los pueblos indígenas (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.124).

Las escuelas salesianas estaban localizadas en Mato Grosso, entre los indios Bororó; y en Río Negro, Amazonas, donde mantenían establecimientos educativos y enfermerías. Otras misiones de catequesis católica que existían en territorio nacional eran la jesuita, en Diamantina, con una escuela en Utiariti, donde estaban internados cerca de 30 niños y niñas. Asimismo estaban los franciscanos, quienes tenían una misión en el Río Cururu, Alto Tapajós (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.116). Estas tres misiones católicas realizaban asistencia a los indígenas. Las otras misiones católicas solamente hacían visitas periódicas a las aldeas, y eran criticadas por ser constituidas sobre todo por extranjeros (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.118).

Las otras misiones eran del clero protestante, también integradas casi exclusivamente por extranjeros. Estaban afiliadas a las siguientes órdenes: *Evangelized Fields*, *World Evangelical* y *New Tribes Mission*. Darcy Ribeiro se pronunciaba más a favor de las misiones protestantes, porque no pedían recursos financieros a los gobiernos: “Es de justicia señalar que ninguna de ellas [las misiones protestantes] recibe cualquier dotación oficial, todas ejercen sus actividades de catequesis dentro del texto de la ley, como iniciativas particulares” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 - SPI-1954, 1955, p.120).

La falta de recursos del SPI, y la defensa de Darcy Ribeiro sobre la cooperación entre el SPI y las misiones, tuvo como consecuencia un aumento en el número de escuelas religiosas entre los pueblos indígenas a mediados de la década de 1950. El aumento de las escuelas protestantes en las localidades próximas a las reservas indígenas permitió el uso de las lenguas originarias en los establecimientos educativos, aunque, al principio, solamente de manera oral.

Un acontecimiento importante para que existieran experiencias de educación bilingüe de transición en las escuelas de las misiones religiosas en la década de 1950 fue la entrada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en Brasil, en 1956. Por medio del convenio firmado entre el Museo Nacional y esta institución misionera, cuando la última se ofreció a investigar sobre las lenguas indígenas de manera académica y “desinteresada” en el país, con el objetivo de documentar las lenguas indígenas, y sin previo acuerdo para que trabajara en el área de la educación (Mendes Barros, 1994).

Cuando se suscribió el convenio entre el ILV y el Museo Nacional, su directora era la antropóloga Heloísa Alberto Torres, quien fuera presidenta del Consejo Nacional de Protección al Indio (CNPI), de 1955 a 1967 (año de su extinción). Rondon había dejado la presidencia del Consejo en 1955 y, durante su período, el mismo había contado con innumerables científicos sociales. Desde 1950, el CNPI empezó a perder peso e importancia en la política indigenista.

Según Mendes Barros (1994), fue el prestigio del ILV, proveniente de su asociación a la tradición lingüística americanista de Franz Boas, lo que le permitió establecer el convenio con el Museo Nacional. Las investigaciones que este instituto realizaría debían ser para uso de la comunidad académica, y no destinadas a utilizar la lingüística de manera aplicada. Sería interesante saber más sobre la participación de esta antropóloga y las posibles influencias políticas de Darcy Ribeiro cuando el ILV entró a Brasil en 1956.

En los reportes del Museo Nacional, no se mencionan las cartillas (libros escolares) elaboradas por el ILV entre 1959 y 1962. Sin embargo, en un informe realizado en 1977 por el Museo, se afirma que el plan de trabajo del ILV, de enfatizar las investigaciones de lenguas para la comunidad académica, no había sido respetado, debido a la gran cantidad de material didáctico elaborado por la institución, incluso en lenguas indígenas poco analizadas lingüísticamente (Mendes Barros, 1994).

Consolidación de la “educación agrícola” en el SPI (1955 – 1967)

La propuesta educativa “Casa del Indio” de la SE para las escuelas del SPI no se llevó a cabo, debido a que fue abandonada cuando Darcy Ribeiro dejó el SPI e ingresó al Ministerio de Educación en 1955, durante el gobierno Juscelino Kubitschek (1956 – 1961). El antropólogo trabajó con Anísio

Teixeira quien, desde la década de 1940, venía trabajando en las reformas educativas de la Escuela Nueva.

Después de la salida de Ribeiro del SPI, los antropólogos Roberto Cardoso de Oliveira, Eduardo Galvão y Mario Ferreira Simões, permanecieron en la SE. Desde 1954, éstos desarrollaban investigaciones en las regiones de los ríos Içana y Uaupés, en el Amazonas (Galvão), en el área terena, en el Sur de Mato Grosso (Cardoso de Oliveira); y en la zona carajá, en la Isla de Bananal (Ferreira Simões) (Casas Mendoza, 2005, p. 163).

El carácter investigativo de la SE entró en crisis con la salida de Darcy, y la SE comenzó a dedicarse más a realizar exposiciones en el Museo del Indio, para las escuelas del Distrito Federal (en ese entonces, Río de Janeiro). Las responsabilidades de la Sección disminuyeron y la propuesta educativa de “Casa del Indio” dejó de ponerse en práctica. Los otros antropólogos también empezaron a dejar la SE y las investigaciones antropológicas dejaron de existir a finales de la década de cincuenta.

En la segunda mitad de esa década, el SPI concentraba sus esfuerzos en las pacificaciones y programas de desarrollo económico en la región del Amazonas. La presencia del SPI en el norte del país se amplió, debido al proyecto del Estado de compromiso de “pacificar” a las poblaciones indígenas, y posibilitar la exploración económica en la región.

A mediados de los años cincuenta, el proceso de expansión agrícola en la Amazonia se intensificó, en conjunto con la creación de la Superintendencia del Plan de Valorización Económica de la Amazonia (SPEVEA). Esto llevó a la apropiación de tierras indígenas y prácticas genocidas en la región (Davis, 1978[1977] *Apud.* Casas Mendoza, 2005). Durante el gobierno de Juscelino Kubitschek, se unieron esfuerzos para crear “núcleos y colonias agrícolas”, e impulsar programas de mecanización de cultivos en la Amazonia.

En enero de 1957, se nombró como director del SPI al Coronel José Luiz Guedes. El cambio de un director civil por un coronel hizo que el enfoque del organismo se modificara: se centró en el desarrollo económico y el rescate del ideario evolucionista y positivista de los precursores de la institución. A lo largo de su administración, el SPI profundizó su política de estímulo a la agricultura y a los trabajos agrícolas modernos en los Puestos Indígenas, y a la administración de la Renta Indígena y la ampliación del Patrimonio Indígena. Los recursos de la Renta referida fueron utilizados para financiar el trabajo de los indigenistas que participaban en las “pacificaciones”, principalmente en el norte del país.

La mayoría de los directores del SPI fueron militares, a excepción de un periodo civil, entre 1944 y 1956. Durante estos años, el órgano absorbió los discursos acerca de preservar y “aculturar” a los pueblos originarios. En ese tiempo también se dio continuidad a los esfuerzos para transformar a los indígenas en trabajadores agrícolas. Heloísa Alberto Torres, del Museo Nacional, fue sensible a los

trabajos de los técnicos del propio museo y apoyó en 1952, junto con Rondon, el proyecto de creación del PIX. Ambos defendieron la tendencia de alejar al indio del “contacto pernicioso con los blancos”.

La dirección del SPI se quejaba constantemente la ausencia de recursos económicos para realizar su trabajo. Esta carencia de recursos financieros se utilizó para justificar la política desarrollista que buscaba la incorporación de los Puestos Indígenas a los mercados nacionales, a través de la producción en los mismos y la venta de productos agropecuarios.

Desde la salida de Darcy Ribeiro del SPI en 1955, volvió a cobrar fuerza la idea en torno a la “educación agrícola rural” en la institución, relacionada a la expansión de la frontera agrícola en el centro-oeste y en el norte del país. La Superintendencia del Plan de Valorización Económica de la Amazonia (SPEVEA) había lanzado la Campaña Nacional de Enseñanza Agrícola, utilizada por el SPI como ejemplo de modelo educativo (Casas Mendoza, 2005, p.166).

La educación “agrícola rural” del SPI formó parte de las iniciativas desarrollistas del período y el “ruralismo” comenzó a ser la ideología predominante asociada al “desarrollo económico” y la “integración” cultural de los pueblos indígenas. El programa de educación indígena desde 1958, estimuló aún más el aumento de la productividad para la ampliación de la Renta Indígena. En el reporte de 1958, el discurso prescindió de lo antropológico y se hizo pragmático. En el mismo 1958, el Sector Educativo contaba con 81 escuelas, considerando que ese año se fundaron 11 (Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI - 1958, 1958).

Aunque haya realizado estos cambios en el programa de educación indígena, el SPI buscó alinearse al discurso de la OIT, y de la Convención n. 107, del 5 de junio de 1957. En la misma, se señalaba la necesidad de que los “Estados nacionales” realizaran sus políticas de integración, observando los diferentes grados de “aculturación” de cada población indígena. El director del SPI afirmaba que el eje educativo de esa institución debía adaptarse a cada caso específico (Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI - 1958, 1958).

En el Reporte del SPI de 1958, se menciona la realización de dos seminarios, en los cuales se debatió sobre la educación indígena, con la colaboración conjunta entre el SPI y el Ministerio de Educación, dónde estaban Darcy Ribeiro y Roberto Cardoso de Oliveira, como parte del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos - INEP. Estos seminarios fueron apoyados por la Campaña Nacional de Educación Rural, el Servicio Social Rural, el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, el Servicio de Información Agrícola y el Departamento Nacional de Endemias Rurales (Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI - 1958, 1958, p.8).

La realización de estos seminarios expresaba la preocupación por capacitar a profesores y profesoras de las escuelas del SPI, para nivelarlos intelectualmente, “con el objetivo de dotarlos de conocimientos básicos en el sector rural, complemento indispensable para los educadores del SPI”

(Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI - 1958, 1958, p.8). Los docentes debían tener conocimientos sobre economía rural, para instruir mejor a su alumnado respecto al plan de integración nacional, a partir de la integración en los mercados regionales.

Como consecuencia de las discusiones en los citados seminarios, y debido a los cambios en el SPI, asociados a las transformaciones en la SE, en 1959 el SPI publicó, en su Reporte el “Programa Educativo Indígena”. En éste, el coronel José Luiz Guedes, director del organismo, expuso sus propuestas sobre lo que sería la “enseñanza agrícola rural”, a ser puesta en práctica en los Puestos Indígenas. Este programa tenía en miras la transformación de las escuelas del SPI “de simples alfabetizadoras en rurales” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p. 7). El mismo se mostraba contrario a la “simple alfabetización, que no satisfacía los intereses de las tribus” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p.08). Con afirmaciones como las citadas, podemos suponer que, en muchas escuelas del SPI, aunque el currículo haya propuesto varias asignaturas, en la práctica el énfasis seguía siendo la alfabetización.

En el currículo de este programa, se dio prioridad absoluta a la enseñanza práctica de trabajos agrícolas, utilizando herramientas modernas para plantar en huertos. En un segundo lugar estaban los contenidos relativos a la alfabetización en lengua nacional y la enseñanza de aritmética. Según este reporte, la educación para los pueblos indígenas debía destinarse a propiciar una nueva base económica para su subsistencia, en su “nuevo estilo de vida” en las reservas. Para ello, los alumnos y alumnas indígenas debían participar del cultivo de huertos y de la cría de animales domésticos. El programa educativo debía aplicarse en todas las escuelas del SPI. Conforme el reporte del SPI de 1959, se expresaba que el organismo había comprado instrumentos agrícolas infantiles para 28 de sus escuelas.

La intención del nuevo programa era enseñar a los alumnos a plantar, para que “cuando adultos, puedan ser útiles a sus tribus” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p. 8). La “utilidad” significaba convertirse en trabajadores agrícolas, y proveedores de la subsistencia a través de la agricultura, y dejar la caza y recolección de alimentos, una práctica común entre varios pueblos indígenas que pasaron a vivir en las reservas después de las acciones del SPI.

El Programa Educativo Indígena, publicado en 1959, se resume de la siguiente manera, por orden de prioridad dado a las asignaturas:

- 1- Educación agrícola: formación de un huerto, por los propios alumnos, con orientación de la maestra.
- 2- Otras asignaturas:

- a) Aritmética y portugués
 - b) Ciencias Naturales y Geografía
 - c) Historia del Brasil
- 3- 1) Educación cívica:
- a) Conocimiento de la bandera
 - b) Enseñanza del himno nacional
 - c) Festividades cívicas
- 2) Educación moral
- 4- Actividades complementarias: Higiene, Recreación, Trabajos Manuales
(Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p.38).³²

En este currículo, la enseñanza de “trabajos artesanales”, que habían sido concebidos como la principal característica de la educación en la “Casa del Indio”, perdieron importancia.

Siguiendo las ideas de la época de respetar las especificidades de cada “grupo indígena” en el proceso educativo, el Puesto Indígena Getúlio Vargas pudo tener su propio currículo. Los principales contenidos de este programa eran: enseñanza agrícola (como prioridad), alfabetización, nociones elementales de aritmética, higiene, recreación y fiestas cívicas. En la escuela de ese Puesto, no existían las asignaturas Ciencias Naturales, Geografía e Historia de Brasil, debido a que el grupo indígena se consideraba “poco aculturado”.

En este establecimiento también debía haber enseñanza para adultos, además de la escuela para niños y niñas. Para los hombres, se enseñarían trabajos agrícolas, y los productos serían vendidos en una cooperativa. Las mujeres aprenderían trabajos manuales, como costura, tejido y confección de muñecas (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p.38).

En el año 1958, el director del SPI afirmó que estaban pasando por una situación muy precaria, por haber dejado de recibir apoyo de aviones de la Fuerza Aérea Brasileña, que viajaban hasta los

³²Texto integral del Programa Educativo Indígena, en portugués: “Programa educacional indígena a ser aplicado nas escolas dos diversos Postos Indígenas do Serviço de Proteção aos Índios. 1ª parte: 1 – Formação de uma horta, ou de um pomar, criação de aves, ou outros tipos de animais domésticos (porcos, ovelhas, cabras, etc.), pelos próprios alunos sob a orientação da professora. a) Os produtos obtidos com as atividades rurais referidas poderão ser utilizados na confecção da merenda escolar. 2ª parte: 1 – Conhecimentos elementares de aritmética e Português. 2- Noções elementares de Ciências Naturais e Geografia. 3- Principais fatos da História do Brasil. 3ª parte: 1 – Educação Cívica. a) Conhecimento da Bandeira Nacional. b) Ensino do Hino Nacional. c) Organização de festividades cívicas nas principais datas nacionais. 2- Educação Moral. Criação de bons hábitos para a formação do caráter. 4ª parte: 1- Higiene 2 – Recreação a) Jogos infantís b) Cantos folclóricos. 3-Trabalhos manuais com materiais existentes na região. 4-Organizar uma biblioteca escolar. 5- Realizar uma exposição no final do ano, com trabalhos executados pelos alunos” (Ministerio da Agricultura, *Relatorio de atividades do Serviço de Proteção aos Índios*, 1959, p.38).

Puestos de Goiás, ya que no se usaban. Los PI Getúlio Vargas, Ilha do Bananal, Pimentel Barbosa y Capitán Vasconcelos quedaron aislados. Este es un dato curioso a fin de observar la precariedad en la que quedó el Puesto indígena Getúlio Vargas, el mismo que hasta 1955 tenía como modelo a la “Casa del Indio”.

La enseñanza de trabajos agrícolas se convirtió en la principal manera de estimular la producción y la administración de la “Renta indígena”:

“En la fase actual de los karajás, lo más importante del momento es enseñar a los indios cómo obtener su subsistencia, una vez que, la penetración de los civilizados destruyó las posibilidades que existían de mantenerse a través de la caza, pesca y recolección de frutos. Por lo tanto, el PI Getulio Vargas deberá tener como punto de partida enseñar y dar las condiciones a los indios karajás de aprender a ejecutar los trabajos rurales” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p.39).³³

El Programa Educativo Indígena también sugería que los alumnos y alumnas pudieran crear cooperativas, para estimularlos a organizarse y comerciar sus productos. Es interesante señalar que la delegación de los EE.UU., en el Congreso de Pátzcuaro, recomendaba la creación de cooperativas por parte de los niños en las escuelas.

Lo que se plantaba en los huertos de las escuelas del SPI debía utilizarse para la alimentación escolar de los alumnos, y también para el comercio, que se llevaría a cabo a través de los “grupos agrícolas”, que también debían ser creados en las escuelas, tal como los que ya existían en gran parte de las escuelas rurales brasileñas.

Además de las “escuelas agrícolas”, en 1958 existía un gran número de escuelas controladas por misiones religiosas, tanto protestantes como católicas, en las proximidades de las reservas. En el reporte de 1958, el director del SPI, el Coronel José Luiz Guedes criticó la entrada masiva de las misiones religiosas protestantes en el país y en los Puestos indígenas. Según él, el SPI estaba recibiendo docenas de peticiones mensuales, de diferentes misiones, para que éstas pudieran ingresar en las reservas y catequizar. Las mismas podían obtener autorización, pues estaban amparadas por la Constitución, que garantizaba la libertad de cultos en el país.

Según el mismo coronel, la mayoría de las misiones que estaban ingresando al país eran católicas o protestantes. Entre las segundas, 90% eran de origen estadounidense, y disponían de recursos

³³ Texto original en portugués: “Na atual fase dos índios karajás, o mais importante no momento é ensinar aos índios como obterem os meios de subsistência, uma vez que, a penetração dos civilizados destruiu as possibilidades que existiam de se manterem através da caça, pesca e coleta de frutos. Portanto, o PI Getulio Vargas deverá ter como ponto de partida, ensinar as condições aos índios karajás de aprenderem como executar os trabalhos rurais” (Ministerio da Agricultura, *Relatorio de atividades do Serviço de Proteção aos Índios*, 1959, p.39).

financieros, en contraposición a las misiones católicas. Estas eran criticadas por seguir luchando para conseguir ayuda material del gobierno. El trabajo de los protestantes se consideró más peligroso para el proyecto de nacionalización de las poblaciones indígenas, ya que los misioneros eran en general extranjeros, y poseían más recursos económicos que las agencias indigenistas estatales. Eran numerosos los misioneros protestantes que estaban ingresando a Brasil con recursos propios.

El director del SPI afirmaba que los misioneros protestantes realizaban asistencia a los pueblos indígenas y a las poblaciones “civilizadas” vecinas. Este trabajo asistencialista desprestigiaba a las autoridades provinciales y federales, porque las poblaciones locales llegaban a afirmar que el trabajo de los misioneros era mejor que el del gobierno. Según este director, las misiones religiosas protestantes realizaban una campaña “desnacionalizante” (Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI – 1958, 1958, p. 32). Su temor era que la población de la Amazonia, donde se concentraba la mayor parte de las misiones religiosas protestantes, se desnacionalizara, algo que iba en sentido contrario al objetivo de la política indigenista brasileña.

El coronel Guedes enfatizaba en la necesidad de crear dificultades para los misioneros, cediendo solamente permisos individuales y limitarles su estadía dentro de las reservas. Sin embargo, debía consentir la catequesis religiosa, pues estaba permitido por la Carta Magna. El director resaltaba que la mayoría de estos religiosos deseaban irse a los estados de la Amazonia de la Federación, como Goiás, Mato Grosso, Amazonas, Pará y territorios vecinos (Ministerio de Agricultura, Reporte del SPI – 1958, 1958, p.31).

En 1958, Guedes afirmaba que era raro encontrar un Puesto donde no existiera, al menos, una misión protestante; él mismo identificó dos o tres misiones distintas en algunos PI, todas ellas dotadas de recursos materiales.

En 1960, el ILV envió un reporte al SPI sobre sus actividades en Brasil durante el año 1959. Firmada por el presidente del ILV, Dale W. Kietzman, el texto mencionaba la misión protestante y su convenio con el Museo Nacional, para realizar investigaciones conforme a las recomendaciones de la División de Antropología y Etnología del propio museo. Para cada investigación de campo que el ILV realizaba, el Museo Nacional intermediaba la relación y pedía autorización al SPI.

Según el reporte, durante 1959, el ILV había realizado varias investigaciones entre diversos “grupos tribales y lingüísticos”: los kaiowá, los terena, los kaingang, los bororô, los kadiwéu, los krahó, los karajá, los apinayé, los xavante, los maxakali, los guaraní, los nambikuara, los mawé, los guajajara, los munduruku, los tukuna, los guató, los ofalé, y los xetá (Summer Institute of Linguistics, Reporte de las actividades de los miembros del “Summer Institute of Linguistics” entre los indios brasileños en 1959, dirigido al director del Servicio de Protección a los Indios, 1960, microfilme 338, fotograma 882). Las citas con grabaciones de las lenguas indígenas las archivaba el Museo Nacional.

El ILV creaba cartillas bilingües, aunque sin la autorización o solicitud del Museo Nacional. La organización de las mismas era una clara muestra de que el Instituto estaba buscando convencer al SPI a utilizar el sistema bilingüe de transición para la enseñanza del portugués. Una de las publicaciones, a partir de estas investigaciones, fue el “Modelo de cartilla para la alfabetización de los indios brasileños”, de Dale W. Kietzman (Ídem, fotograma 885). En la misiva dirigida al SPI, se señalaba el envío de una cartilla experimental del Instituto Lingüístico de Verano “(...) para comprobar la posibilidad de trabajar de manera bilingüe el problema de enseñar a leer en portugués, como última fase del proceso de alfabetización. A pesar de estar todavía al comienzo de la experiencia, tenemos el placer de ofrecer copias de la cartilla a los profesores del Servicio que eventualmente se interesen en comprobar sus posibilidades de su uso” (Ídem, fotograma 882, p.02).³⁴

En 1959, eran numerosos los misioneros protestantes del ILV. Trabajaban en los pueblos indígenas, decodificando sus lenguas y catequizando a través de la lectura de la Biblia: “(...) hacia el final de 1959, el Instituto [ILV] tenía 7 parejas y 6 equipos de dos lingüistas, distribuidos en 12 tribus, con la finalidad de realizar un profundo estudio sobre la lengua indígena” (Ídem, fotograma 885, p.5).”

De manera explícita, el ILV buscaba estrechar su relación con el SPI y, a fin de ello ofrecía sus servicios mostrando su “buena voluntad” para contribuir de todas la maneras posibles, con el trabajo del SPI. Por ejemplo, en el Reporte de 1959, los regalos que los lingüistas del ILV habían recibido de los pueblos indígenas donde trabajaban, se ofrecieron al Museo del Indio, para que pasasen a formar parte de su acervo material.

En el informe mencionado, el ILV se ofreció a coordinar el trabajo del sector educativo del SPI: “Si en cualquier ocasión, el Instituto Lingüístico o sus miembros pudieran ser útiles al Servicio de Protección a los Indios, especialmente en relación al trabajo lingüístico para el cual estudiaron, y también para cualquier otro asunto que esté a su alcance, debemos informar que estamos al servicio de Brasil y de los indios. El Instituto apreciaría una aproximación más estrecha con el Servicio, en el sentido de poder coordinar mejor sus planes con la actual educación indígena” (Ídem, fotograma 887, p.7).

En ese momento, el SPI no aceptó la participación del ILV de manera directa en su política indigenista, principalmente por ser una institución misionera extranjera, en un período en el que las misiones religiosas protestantes eran severamente criticadas por el director del SPI, por participar en la

³⁴ Sabemos que es de suma importancia el empleo de libros escolares y de cartillas como documentos históricos. No nos fue posible utilizar las cartillas del ILV creadas para los pueblos indígenas brasileños, debido a las condiciones prácticas de esta investigación. Sería interesante saber si las mismas fueron efectivamente utilizadas, en cuáles Puestos Indígenas y escuelas, y con cuáles métodos de enseñanza en lengua nacional. Sería importante, también, saber cuáles Puestos indígenas o misiones religiosas utilizaron esos materiales y cuáles motivaciones los llevaron a hacerlo.

“desnacionalización” de los indígenas brasileños, principalmente en la Amazonia (SPI, Reporte de 1960, 1960).

Aunque el SPI no haya realizado un convenio con el ILV, tenemos la hipótesis de que un gran número de escuelas de las misiones religiosas realizaron experiencias de educación bilingüe. Sea de manera oral o por medio de la alfabetización en lengua indígena, utilizando el método bilingüe de transición, con el apoyo del ILV y de las cartillas experimentales en los grupos indígenas donde realizaba sus investigaciones lingüísticas.

Las escuelas de las misiones religiosas también se aproximaron a las modalidades de enseñanza propuestas por el SPI, utilizando los oficios prácticos de agricultura como uno de los ejes de incorporación cultural (Casas Mendoza, 2005). Los misioneros adecuaron sus prácticas asistencialistas y educativas a los objetivos del SPI, los que estipulaban la formación de trabajadores nacionales modernos para incorporarse a los mercados regionales. Los ideales de “educación” y “trabajo”, presentes en el imaginario del organismo, se adecuaron a los objetivos de catequización de las misiones.

Continuidades en la política educativa en la década de 1960

A lo largo de toda la década de 1960, el nacional-desarrollismo y las ideas sobre la “educación agrícola” predominaron en los currículos y en las prácticas de las escuelas del SPI. En los Boletines Internos mensuales del órgano había instrucciones para los maestros de las escuelas sobre cómo poner en práctica la misma, conforme la propuesta de la institución indigenista.

En el reporte del SPI de 1960 (Ministerio de agricultura, Reporte del Servicio de Protección a los Indios, 1960, p.13), la dirección del SPI señalaba haber notado fuertes cambios en las escuelas del SPI, con la formación de pomares y huertos, y la realización de comidas en las escuelas de los Puestos, con alimentos plantados por los propios alumnos. Las nuevas directrices curriculares de las escuelas del organismo fueron celebradas como decisiones acertadas por la dirección. Después de la introducción de estas nuevas recomendaciones en los establecimientos, la enseñanza de técnicas rurales dio como resultado pomares y huertos en alrededor de 30 escuelas, “lo que constituye, en realidad, un hecho nuevo en la vida de este servicio, y comprueba, en la práctica, el acierto de las directrices trazadas en aquel programa” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959, p.14).

En la década de sesenta, la educación en las escuelas del SPI siguió subordinada a los programas de estímulo a la productividad y control de la Renta Indígena y de su patrimonio. De acuerdo al programa de “educación agrícola”, el organismo siguió enviando herramientas a sus escuelas. La

dirección de esta institución insistía en la creación de “clubes agrícolas” en el mayor número de establecimientos educativos posibles del SPI.

El golpe militar de 1964

Con el golpe militar de 1964, el Estado de compromiso entró en crisis debido al ajuste a una nueva fase del capitalismo y la internacionalización de la economía brasileña. El modelo de sustitución de importaciones ya no tenía funcionalidad, lo que manifestó las contradicciones del nacional desarrollismo, y los vínculos con la sociedad tradicional y el sistema político económico internacional (Mendes Rocha, 2003, p.62). Esto resultó en la crisis de la política indigenista y en la modernización del aparato burocrático.

En el mismo 1964, en un delicado momento para el país, tuvo lugar una crisis en la hegemonía política. La desconfianza de la burguesía y de las oligarquías provinciales en relación a Joao Goulart, que sucedió a Janio Quadros, llevó al golpe militar de 1964. Goulart proponía un plan que incluía la reforma agraria, así como medidas consideradas de izquierda. Esto, sumado a la recepción del Che Guevara en Brasil y la reanudación de relaciones de este país con la República Popular China, en el contexto de la Guerra Fría tuvo consecuencias. Hizo con que los militares, asociados a la burguesía industrial y con el apoyo de amplios sectores de las clases medias, llevara a cabo el golpe militar el 1 de abril de 1964, que condujo a una profunda represión de los grupos políticos de izquierda que comenzaron a surgir entonces.

Con el golpe militar que encabezó el general Camilo Castelo Branco y lo alzó al poder, el Estado burocrático pasó por una transición definitiva hacia un modelo de desarrollo económico que agrupó a empresas extranjeras y nacionales. El tipo de economía, marcada por una fuerte inflación, imprimió una política recesiva y concentradora durante la administración de Castelo Branco.

Según el investigador Egon Dionisio Heck (1996), la “cuestión indígena” fue afectada por la política militar posterior al golpe de 1964. Desde entonces se reestructuró la burocracia estatal y el SPI fue una de las instituciones que cambiaron profundamente. En 1964 el director del SPI era el capitán-aviador Luiz Vinhas Neves, quien buscó la autonomía financiera del órgano. Tal tarea significó intensificar la política de control de la Renta Indígena y el carácter empresarial y desarrollista en los Puestos. Los mismos debían ser autosuficientes y generar recursos para la máquina burocrática del SPI. A partir de 1964, la explotación de tierras indígenas se expandió (con la venta de madera de las reservas, por ejemplo). Aunado a esto, en ese período hubo una paralización en la demarcación de tierras de los pueblos originarios. (Heck, 1996, p.75).

Con el golpe militar también se intensificó la política existente desde los años cincuenta, en el área de seguridad de las fronteras de la Amazonia, donde se utilizaba a los indígenas como guardias de fronteras, lo que permitía conformar el trípole Fuerza Aérea Brasileña (FAB)/ misiones religiosas/ pueblos indígenas. Desde 1963 existían sugerencias por parte del ministro de Ejército de aceptar masivamente a los indígenas en las milicias, con el objetivo de que cumplieran con la referida tarea de vigilancia de los límites del país. La Doctrina de Seguridad Nacional castrense comenzó a influir más sobre la política indigenista después del golpe de 1964 (Heck, 1996, p.75).

Con el golpe militar, y la reestructuración del aparato burocrático, hubo una mayor contratación de funcionarios del ejército como cuadros del SPI. En la práctica cotidiana de los Puestos indígenas, los jefes de los mismos y los *capitães* (indígenas elegidos por el SPI para ser intermediarios entre los pueblos originarios y el PI) ganaron más poderes, e intensificaron la coerción; los castigos corporales o morales en las reservas aumentaron a partir de 1964. Se impuso la disciplina militar en las mismas, lo que incluía castigos humillantes para los “infractores”. Además, en los PI era bastante tenue la línea que separaba el interés público de los intereses privados de estos jefes de puestos, lo que permitía que existieran abusos por parte de los funcionarios.

La política educativa del SPI posterior al golpe militar de 1964

Desde el golpe militar de 1964, se dio continuidad a la propuesta educativa de la década anterior de “educación agrícola”, que comenzó a ser cuestionada en 1967, en un período de crisis del SPI, que llevó a la formación de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI). Las prioridades del currículo se asociaban a la enseñanza de la lengua nacional, los trabajos agrícolas en los huertos y pomares escolares, la rígida enseñanza de higiene en las escuelas y se enfatizaba en los valores patrióticos (por medio del cantar de himnos y el izamiento de la bandera nacional).

Además, al fortalecerse el trabajo del trinomio Fuerza Aérea Brasileña (FAB)/ misiones religiosas/ pueblos indígenas, en la década de 1960, sobre todo en la Amazonia (principalmente en áreas de fronteras), el trabajo asistencialista de educación de las misiones religiosas entre los pueblos fue ampliado. De esta manera, aumentaron también los casos de misiones religiosas protestantes que creaban escuelas en reservas indígenas o cerca de ellas. Aquellas generalmente ponían en práctica algún tipo de enseñanza bilingüe, aunque la lengua indígena fuera utilizada solamente de manera oral.

Es posible que un gran número de misiones protestantes, que contaban con escuelas próximas a los Puestos Indígenas hayan utilizado el método de enseñanza bilingüe de transición del ILV y sus cartillas, siendo que la última institución trabajaba en el país desde 1956, cuando fuera rubricado el convenio con el Museo Nacional ya citado.

Crisis del SPI

La intensificación del programa de Renta Indígena, a partir del gobierno militar, acentuó la corrupción interna en el SPI y en los puestos. Esta institución comenzó a ser foco de diversas acusaciones de genocidio, corrupción e ineficiencia en los medios de comunicación. Entre las acusaciones divulgadas, se destacan casos de nepotismo y de funcionarios que se enriquecían vendiendo bienes de los PI. Otras denuncias se asociaban a los cuadros profesionales de la institución: tener personas sin ninguna capacitación, como profesores y enfermeras semianalfabetos. Los escándalos de corrupción justificaron la transformación del SPI, posterior al golpe de 1964 (Mendes Rocha, 2003).

Según la periodización definida por el investigador Egon Dionisio Heck (1996) (que actualmente trabaja en el Consejo Indigenista Misionario - CIMI) entre 1964 y 1966 fue la etapa terminal del SPI. Entre estos años, el aparato estatal fue reformulado por los militares, e incluyó la propuesta de un nuevo aparato estatal indigenista. El gobierno optó por crear una Fundación, en vez de un Instituto Indigenista Brasileño, ya que jurídicamente los entes como la primera poseían mayor independencia en sus actividades de naturaleza económica.

En 1967 se abrió una causa de averiguación judicial para ahondar en las acusaciones contra el SPI. Una comisión visitó los casi 130 Puestos indígenas y constató las irregularidades. A fines de 1967, se extinguieron el SPI y el CNPI, año en el cual se creó la *Fundação Nacional do Índio* (FUNAI). El informe final de la comisión fue publicado en el Diario Oficial del 10 de septiembre de 1968.

Las reiteradas acusaciones de corrupción, sumadas a la influencia del III y de la OEA en la política indigenista brasileña en esa década, llevaron a realizar profundos cambios políticos-jurídicos en la misma. Según Heck, el período que va de 1967 a 1968 se dio fin al SPI y se hizo la transición hacia la FUNAI, con una gran parálisis de las actividades indigenistas (Heck, 1996).

A partir de la formación de la FUNAI, este órgano se aproximó al indigenismo interamericano, debido a presiones nacionales e internacionales para que el indigenismo brasileño fuera reconocido internacionalmente. La política indigenista educativa de este órgano se aproximó a las propuestas del III y del ILV, principalmente a partir de 1969. Esta ruptura permitió una mayor actuación de las misiones religiosas protestantes en la educación para los indígenas, contribuyendo para la formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios en Brasil.

Conclusiones:

A partir de 1947, los discursos evolucionistas y de desarrollo persistieron siendo los hegemónicos en el SPI, influenciando el programa de educación indígena, que estuvo subordinado a la formación de la Renta indígena, llevando a las escuelas los currículos asociados a escuela rural.

Sin embargo, a partir de 1947, la entrada de antropólogos y un lingüista en la SE del SPI hicieron con que los discursos antropológicos fueran escuchados en el organismo, bajo la influencia del CNPI. Principalmente con la dirección civil de Gama Malcher (1950 – 1954), la SE realizó diversas investigaciones antropológicas. Éstas buscaban auxiliar en la formulación de la política con respecto a los pueblos originarios. Entretanto, las principales actividades de la Sección eran la recolección de materiales y la grabación de las lenguas indígenas, consideradas en proceso inevitable de extinción.

A partir de la participación de Darcy Ribeiro como jefe de la SE, en 1952, ese antropólogo pasó a formular un proyecto educativo llamada “Casa del Indio”, que buscaba respetar las características culturales de cada grupo indígena. La propuesta fue implementada en la Isla del Bananal, entre los carajás, como un proyecto modelo. Este programa buscaba lo siguiente: crear escuelas con el formato de las casas de los indígenas, implementar la enseñanza de portugués solamente oral entre los pueblos “poco aculturados”, como afirmaban los términos antropológicos del período; y enseñar trabajos manuales, principalmente trabajos artesanales, para la inserción de los pueblos indígenas en la economía regional.

Mientras Ribeiro participó de la SE, el SPI se aproximó al indigenismo interamericano, llegando a convertirse en miembro del III en 1953. Sin embargo, este acercamiento no repercutió de manera incisiva en las prácticas de los *sertanistas* y funcionarios del SPI en los Puestos. Diferente de los CCIs del INI, en México, los funcionarios del SPI que trabajaban en los Puestos Indígenas siguieron siendo de baja cualificación (y nunca eran antropólogos). Las negociaciones entre funcionarios con los pueblos indígenas fueron desarrolladas de manera improvisada y, en la práctica, por los *sertanistas*.

La actuación de Ribeiro también contribuyó para una mayor inserción de misiones religiosas, principalmente protestantes, en el territorio nacional, para brindaban asistencia educativa y médica entre los pueblos indígenas. El antropólogo afirmaba que el SPI y las misiones deberían cooperar entre sí, para “proteger” y sacar a los pueblos indígenas de la miseria, porque el organismo estatal no poseía recursos suficientes para actuar entre todos los pueblos indígenas del territorio nacional. Este discurso sobre la “miseria indígena” justificaba las pacificaciones, la formación de los puestos y los varios despojos que sufrieron los pueblos originarios en las décadas del cincuenta y sesenta.

Con la intensificación del nacional desarrollismo y la necesidad de “integrar” a los pueblos indígenas a la nación, en 1956 el Museo Nacional realizó un convenio con la misión protestante ILV,

permitiendo que éste realizara investigaciones lingüísticas entre los pueblos indígenas en el país. La entrada de esta misión facilitó también la experimentación de prácticas de educación bilingüe en escuelas de los misioneros protestantes.

A partir de la salida de Darcy Ribeiro de la SE en 1955, ésta fue perdiendo importancia y los otros científicos contratados empezaron a dejar el SPI. En los años siguientes volvieron a ingresar a la entidad directores y funcionarios militares, fortaleciendo el ideal evolucionista y desarrollista de la institución.

La propuesta de estímulo a la Renta Indígena y el control del Patrimonio Indígena se fortaleció en el órgano, y el programa de educación para los pueblos originarios pasó a dar énfasis en la “educación agrícola”, con muchas semejanzas a la educación rural de la década de 1940, no obstante, dando énfasis en la enseñanza de trabajos en el campo como el cultivo de los huertos escolares. Esta propuesta predominó en el SPI hasta 1967.

Después del golpe militar de 1964, el estímulo al control de la Renta Indígena se fortaleció, y fueron amplificadas en los Puestos Indígenas prácticas empresariales, siendo que los indígenas se encontraban bajo el comando de los jefes de Puestos y los *capitães* (indígenas elegidos por el jefe de Puesto para negociar y comandar los pueblos de las reservas). El órgano indigenista pasó por un período de crisis y recibió muchas críticas en los medios de comunicación, asociadas a la corrupción.

A partir 1964, la enseñanza de la lengua nacional por el método directo de alfabetización y el estímulo al abandono a las lenguas indígenas en los salones de clase siguió siendo predominante en las escuelas del SPI. Sin embargo, se estimuló la enseñanza de trabajos agrícolas y la disciplina en los salones de clase se hizo más rígida. El combate a las lenguas originarias se amplió, y la enseñanza de higiene y de valores patrios fue ampliada.

Entre 1947 y 1967, aunque con un intervalo de participación civil y de científicos en el organismo entre 1947 y 1955, el discurso hegemónico de la institución no dejó de ser evolucionista, desarrollista y nacionalista, lo que es observable tanto en los documentos oficiales como en las prácticas de los PI. La búsqueda de modernización, desarrollo y nacionalización eran los principales objetivos del SPI en estos años, con el fin último de “mestizar” a los pueblos indígenas y transformarlos en trabajadores rurales brasileños, sedentarios, productivos y patrióticos.

Parte II - Capítulo 4

Reestructuración del programa de educación indígena en Brasil: aproximaciones al III e institucionalización de la educación bilingüe de transición (1967 – 1970)

A partir de 1967, la recién creada FUNAI se acercó al III, proponiendo la educación bilingüe de transición como el método principal a fin de garantizar el respeto a las especificidades de las culturas indígenas. La FUNAI suscribió un convenio con el ILV en 1969 para llevar a cabo su programa de educación indígena, y dio mayor oportunidad de trabajo a las misiones religiosas, las cuales participaron del Estado ampliado, trabajando en la asistencia educativa a los pueblos originarios.

Integración, desarrollo y seguridad nacional fueron los lemas de la política indigenista bajo el mando de los militares, que empezó a abrirse hacia el indigenismo interamericano y la entrada de las misiones religiosas en los Puestos indígenas, principalmente los puestos de frontera. Aumentó el número de alianzas entre la Fuerza Aérea Brasileña, las misiones religiosas y algunos pueblos indígenas, con la intención gubernamental de proteger las fronteras y delimitar el territorio nacional, principalmente en la región de la Amazonía.

El convenio entre la FUNAI y el ILV resultó en la creación de la primera escuela de enseñanza bilingüe, en 1970. Por su parte, la pedagogía solamente fue reglamentada en la legislación con la portería/ley n. 75, de 06.07.72, de la FUNAI.

El año de 1970 es considerado como un momento de ruptura en la política indigenista, en Nuestra América y en Brasil. A partir de la Reunión de Barbados, antropólogos y demás científicos sociales pudieron criticar el modelo del indigenismo de integración, que había sido hegemónico en el subcontinente entre 1940 y 1970. Entretanto, el indigenismo de integración y el indigenismo interamericano siguió influyendo en la política indigenista de varios países de Latinoamérica, como Brasil, que pasó a adoptar el modelo de educación bilingüe de transición del ILV y los proyectos de desarrollo comunitario divulgados por el III.

Los principios de la FUNAI

La política indigenista brasileña se asoció a las diferentes fases del capitalismo en el país, y el gobierno militar instauró el llamado “milagro económico” brasileño. La política económica de los gobiernos militares era altamente desarrollista: una economía mixta entre el capital público y privado. La ley n. 5.371 del 5 de diciembre de 1967 creó la FUNAI, institución que inauguró una nueva fase en la política indigenista brasileña, de mayor subordinación a la política de desarrollo e intervención en la Amazonia, lo que generó más víctimas del “milagro económico”.

Se trataba del proyecto de “conquista y desarrollo de la Amazonia”. En el gobierno Costa y Silva (1967 – 1969), las fronteras y los recursos naturales se consideraron estrategias de seguridad y soberanía. Con la reforma administrativa se creó el Ministerio del Interior, eminentemente desarrollista y encargado de promover las fronteras económicas nacionales, la integración del mercado interno y la ocupación de los “espacios vacíos” en el país. Al lado de la creación de órganos para el desarrollo nacional, como la Superintendencia del Desarrollo de la Amazonia (SUDAM), la Superintendencia de Desarrollo del Nordeste (SUDENE) y otros órganos se creó la FUNAI (Heck, 1996, p.77).

Una de las principales preocupaciones del gobierno era desarrollar, integrar y ocupar la Amazonia, cuestiones vistas como de Seguridad Nacional. Asimismo, el Ministro del Interior, el general Albuquerque Lima, realizó investigaciones sobre crímenes contra los indígenas.

Las nuevas acciones de la política indigenista de la FUNAI comenzaron a centrarse principalmente en la Amazonia, en proyectos de integración y desarrollo, con la implementación de grandes carreteras, proyectos agropecuarios y de colonización, teniendo en miras también, la protección de las fronteras. La mayor parte de los recursos financieros de la FUNAI estaban destinados a las “pacificaciones”, demarcaciones y proyectos de desarrollo, de modo de transformar a los indígenas en integrantes de la nación, como parte de las clases subalternas, así como en guardianes de fronteras, si era posible.

La Doctrina de Seguridad Nacional del ejército influyó directamente sobre la política indigenista de la nueva institución indigenista. Desarrollo y Seguridad Nacional fueron los ejes de esta política, que también incidieron en el programa de educación indígena. El carácter empresarial de la nueva agencia, con su intención de ampliar la productividad en los Puestos y el control de la Renta Indígena, expandió la explotación de las riquezas en el subsuelo de los territorios de los pueblos originarios y la tala y venta de madera. Las minas en territorios indígenas fueron liberadas en 1969, por la Junta de la Presidencia de la República (Heck, 1996, p.82).

Entre 1969 y 1974 se definió e implementó el modelo indigenista de la FUNAI (Heck, 1996). Podemos identificar continuidades en relación al SPI en varios aspectos. El principal objetivo del ente seguía siendo el mismo que el del SPI, respecto de la “integración” de los indígenas al proceso productivo nacional, tomando en cuenta que los considerados “tribales” en este período debían ser “pacificados” y objetos de mayor asistencia.

La FUNAI tenía poderes exclusivos sobre la asistencia en un régimen tutelar, en el que la institución tenía un poder de policía sobre las poblaciones indígenas. Para resolver los problemas en las reservas se creó la Guardia Rural Indígena, con una estructura de tipo policial (Heck, 1996, p.82).

Con la autorización de la FUNAI, misiones religiosas (como la misión católica salesiana) que realizaban trabajo asistencialista en los pueblos indígenas, buscaron insertar a sus habitantes en

proyectos desarrollistas, como la construcción de carreteras (Heck, 1996, p.79). Las misiones, que formaron parte del Estado ampliado, ganaron un mayor margen de actividad en la política indigenista desde 1969. La FUNAI buscó profundizar la colaboración con las mismas a través de una triple alianza entre ella misma, las propias misiones religiosas y las Fuerzas Armadas (Heck, 1996, p.81).

La estructura de la institución estaba integrada en su totalidad por militares, lo que garantizaba el proyecto castrense de la política indigenista hacia el “milagro económico”. Con la reestructuración del organismo, se ampliaron los servicios de salud y educación entre los pueblos indígenas, y se hizo más presente el Estado ampliado en la mayor parte de la población indígena del país.

Sin embargo, los burócratas de la FUNAI no necesitaban ni siquiera tener una formación específica para trabajar con los pueblos indígenas. Lo importante era saber “administrar”, siguiendo un modelo de desarrollo sin obstáculos. En otras palabras, era necesario saber administrar “el problema indígena”, para que los mismos no fueran “obstáculos para el progreso”.

El órgano indigenista ganó una disciplina militar suavizada, incluso en los Puestos indígenas y en el trato con los propios pueblos. Se hizo obligatorio, por ejemplo, presentarse a trabajar en los huertos de los Puestos Indígenas (trabajo remunerado) y realizar reparaciones en la sede de los mismos y en su escuela. Para combatir el alcoholismo, se prohibía la salida de los PI sin autorización por escrito (Heck, 1996, p.86). El modelo de la FUNAI comenzó a generar problemas hacia 1969, con las discusiones que generaron el “Estatuto del Indio”, aprobado por el Congreso Nacional de diciembre de 1973.

Según Heck (1996), a partir de 1969 hubo un gran número de científicos sociales (principalmente antropólogos y sociólogos) contratados para realizar proyectos de desarrollo comunitario en las reservas, con énfasis en la “emancipación” de los pueblos (como afirmaba la retórica oficial).

De acuerdo al investigador Luiz Otavio Pinheiro da Cunha (1990), la perspectiva del desarrollo comunitario se puso en práctica los primeros años de la década de 1970. Los empleados del órgano y los indígenas lo identificaron como “proyectos”, los que se llevaron a varios pueblos indígenas, como los Krahô, Xokleng, Gavião, Xavante e Yanomami. Otros proyectos fueron implementados por antropólogos asociados a universidades o entidades civiles de apoyo a los indígenas, así como también por la iglesia (p.73).

Según ese autor (Pinheiro da Cunha, 1990, p. 73), desde fines de la década del cincuenta, la ideología del Desarrollo Comunitario empezó a ser difundida en Brasil. Con el régimen autoritario, después del golpe militar de 1964, la misma fue considerada una alternativa de acción del gobierno en las poblaciones que estaban al margen del proceso de desarrollo. Los proyectos de la FUNAI pretendían que los indígenas fueran “autogestionados”, a través de su integración a la sociedad

nacional. La escuela sería muy importante en este sentido, ya que los pueblos originarios debían tener acceso a la información necesaria para la “defensa de sus intereses”.

La política de la FUNAI, de transformar a los indígenas en grandes productores agrícolas y/o criadores de animales, fracasó. Sin embargo, en la mayoría de los pueblos se verifica el abandono de la agricultura de subsistencia y del uso de tecnologías “tradicionales”. Las actividades de caza y recolección también disminuyeron sustancialmente con la ocupación de regiones como la Amazonia y el Centro Oeste, por parte de grandes emprendimientos económicos (Pinheiro da Cunha, 1990, p.76 y 77).

Las escuelas de la FUNAI: rupturas y permanencias

Las escuelas de la FUNAI continuaron desempeñando un papel importante en el proyecto de integración de los pueblos indígenas a la economía de mercado; siguieron con la idea de “promoción de la educación de base apropiada del indio, con miras a su progresiva integración en la sociedad nacional” (Pacheco de Oliveira e Rocha Freire, 2006, p. 131). La postura etnocéntrica de la escuela persistió, aunque disfrazada de discurso de valorización y respeto a las especificidades de las culturas de los pueblos originarios.

En sus primeros años, la política de enseñanza de la nueva institución siguió dando continuidad a la política del SPI. Por su parte, la búsqueda de desarrollo, nacionalización e integración de los pueblos indígenas al proceso productivo se amplió durante el periodo militar. Desde 1969 se crearon escuelas de orientación profesional en los Puestos Indígenas, donde se pretendía capacitar en técnicas agrícolas e industrias rurales (Heck, 1996, p.81). Lo anterior significaba una continuidad y profundización de la política del SPI.

En ese año se suscribió un convenio entre la FUNAI y el ILV, que autorizaba a este instituto a la elaboración de cartillas bilingües de transición, para que fueran utilizadas en las escuelas de los Puestos Indígenas: “La identidad del lingüista americanista como alfabetizador en lengua indígena se fortaleció cuando ya no existía el SPI y, en su lugar, había sido creada la FUNAI. Con la misma, el ILV consiguió en 1969 su primer convenio con el órgano indigenista, y comenzó a controlar oficialmente la educación para los pueblos originarios en los centros de entrenamientos de profesores indígenas” (Mendes Barros, 1994, 29).

El programa de educación de la FUNAI fue más permisivo con las misiones religiosas, y permitió la proliferación de escuelas de misioneros, las que participaban del proceso asistiendo a los indígenas. Existían misiones protestantes y católicas, y las primeras fueron más influenciadas por el ILV respecto a la enseñanza bilingüe de transición.

Rupturas en la teoría y en la práctica indigenista

Durante el gobierno militar de Costa y Silva (1967 – 1969), la FUNAI se vio obligada a remodelar el discurso indigenista, para recibir mayor aceptación y credibilidad por parte de la opinión pública nacional e internacional, sobre todo en relación al proyecto de integración de los pueblos indígenas (Pinheiro da Cunha, 1990). A inicios de la década del setenta, el gobierno brasileño procuró mantener una política cercana al III, y utilizó sus referencias teóricas e ideológicas, así como las del ILV. El nuevo discurso fue consecuencia de las críticas a la política indigenista brasileña, realizadas principalmente en 1967.

A finales de la década de 1960, en toda Latinoamérica se dio una revaloración, por parte de los intelectuales (principalmente antropólogos) respecto al indigenismo del subcontinente. Las críticas a la política indigenista de integración se extendieron a toda América Latina a comienzos de los años setenta (así como fue discutido en el capítulo 5 de la parte I). Éstas fueron importantes para despertar aún más la atención de la opinión pública internacional sobre los problemas de los pueblos indígenas en América del Sur y todo el subcontinente.

Otro punto importante que contribuyó al cambio del discurso indigenista en Brasil fue la movilización, de manera contundente, de los propios pueblos indígenas, tanto en el país como en los demás países de Nuestra América, a través de organizaciones que cuestionaron el discurso oficial. En Brasil, a comienzos de la década de 1970, diversas iniciativas de los pueblos originarios clamaron por la defensa de territorios contra las invasiones por parte de hacendados y mineros, así como se manifestaron contra la construcción de diversas carreteras. Comenzaron conflictos violentos para los xavantes, xerentes, txukarramães y waimiris-atrorais, suruis y cintas largas, entre otros. Los pueblos indígenas dejaron de creer en promesas del gobierno en relación a la garantía sobre sus tierras (Heck, 1996, p.121).

Con la alianza de la FUNAI y el indigenismo interamericano, los técnicos indigenistas brasileños participaron en encuentros y cursos organizados por el III e, incluso, el gobierno brasileño patrocinó el VII Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Brasilia, del 7 al 11 de agosto de 1972.

Aunque 1970 marca un período en el cual se realizaron muchas críticas sobre el indigenismo de la época, los países latinoamericanos continuaron con las políticas etnocidas de integración durante las décadas siguientes, a pesar de que los gobiernos se adecuaron más a los discursos aceptados internacionalmente, los que tenían relación con el III.

Entre los pueblos indígenas en Brasil, la década de 1970 fue un marco de referencia importante con la realización de la Primera Asamblea Indígena, en Diamantina/Mato Grosso, en abril de 1974, que fue un instrumento para la construcción de la autonomía de los pueblos indígenas. A finales de la

década mencionada, surgieron varias entidades en apoyo a los pueblos indígenas (como la Asociación Nacional de Apoyo al Indio (ANAI) o la Comisión Pro-Indio (CPI)), y a la lucha contra la falsa “emancipación” defendida por la FUNAI (que significaba la integración de los pueblos originarios a los procesos productivos nacionales).

Al final de esa década, hubo intentos de articular las diversas organizaciones de apoyo al indio en todo el país, a través de la Unión de la Naciones Indígenas (UNI). En 1977, se llevó a cabo la “Conferencia Internacional de ONGs sobre la discriminación contra las poblaciones indígenas en América”. A partir de la década de 1980, comenzaron a consolidarse las experiencias de las organizaciones indígenas, y se realizaron dos grandes encuentros nacionales de la UNI, uno en 1982 y el otro en 1984. Un diputado indígena, Mario Juruna, fue electo en 1982, y al año siguiente se creó la Comisión del Indio en la Cámara Federal. Estas diversas movilizaciones indígenas e indigenistas en las décadas de 1970 y 1980 posibilitaron una importante victoria para los pueblos originarios en la Constitución de 1988. La misma garantizaba derechos básicos a los pueblos indígenas, y superó (al menos en la legislación) la perspectiva integracionista del Estado ampliado brasileño (Heck, 1996).

En Brasil, la política indigenista de integración se extendió a todos los gobierno militares, hasta que el final de la dictadura en 1985 y el comienzo de la democratización, cuando se promulga la constitución de 1988. Entretanto, en la práctica, el “indigenismo de integración” no se ha extinguido totalmente hasta la actualidad.

Rupturas en la política indigenista de educación

La principal transformación en el programa de educación indígena de la FUNAI se asoció a la introducción del método bilingüe de transición en las escuelas. La otra ruptura fundamental fue la contratación de profesores y profesoras indígenas; ya que durante todo el período del auge del indigenismo de integración, en Brasil, los maestros y maestras en las escuelas para los indígenas eran “no indígenas”.

Las críticas de la FUNAI a las escuelas del período anterior, aunado a la necesidad de adoptar un modelo de enseñanza con fundamentación científica y respaldo internacional, llevaron a la adopción de la enseñanza bilingüe de transición del ILV. La FUNAI adoptó la metodología de enseñanza bilingüe de transición del Instituto, desde 1969, cuando se firmó un convenio entre las dos entidades.

Como ya afirmamos anteriormente, el ILV había suscripto un convenio con el Museo Nacional en 1956. Sin embargo, la relación entre esta misión protestante y las instituciones de carácter académico en Brasil habían sufrido un desgaste, debido a las denuncias sobre su carácter catequizador para con los pueblos originarios donde realizaba sus investigaciones lingüísticas. La importancia del ILV se debe a que fue la institución que analizó las lenguas indígenas aún no estudiadas ni

documentadas, por medio de la identificación del sistema de sonidos, la elaboración de alfabetos, y el análisis de estructuras gramaticales.

El Instituto preparaba materiales para la alfabetización en lengua materna, así como materiales de lectura, que fueron utilizados en las escuelas de la institución indigenista brasileña. Aquél también entrenaba a docentes de la FUNAI y de las misiones religiosas evangélicas; además preparaba a autores indígenas (Pinheiro da Cunha, 1990). Las actividades del ILV formaban parte de la política indigenista oficial y del Estado ampliado, por lo que no se distinguían las acciones de una y otra institución. En 1970 se llevó a cabo la primera experiencia de enseñanza bilingüe de la FUNAI, a través del convenio con el Instituto y la creación de la escuela Normal Clara Camarão, posteriormente denominada Centro de Entrenamiento Profesional “Clara Camarão”. El mismo era el responsable de formar al primer grupo de profesores indígenas kaingang y guaraní, para que se transformaran en alfabetizadores en sus respectivos pueblos.

En 1970 tuvo lugar un cambio en la política indigenista de educación, sobre todo a nivel discursivo. Estamos de acuerdo con Pinheiro da Cunha (1990), respecto a que el año 1972 fue una ruptura en la política indigenista de educación en Brasil, debido a un cambio en la legislación que instituyó a la educación bilingüe de transición, y la ajustó a los parámetros del ILV y las directrices de la FUNAI (p. 83). En este año, se publicó la portería/ley n. 75, de 06.07.72, de la propia FUNAI, que aprobó las normas de educación de los pueblos indígenas, que reglamentaban la enseñanza bilingüe. A partir de entonces, se entrenaron a profesores indígenas kaingang, karajás y xavantes. La ley que consagró a la institución indigenista (1972), hizo obligatoria la educación bilingüe en el país. Desde esa fecha, el bilingüismo de transición comenzó a ser la estrategia oficial de la integración de los pueblos “más aculturados”. Con esa ley comenzó a ser permitido un modelo de escritura con definición lingüística: “para cada fonema un único símbolo, del ILV” (FUNAI, Portería nº 75/72) (Mendes Barros, 1994, p.28).

La alfabetización en lengua indígena (comenzando en lengua indígena y, posteriormente, pasando al portugués) fue considerada por la FUNAI como el factor básico para la integración de las escuelas de “las comunidades tribales” en la educación nacional. Las convenciones que Brasil había firmado, definían la enseñanza bilingüe como un modelo de educación escolar adecuado a los pueblos indígenas monolingües (Pinheiro da Cunha, 1990, p.83).

El VII Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Brasil en 1972, recomendaba que el programa de educación indígena siguiera los principios teóricos y metodológicos “de carácter bicultural y bilingüe”, y la misma fuera democrática, experimental, creativa, autoevaluativa y productiva (Pinheiro da Cunha, 1990, p.85). La FUNAI había elegido la enseñanza bilingüe como forma de adecuar la escuela a la realidad de los pueblos originarios.

En 1972, se inauguró la sede de la FUNAI en Brasilia: allí se creó también la División de Educación, con el propósito de coordinar y articular las actividades asociadas a la educación promovidas por este órgano. Entre sus prioridades estaba la implementación de la enseñanza bilingüe “en los grupos indígenas con barreras lingüísticas” (Pinheiro da Cunha, 1990, p.102).

Un cambio sustantivo a partir de la ley de la FUNAI de 1972 fue su preocupación por contratar indígenas como maestros y maestras, especialmente al inicio del proceso de alfabetización, cuando se recomendaba el uso exclusivo de la lengua materna. Posteriormente, la enseñanza del portugués debía ser concomitante y, solamente a posteriori del dominio completo del idioma nacional, se iniciaría la enseñanza de otros conocimientos en esa lengua (Pinheiro da Cunha, 1990).

La escuela creada por la FUNAI pretendía que los indígenas fueron capaces de crear las condiciones necesarias para la sobrevivencia de su grupo. Así, además de la enseñanza bilingüe de transición, había otros tipos de materias, como higiene, saneamiento, estudios sociales, aritmética, además de enseñanzas prácticas sobre técnicas agrícolas, ebanistería, mecánica, costura (para alumnas del sexo femenino), y otros medios que permitían entrenar mano de obra capacitada. Desde el discurso de la FUNAI, estos conocimientos eliminarían las dependencias de las comunidades indígenas para con el mundo de los blancos (FUNAI, 1972 *Apud* Pinheiro da Cunha, 1990, p.97).

La enseñanza bilingüe en el organismo, posterior a 1970, fue estricta durante el período de alfabetización, dentro de los pocos programas de enseñanza bilingüe que tuvieron continuidad. De esta manera, los indígenas eran alfabetizados y el portugués comenzó a ser la lengua dominante en las diversas actividades de la escuela (Pinheiro da Cunha, 1990, p.106). Siendo así, desde 1970, la enseñanza bilingüe fue realmente utilizada por la FUNAI como un “puente” entre el mundo indígena y la “civilización”.

Este tipo de pedagogía del ente indigenista, puesta en práctica a partir de 1972, no permitía a los nativos realizar una crítica de su contexto histórico y analizar los conflictos entre sus pueblos y los “blancos”. Las escuelas continuaron dependientes de los Puestos Indígenas de la FUNAI, ya que controlaban su funcionamiento y no permitían que en los establecimientos educativos se trataran temas críticos sobre el órgano. Los funcionarios de la FUNAI, como los jefes de puesto, podían interferir en la escuela, cuando en ella se desarrollara un proyecto pedagógico contrario al proyecto político de formación de la hegemonía capitalista del Estado ampliado (Pinheiro da Cunha, 1990, p. 107).

Para Mendes Barros (1994), la estrategia de evangelización del ILV se convirtió en ley en 1972. Este nuevo tipo de educación acercó a los misioneros (principalmente protestantes) a la escuela, y facilitó la conversión. Según esta autora, este tipo de educación bilingüe dio prioridad a la lengua escrita y no a la hablada, por lo que el conocimiento escrito era considerado por el órgano indigenista superior al conocimiento oral. Además, la escritura aunque en lengua indígena, se asoció

principalmente a los conocimientos de la tradición occidental, además de que intervenía en las tradiciones orales.

No solamente las escuelas de la FUNAI ejecutaron proyectos entre los pueblos indígenas, sino también otras entidades particulares, como instituciones religiosas, además de los órganos federales. Todos estos proyectos buscaron “civilizar” a los indígenas (en el sentido de convertirlos en miembros de la sociedad burguesa, de manera marginal).

A partir de 1969, se amplió la permisividad hacia las misiones religiosas para formar parte de la política indigenista de asistencia educativa. Las instituciones confesionales que desarrollaban algún tipo de programa de educación escolar en áreas indígenas, estaban sujetas al control de la FUNAI, que disponía de instrumentos legales para autorizar o cancelar las actividades de las mismas entre los pueblos indígenas.

Además del trabajo de la misión protestante ILV en los pueblos originarios de Brasil, a partir de 1972 hubo una intensa actividad del Consejo Indigenista Misionario (CIMI), influenciado por la Teología de la Liberación. Este fue un movimiento de autores que empezaron a adoptar una perspectiva cristiana y crítica del capitalismo, que comenzaron a escribir a inicios de la década de 1970 (un autor importante que trató de este tema es Michael Löwy, 1996).

Conclusiones:

A partir de las denuncias de corrupción y formación de la FUNAI en 1967, la necesidad de adecuar la política indigenista brasileña al indigenismo interamericano, por ser aceptado por la opinión pública internacional. Esto hizo que la entidad indigenista modificase su discurso y buscara adoptar la enseñanza bilingüe de transición, siguiendo con los ideales de una educación para la “emancipación económica” de los pueblos indígenas. Lo que significaba su integración económica al mercado nacional, y su “independencia de los blancos”.

La política de enseñanza de la FUNAI siguió con un carácter integracionista, aunque con un discurso sobre las especificidades de los pueblos indígenas. En la práctica, la mayoría de las escuelas continuó con el modelo adoptado por el sistema escolar de la sociedad nacional (Pinheiro da Cunha, 1990). Según un documento de la propia FUNAI, la enseñanza bilingüe se inició en 1970. Sin embargo, la poca cantidad de técnicos especializados arriesgaba los proyectos que se estaban realizando (FUNAI, 1980, p. 26-27, *Apud* Pinheiro da Cunha 1990, p.104).

La ruptura que tuvo lugar en 1970, en el discurso antropológico y en la práctica del programa de educación indígena de la FUNAI, con la creación de la primera escuela indígena bilingüe, significó un cambio metodológico en la enseñanza para con los pueblos originarios. Sin embargo, esto dio

continuidad al uso privilegiado de la lengua portuguesa en las escuelas y a que la FUNAI eliminara cualquier tipo de cuestionamiento crítico sobre la historia indígena y las diferencias de clase en las escuelas, lo que enfatizaba la ideología de la “civilización”.

Las discusiones sobre la educación escolar en las escuelas de la FUNAI, a partir de 1970, se centraron en aspectos metodológicos, y en la preocupación por los calendarios, currículos y libros escolares. La enseñanza bilingüe fue la prioridad y el elemento más eficaz para adecuarse a la realidad de los pueblos indígenas. Esto iba de acuerdo con el proyecto político de las escuelas, lo que aseguraba un carácter alienante de los establecimientos educativos de la FUNAI, y los hacía un instrumento de formación de la hegemonía cultural del Estado ampliado. Estas escuelas siguieron formando parte del proyecto de integración de los pueblos indígenas, pero en la práctica eran secundarias para la política indigenista, ya que sus condiciones austeras no les permitían ejecutar con eficacia su función como instrumentos de dominación (Pinheiro da Cunha, 1990).

En el período militar observamos que se incrementó la colaboración y asociación entre la FUNAI y las misiones religiosas en la política indigenista de asistencia a los pueblos originarios, un ejemplo de ello es el convenio suscripto por la institución indigenista en 1969.

Desde 1970, a pesar de las duras críticas al indigenismo de entonces, se profundizó el indigenismo estatal de integración, tanto en México como en Brasil. En ese período, la educación “bilingüe y bicultural” era considerada la respuesta educativa para el respeto a las particularidades culturales de los pueblos originarios. Debido a ello, el ILV ganó mayor legitimidad en países latinoamericanos como Brasil, que buscaban alinearse al indigenismo interamericano.

Como aparatos de la hegemonía del Estado ampliado, las escuelas de la FUNAI, así como las escuelas de las misiones religiosas (protestantes y católicas) asociadas a los órganos indigenistas, participaron en la consolidación de la hegemonía del mismo, principalmente por medio de los currículos y las prácticas escolares, como la alfabetización bilingüe.

A partir de la Reunión de Barbados, a comienzos de 1971, un gran número de antropólogos e indigenistas criticaron duramente el indigenismo de integración que había sido llevado a cabo en varios países de Nuestra América entre 1940 y 1970. Ese momento puede ser considerado una ruptura a nivel discursivo, siendo que el indigenismo de integración, que era hegemónico en el subcontinente en la coyuntura señalada, pasó a ser acusado de etnocida. Aunque el discurso antropológico y lingüístico de integración haya tenido su auge entre 1940 y 1970 y sido cuestionado a partir de 1971, las prácticas desarrollistas y de integración se acentuaron en la década del setenta en Brasil y en otros países latinoamericanos, como México.

coyuntura analizada. Simultáneamente, auxiliaron en la formación de la hegemonía económica y política del Estado ampliado entre los pueblos indígenas kaiowá/guaraní, guaraní/ñandeva y terena. En ese Bloque Histórico, las acciones superestructurales de ambas instituciones indigenistas, a través de la escuela, tenían por objetivo la transformación de indígenas confinados como mano de obra disciplinada, nacionalizada e integrada al mercado regional.

El discurso hegemónico del SPI de nacionalización de estos pueblos y de la formación del indígena “genérico” e integrante de la macroetnia nacional, tuvo una gran afinidad con el proyecto de cristianización de los pueblos originarios, encabezado por misiones religiosas católicas y protestantes.

El proceso de desintegración social de los terena y de los kaiowá/guaraní fue causado, principalmente, por el despojo de los territorios pertenecientes a estos pueblos, durante las diversas fases de expansión capitalista en la región, así como por el confinamiento obligatorio en las reservas, el que se amplió a partir de 1940.

Asociado a este proceso, los Puestos Indígenas y las escuelas creadas en las reservas realizaron un proceso de convencimiento a las sociedades indígenas sobre la “superioridad de la civilización” capitalista moderna. Estos pueblos no tuvieron otra opción que negociar con los órganos indigenistas y reinventarse forzosamente para subsistir, ya que la vida en la reserva no les permitía vivir por medio del modo de producción tradicional, como tampoco les autorizaba a realizar sus tradicionales rituales religiosos.

En sus primeras décadas, la enseñanza de la lengua nacional, de la higiene y los valores cívicos y morales fueron los principales elementos curriculares en la escuela del SPI y en la de la Misión Evangélica Caiuá, en la Reserva Indígena de Dourados (además de la catequización cristiana, que era enseñada por los maestros o maestras misioneras, en ambas escuelas). El ILV también participó de este proceso de escolarización, pues en 1957 comenzó a realizar investigaciones lingüísticas con los kaiowá/guaraní en la reserva, y también a desarrollar cartillas bilingües en apoyo a la Misión Evangélica citada.

El objetivo de unificar culturalmente a los pueblos de la reserva de Dourados nunca se llevó a cabo. Sin embargo, hubo un proceso de desintegración de las familias extensas, con la consecuente desestructuración de las prácticas productivas y culturales. Entre éstas estaban las prácticas de trabajo colectivo y de producción tradicional, como la caza, la recolección y la agricultura tradicional. Hubo también una desestructuración de las prácticas religiosas con el uso de la chicha (principalmente entre los kaiowá/guaraní).

La escuela del SPI y la de la misión llegaron a ocupar el espacio de lo tradicional en la Reserva Indígena de Dourados, fragmentándolo, en un proceso lento, en el que la escolarización y la catequesis vulneraron las lenguas indígenas en los tres pueblos localizados en esa reserva. Este proceso también

facilitó la entrada de un gran número de misiones religiosas, principalmente protestantes. Las nuevas religiones fueron utilizadas como una manera de integrar a los indígenas a la sociedad nacional.

La desestructuración económica y cultural de estos pueblos originarios (generada por los procesos de despojo de los territorios tradicionales de los terena y los kaiowá guaraní), y la simultánea implementación del programa de educación indigenista los obligaron a reinventarse y a negociar sus culturas tradicionales.

Los terena, que tenían más tiempo de contacto con la sociedad nacional y poseían características culturales que facilitaron su adaptación a la sociedad capitalista regional, contaron con una facilidad mayor para negociar con los órganos indigenistas. Sin embargo, los kaiowá guaraní y los guaraní/ñandeva (la mayoría de éstos últimos provenían de Paraguay) no consiguieron adaptarse a la nueva realidad que los confinaba a pequeñas reservas y los desestructuraba culturalmente (hasta que en la década de 1990 llegaron a una situación trágica, al poseer el mayor porcentaje de suicidios por habitante del territorio nacional brasileño).³⁵

Breve relato histórico del contacto entre los kaiowá guaraní y la sociedad nacional

De acuerdo a Antonio Brand (1997), los kaiowá/guaraní son pueblos indígenas dedicados tradicionalmente la caza, la recolección y la producción agrícola. Originalmente ocupaban la zona de frontera entre la América portuguesa y la región que actualmente es Paraguay. Su primer contacto con la sociedad colonial fue entre 1750 y 1760, debido al Tratado de Madrid. La llegada de indígenas al sur de Mato Grosso se inició en 1830.

A mediados del siglo XIX, comenzaron los planes para crear una vía de comunicación entre São Paulo y el sur de Mato Grosso. Hacia el final del siglo XIX, se pensaba que era necesario persuadir a los kaiowá guaraní a entrar a la “civilización”, por intermedio de la acción misionera, a través de actividades de catequización y formación de *aldamentos* indígenas (Brand, 1997, p.59).

Desde la Guerra del Paraguay (1864 – 1870), se interrumpió el aislamiento de la región de Mato Grosso. Terminado el conflicto bélico, buena parte de los ex combatientes continuaron en la región y se convirtieron en mano de obra de la *Cia. Matte Larangeiras*. En 1882, la empresa obtuvo permiso

³⁵ Según datos del Ayuntamiento de Dourados, la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul poseía en 2007 el total de 14.618 habitantes (2.751 guaraní-ñandeva, 9.328 kaiowá-guaraní y 2.470 terenas), siendo una de las reservas con mayor número de habitantes de la federación (<http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=dHZ3fBIIgpQ%3d&tabid=1075&mid=1737&language=pt-BR>). En 2008, había en el país aproximadamente 51.000 guaraní: 31.000 kaiowá-guaraní, 13.000 guaraní ñandeva y 7.000 guaraní mbya, localizados principalmente en Mato Grosso do Sul (Instituto Socio Ambiental - ISA, <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa/554>). En 2009, había en el país aproximadamente 24.776 terena, localizados en los estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul y São Paulo (<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1040>). Estos datos del ISA están basados en los datos de la FUNASA (2008 y 2009).

federal para rentar las tierras de la región del sur de Mato Grosso y explotar yerba mate nativa (Brand, 1997).

Con la proclamación de la República en 1889, las tierras *devolutas* (territorios no escriturados, considerados propiedad de la federación) pasaron a ser responsabilidad de las provincias. Esto fue ratificado por la Carta Magna de 1891. Esta transferencia de poderes posibilitó la ampliación los límites de posesión de la *Cia. Matte Larangeiras*, firma que recibió la concesión monopólica (a través del decreto n.520 del 23/06/1890) para la explotación de la yerba mate nativa en la región, justo en los territorios tradicionales de los kaiowá/guaraní.

La mayoría de la mano de obra de esta compañía era paraguaya, la cual debía convencer a los kaiowá/guaraníes para poder ingresar en sus territorios. El trabajo con la yerba mate era la única opción de trabajo asalariado en la región. Los paraguayos hablaban guaraní y llevaban regalos a los indígenas, como ropas y herramientas, a efectos de negociar su ingreso en las tierras, o simplemente los amenazaban (Brand, 1997).

Parte de los kaiowá/guaraní empezaron a trabajar en la extracción de yerba, y recibían pagos en productos. La Compañía *Matte Larangeiras* ofrecía ropas y herramientas, de ahí que los kaiowás se interesaran por el trabajo. Lo que la compañía buscaba eran los yerbatales y la mano de obra; como no quería la propiedad de las tierras tradicionales los indígenas pudieron seguir en la región, viviendo con sus familias extensas.

El SPI inició sus actividades con estas tribus, en la región actual de la Gran Dourados en 1915. La primera reserva creada por el organismo fue la Benjamin Constant en el mismo 1915, en Amambaí, con 3600 ha. El decreto provincial n. 401, del 3 del septiembre de 1917, reservó la segunda área de

La “Marcha hacia el Oeste”

Durante el *Estado Novo* de Getúlio Vargas (1937 – 1945), se crearon las Colonias Agrícolas Nacionales (CAN) en febrero de 1941, por medio del decreto n.3059, como parte de la “Marcha para el Oeste”. En ese período, el gobierno promovió una fuerte propaganda ideológica asociada a la idea de “construcción de la nación”, que se veía como un proceso inacabado. Las preocupaciones nacionalistas, aliadas a los intereses que culminaron en la Segunda Guerra Mundial, llevaron el Estado a instituir el proyecto político Marcha, el que puede ser analizado como una vertiente de la política gubernamental reformista en el campo. Este proyecto económico de colonización y “desarrollo” al interior del país, perjudicó directamente a los pueblos originarios del Centro Oeste.

El Decreto-Ley n. 1.736, del 3 de noviembre de 1939 subordinó el SPI al Ministerio de Agricultura, y la política indigenista se supeditó a los objetivos de la Marcha. El problema de la protección de los pueblos indígenas se asoció a la colonización (Mendes Rocha, 2003, p.54). En la década de 1940, la nacionalización fue concebida por el SPI como un proceso pedagógico de educación para el trabajo.

Según el discurso ideológico de la “Marcha para el Oeste”, los estados del Centro Oeste debían producir alimentos para el mercado interno, y los pueblos originarios debían convertirse en campesinos nacionalizados para auxiliar la producción. Sin embargo, lo que podemos observar en documentos del SPI es que la producción de alimentos en las tierras de la Colonia Agrícola de Dourados, principalmente de frijoles y maíz, empezó a ser exportada por las empresas Amaral, José M., J. Camara e Pedro Vianna (Ministerio de Agricultura, Información sobre la situación de los Indios cauiás del Puesto Indígena Francisco Horta, 1941, Microfilme 07, fotograma 41). El interés real no era la producción de alimentos para la “comunidad nacional”, sino expandir territorios de una clase social hegemónica, amparada por el discurso nacionalista.

En 1941, el PI Francisco Horta estaba subordinado a la Inspectoría Regional n.5 (IR5), que coordinaba los PI de São Paulo y del sur de Mato Grosso. Es interesante este dato, sobre la asociación entre Mato Grosso y São Paulo. En la década de 1940, el oeste paulista todavía era una región de expansión agrícola, que había comenzado en São Paulo (centro económico industrial y agrícola en el país, en aquel entonces) y continuó hacia el sur de Mato Grosso (Ídem, fot.55).

El proceso de colonización de la Marcha se apoyó en la Fundación Brasil Central (FBC), la misma que difundió las ventajas del proyecto de colonización. El proyecto de expedición Roncador-Xingú en 1943, se adentró en las regiones del noreste de Mato Grosso, contando con la FBC para propagar la obra de colonización promovida por el gobierno Vargas. La búsqueda de nuevas tierras significó invadir territorios indígenas en larga escala en la época. La tarea del SPI consistía auxiliar en el proceso de ocupación territorial, haciendo que fuera lo menos violento posible. El trabajo

indigenista significó conciliar la “protección” de los pueblos indígenas y avanzar en los frentes de la colonización.

Las CAN buscaban colonizar/ nacionalizar el interior del país y las regiones de frontera. En el territorio federal de Ponta Porã, cerca de los territorios kaiowá/guaraní, se fundó la Colonia Nacional Agrícola de Dourados (CAND) el 28 de octubre de 1943, por lo decretado en la ley n. 5.941. Las Colonias Agrícolas, así como el SPI, formaban parte del Ministerio de Agricultura. La CAND respondía al plan de colonización oficial del gobierno federal (Brand, 1997, p.85).

De 1943 a 1950, fueron distribuidos por la CAND 1000 lotes de 30 ha. cada uno, siendo beneficiados principalmente trabajadores nordestinos (Brand, 1997). La confrontación entre comunidades indígenas y la CAND fue absoluta. Los nuevos colonos buscaban propiedades dentro del tradicional territorio kaiowá/guaraní, y los indígenas comenzaron a ser perseguidos y a verse obligados a entrar en la reserva de Dourados. Los de otras localidades, como los de Panambí, también fueron obligados a ingresar en esta reserva:

“Foram infindaveis as tentativas de transferi-los para o PI Francisco Horta, ou resguardar-lhesuma área no proprio local, que ia de 500 a 2000ha, ou dar-lhes lotes individuais, como se colonos fossem” (Brand, 1997, p.81).

En 1943, el gobierno federal anuló los derechos de la *Cia. Matte Larangeira*, a fin de liberar tierras para la colonización. Cuando terminó el trabajo de esta empresa, comenzaron otras actividades en la región, como la recolección de palmito. Algunos indígenas empezaron a trabajar en la deforestación con la construcción de haciendas.

Con la creación de la CAND, se intensificó el proceso de separación y desintegración de las aldeas y de los *tekoas*. Este proceso significó la dispersión y el desmantelamiento de familias extensas, proceso llamado por los kaiowá/guaraní de *esparramo*. Para los kaiowá/guaraní, los *tekoa* o conjunto de familias extensas, eran un espacio social lleno de significados. Afuera de ellos, no existía vida para ellos. Con la destrucción progresiva de *tekoa*, desde 1943, se destruyeron también las bases socioeconómicas, políticas y religiosas. En ese año, había 607 indígenas kaiowás alrededor del PI Francisco Horta.

En la década de 1940, posterior a la creación de la CAND y la implementación progresiva de las haciendas en la región, el proceso de destrucción de las *aldeas* kaiowá/guaraní se intensificó. Los frentes de ocupación disputaron la propiedad y posesión de tierras, lo que llevó a la desintegración de familias extensas (Brand, 1997, p.132).

Debido a las enfermedades traídas por los colonos, los indígenas recurrieron a los PI y las misiones religiosas en busca de medicinas, y se volvieron más dependientes a estas instituciones indigenistas. En la reserva de Dourados, diversos ritos tradicionales dejaron de practicarse.

El proceso de *esparramo* de los kaiowá/guaraní en el sur de Mato Grosso tuvo su clímax entre 1950 y 1970. En ese período, se construyeron numerosas haciendas, se destruyeron aldeas, y sus habitantes se dispersaron:

“No final da década de 1950, do território original de aproximadamente 20.000 km² restavam, legalmente, aoskaiowás, apenas um total de 18.124 ha, incluídas as duas reservas predominantemente guaraní. E estes 18.123 já estavam divididos em oito Reservas distintas” (Brand, 1997, p.119).

La destrucción de las aldeas de los kaiowá/guaraní tuvo lugar, principalmente en el momento de la expansión de las haciendas agropecuarias. Debido a la presión de los hacendados y del devenir del convencimiento realizado por misioneros religiosos, los indígenas pasaron por un proceso de confinamiento en las reservas.

Durante la fase de creación de haciendas en las décadas de 1950 y 1970, estos indígenas buscaron refugio en las regiones forestales, en el fondo de las haciendas. En esos decenios, los habitantes dispersos ya no tenían condiciones propias para realizar sus prácticas religiosas colectivas. La mayoría de las aldeas kaiowá/guaraní fueron abandonadas, debido a las presiones de los hacendados. Los misioneros religiosos convencieron a estos indígenas a salir de sus aldeas e irse a las reservas, afirmando que en éstas habría mejor atención a la salud.

La deforestación continuó en los años sesenta y setenta, período en el que también se utilizó mano de obra indígena para crear campos para la ganadería y el cultivo de plantas exóticas. En la década de 1970 también hubo una fuerte expulsión de los kaiowá/guaraní de las aldeas.

Con el fin de la deforestación, proceso que tuvo su auge en la década de 1980, se extinguieron las alternativas para *oguata* (caminar), por lo que se culminó el proceso de confinamiento en las reservas (Brand, 1997). En ese mismo decenio, los indígenas comenzaron a ser utilizados como mano de obra para la cosecha de caña de azúcar en las fábricas de alcohol. El trabajo era prácticamente obligatorio porque dentro de las reservas no existían alternativas viables para la subsistencia de tantas familias.

En los años ochenta, la policía militar comenzó a expulsar a los indígenas de sus aldeas tradicionales (Brand, 1997, p.104), época en la que también hubo un aumento sustancial en las tasas de suicidio entre los kaiowás/guaraní, y se intensificó la lucha por la tierra, en la cual este grupo indígena consiguió recuperar algunos de sus territorios.

Información etnológica sobre los guaraníes

En este apartado, nos basamos principalmente en la investigación etnográfica de Egon Shaden (1962), quien realizó trabajo etnográfico en varias aldeas guaraníes en la década de 1950. Entre los kaiowá guaraníes, llevó a cabo investigaciones en los años de 1959, 1960 y 1961.

Los guaraníes forman parte del tronco lingüístico Tupi Guaraní. Según Ego Shaden (1962), existen tres subgrupos guaraníes en Brasil: los kaiowá guaraní, los guaraníes ñandeva y los guaraníes mbyá. La diferencia lingüística entre los tres pueblos es perceptible y ellos poseen también particularidades en la cultura material y no material.

Los guaraní/ñandeva poseen aldeas en el litoral de São Paulo. Parte de ellos son provenientes de la región de frontera entre Brasil y Paraguay. En la década de 1930, algunos de éstos, que se localizaban en la provincia de São Paulo llegaron a Paraguay. Los guaraníes/mbyá también se disgregaron por los estados de Santa Catarina, Paraná y Río Grande do Sul (Shaden, 1962, p.11). Los kaiowá/guaraní, por su parte, se localizan en el sur del estado de Mato Grosso y en regiones próximas a Paraguay.

Los guaraníes constituyen sociedades de cazadores, recolectores y agricultores. La economía se asocia a las festividades religiosas. Sus principales productos de cultivo son el maíz y la yuca. Con el maíz producen chicha, una bebida fermentada, que se utiliza en las festividades con los cantos y bailes, orientados por el *ñanderú*, el guía espiritual y autoridad principal entre ellos. Según este etnólogo, para los guaraníes la producción solamente era importante siempre y cuando se asociara a las actividades religiosas (Shaden, 1962).

Egon Shaden (1962) observó que, para los guaraníes, el lucro y la acumulación de bienes no cobraban sentido en su economía y su modo de vida tradicional. Así, por ejemplo, cuando los cazadores volvían con sus preseas, las distribuían equitativamente entre los miembros de la *parentela*:

“A eficiência econômica do individuo não representa fonte de prestígio especial. Duas são as razões principais deste fato: primeiro, a feição predominantemente comunitária de produção e consumo e, em segundo lugar, a orientação mística da cultura e o relevo à comunhão com o sobrenatural” (p.46).

En la década de 1950, cuando Shaden (1962) realizó sus investigaciones, los guaraníes ya no cazaban con arco y flecha tradicionales. Cuando era posible, las sustituían por armas de fuego. De este modo, fueron adquiriendo una cierta dependencia a las herramientas de la sociedad nacional.

Los kaiowás realizaban trabajos colectivos, como los *puxirões*, para la comunidad o una familia específica. Cuando estos trabajos colectivos se realizaban, una parte del día se dedicaba al trabajo y la otra a la fiesta religiosa.

Shaden (1962) notó una creciente desorganización social en la mayoría de las comunidades guaraní, provocada por el proceso de creación de las reservas indígenas y el confinamiento. Una de estas razones se debía, en parte, a los casamientos de los indígenas con brasileños, lo que derivaba en el abandono progresivo del trabajo colectivo. Las comunidades guaraní transitaban hacia la individualización de preocupaciones económicas durante la década de 1950. Cuando ingresaron a las economías regionales, se restableció el trabajo corporativo de manera modificada (p.57).

Para ese etnólogo, la necesidad de obtener dinero para comprar objetos era el único estímulo para interrumpir las actividades de producción y consumo local, y fomentar la integración a la economía regional (Shaden, 1962, p.62). No estamos totalmente de acuerdo con Shaden, ya que el confinamiento en las reservas, y la imposibilidad de continuar con las actividades tradicionales de producción y consumo también fueron factores para la integración progresiva a la economía regional.

Según este etnólogo, el jefe respetado como autoridad entre los guaraní es el *ñanderú*, o jefe religioso, un director espiritual carismático a quien acuden para pedir consejos, lo que no representa una autoridad coercitiva. En el proceso de formación de las reservas, el SPI eligió al *capitão* como jefe oficial del grupo. En los años cincuenta, los guaraní no daban mucha importancia a este cargo (Shaden, 1962, p.73). Solamente lo buscaban cuando un problema se asociaba al órgano indigenista o había algún conflicto entre la sociedad indígena y los brasileños. Cuando los *capitães* eran *ñanderús* o tenían vínculos con ellos, podían ser más respetados. Los primeros pedían consejos para la “administración” de las reservas.

Shaden afirma que los funcionarios de los PI se quejaban de que los guaraní no respetaban sus reglas. No eran violentos, pero siempre encontraban la manera de no seguir los reglamentos (Shaden, 1962). Según este etnólogo, la educación represiva era casi inexistente entre ese pueblo y por eso, en su cultura no se desarrollaba una fuerte noción de disciplina y autoridad. Las *parentelas* cuidaban de los niños y niñas, y reproducían el comportamiento de los adultos, por lo que no existía una cultura infantil entre estos indígenas: no había juegos y sólo se reproducían las actividades diarias de los adultos. Los niños y niñas guaraní, decía el etnólogo, eran independientes y también trabajaban auxiliando a los adultos.

En sus viajes a las reservaciones de este pueblo, Shaden pudo observar que había una buena parte de los adultos y viejos que consideraban inútil a la escuela, afirmando que “quien enseña es Dios” (Shaden, 1962, p.80). Todos los guaraní podían aprender canciones y rezos directamente de Dios, incluso los infantes.

El antropólogo Levi Marques Pereira (1999) afirma que una familia extensa de los kaiowás/guaraní formaba parte de un fuego familiar, la unidad mínima de las relaciones. El fuego es el lugar donde se hace la comida, y es alrededor de él donde se duerme. Las personas de un fuego

pueden estar unidas por parentesco consanguíneo (padres, hijos solteros, agregados) y cualquier persona debe estar asociada a uno de ellos.

La reunión de los fuegos creaba las *parentelas*, familias extensas o *te'vi*. Una *parentela* es un grupo de residencia, de actividad económica y política. En la mayoría de las etnografías sobre los kaiowá/guaraní, se señala que la unión de *te'vi* forman a los *tekoa*, unidad fundamental de organización social de este pueblo. Por su parte, los *tekoa* poseen organizaciones sociales y políticas muy variadas (Marques Pereira, 1999).

Breve historia del contacto entre los terena y la sociedad nacional

Los terena provienen del Chaco paraguayo, y se establecieron en la América Portuguesa en olas migratorias durante el siglo XVIII. Actualmente, la mayoría de sus reservas se localizan al norte del estado de Mato Grosso do Sul. Cardoso de Oliveira (1968 *Apud* Moreira Leitão, 2005, p.46) identifica diferentes ciclos de contacto interétnico de los terena con la sociedad nacional. Primeramente, hubo un ciclo de colonizadores del “Triangulo Minero”, en las primeras décadas del siglo XIX (a partir de 1830), lo que fue una primera tentativa de ocupación económica de la región.

El segundo ciclo es resultado de la movilización de los ejércitos de la Guerra del Paraguay (1864 - 1870), lo que puso a los terena, junto a otros pueblos indígenas de la región, en contacto directo con el mundo no-indígena. El gran contingente poblacional desmovilizado después del fin del conflicto bélico dio como resultado el surgimiento de propietarios rurales y el crecimiento del ganado bovino en la región. Durante la invasión paraguaya, las comunidades de este pueblo indígena huyeron a lugares de difícil acceso. Cuando regresaron a sus aldeas, encontraron sus plantaciones destruidas y sus territorios ocupados por haciendas con grandes extensiones de cultivos y ganado (1968 *Apud* Leitão, 2005, p.46). Así, comenzó un intenso período de colonización en los territorios desocupados.

Entre la etapa de la Guerra del Paraguay y la demarcación de las reservas por el SPI, las familias terena tuvieron que someterse a trabajar en las haciendas y acompañaron la expansión agrícola y pastoril (Lourenço, 2008). La migración a sus tierras resultó en un proceso violento de usurpación de las mismas. Sin embargo, la agricultura siguió siendo la base de su producción económica.

El tercer ciclo mencionado por Cardoso de Oliveira (1968) fue la fase asociada a la creación del ferrocarril entre Bauru y Porto Esperança, la *Estrada de Ferro Noroeste do Brasil* (NOB), entre 1905 y 1914, junto con la construcción de las líneas telegráficas por la Comisión Rondon. Ese proceso generó la atracción de muchos migrantes no-indígenas a la región, y que también se asocia a la creación del SPI en 1910, que dio inicio a la creación de reservas indígenas y la concentración de familias terena que estaban dispersas. La construcción del ferrocarril aumentó la posibilidad de expansión de

mercados para emprendedores, lo que atrajo a más brasileños a esta zona. Ese proceso de contacto con la sociedad nacional guió la transformación cultural de este pueblo originario.

Rosani Moreira Leitão (2005) afirma que un cuarto ciclo podría considerarse a partir de 1980, el que consistiría en una economía basada en el monocultivo a larga escala (principalmente de soya) y en la agroindustria. Donde vive la mayor parte de la población terena, la economía se basa fundamentalmente en la ganadería.

Informaciones etnológicas sobre los terena

Los terena se clasifican como un subgrupo Guará, hablante de la lengua terena o Txané, de la familia lingüística Aruak (Moreira Leitão, 2005). Para Cardoso de Oliveira (1976, *Apud* Lourenço, 2008), es uno de los pueblos que más participaron en la formación del sudoeste brasileño, ya sea como mano de obra en haciendas o como soldados del Estado brasileño para la Guerra del Paraguay (1864 – 1870).

En la actualidad, este pueblo originario ocupa un territorio discontinuo, localizado cerca de la capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, en los municipios del propio Campo Grande, como Aquiduaana, Miranda, Anastacio, Dois Irmãos do Buriti, Nioque, Rochedo y Dourados (Leitão, 2005). Las primeras reservas indígenas les fueron demarcadas en los años diez siglo XX, por el SPI. En la actualidad, existen alrededor de 25 aldeas terena.

Las investigaciones etnológicas de Roberto Cardoso de Oliveira (1968, 1976) en la década de 1950, señalan una compleja organización social ideal o en vigencia (dependiendo de la localidad), que presenta mecanismos de estratificación al interior de la sociedad, de manera jerarquizada y endogámica. Cardoso de Oliveira afirma la existencia de dos mitades endogámicas: los *sukirikionó* y *xumonó*. En el centro de la estratificación social están los Naati, un estrato superior y privilegiado, compuesto por jefes y sus *parentelas*. Por debajo están los Waherê, colectivo conformado por personas comunes. En la base de jerarquía social, están los *Kauti*, un estrato separado que son los prisioneros de guerra, provenientes de otros grupos indígenas locales, integrados a su sociedad por medio del trabajo, pero desde una posición de subalternidad. Una cuarta categoría es la del héroe guerrero, cuyo status se da por el desempeño en el campo de batalla (Cardoso de Oliveira, 1968 *Apud* Moreira Leitão, 2005, p.36-37).

Los terena pueden ser considerados bilingües, ya que la lengua terena, como la portuguesa es hablada de manera natural por la mayoría de su población. Entre los terena existe un bilingüismo estable, ya que la lengua terena y la lengua portuguesa son habladas hace más de 150 años (Martins Ladeira, 2001 *Apud* Moreira Leitão, 2005, p.38).

La mayoría de ellos se identifican como pertenecientes a una religión cristiana, católica o protestante. Ambos credos ocupan un lugar destacado en las aldeas. Incluso existen líderes religiosos terena, que realizan sus cultos utilizando la propia lengua indígena (Moreira Leitão, 2005, p.38).

Según Paulo Mario Isaac, desde el siglo XIX, poseían una estratificación social claramente diferenciada, obedeciendo a una estructura tradicional con diversidades solamente en la composición social. Había una clase de dirigentes, con una estratificación social según funciones y cargos; personas comunes que no ocupaban cargos de liderazgo; y los no-terena, personas de otros pueblos indígenas que, aunque fueran respetadas, eran marginales en la estructura de parentesco y, debido a eso, privadas de derechos políticos (Isaac, 2004, p.98-99 *Apud* Lourenço, 2008).

Las relaciones de parentesco organizan las relaciones sociales. Existen los núcleos familiares (compuestos por pareja e hijos) y las familias ampliadas. El conjunto de familias ampliadas constituyen a la comunidad terena. Uno de los principales elementos constitutivos de la identidad étnica de este pueblo es la distribución de bienes materiales y simbólicos vinculados por lazos sanguíneos (Lourenço, 2008).

Cardoso de Oliveira (1976) realizó trabajo etnográfico en varias comunidades terena en la década de 1950 y constató que, de manera general, no expresaban apego a la religiosidad. En este aspecto se diferenciaban mucho de los guaraníes, que tenían a la religiosidad como el centro de sus vidas.

Con la política indigenista en las reservas del SPI, los terena adoptaron las religiones cristianas (protestantes o católicas) como parte de su universo cultural. Sin embargo, Cardoso de Oliveira (1976) analiza estas confesiones como algo exterior a la conciencia individual, una fuente de status que los individuos ajustaban a situaciones de contacto.

La investigación de este etnólogo fue llevada a cabo cuando trabajaba para la SE del SPI, en 1955. En ella adopta la tesis de integración y desaparición de las sociedades indígenas como culturas diferenciadas. Sin embargo, los resultados de su trabajo apuntaban hacia otro lado, ya que afirmaba que estos indígenas difícilmente dejarían de ser indígenas. Aunque la población terena se considerara como integrada a la estructura económica regional, eso no significaba que dejarían de ser indígenas o que estuvieran asimilados a la sociedad brasileña.

Cuando Cardoso de Oliveira realizó su investigación en Dourados, en los años cincuenta, casi toda la comunidad terena ya se consideraba protestante. Actualmente esto es más acentuado, aunque coexisten pequeños núcleos católicos. La cultura de este pueblo no era mística o basada en preceptos religiosos. Su baile tradicional, que persiste hasta la actualidad (*Dança de bate pau*), revive historias de la preparación de los terena para la guerra, y tiene en miras la victoria en relación al enemigo (Lourenço, 2008).

La Reserva Indígena de Dourados

La Reserva Indígena de Dourados fue creada por el SPI, por medio del decreto n. 404 del 3 de septiembre de 1917. El PI Francisco Horta fue fundado en la reserva para ser un Puesto de Asistencia, Nacionalización y Educación, distinto a otros dedicados a la “pacificación” y vigilancia. El área se reservó al principio para abrigar solamente a indígenas kaiowá/guaraní. Posteriormente, el organismo autorizó a familias terena y guaraní ñandeva para cohabitarla. Actualmente está dividida en la aldea Jaguapiru y la Bororó.

Según Cardoso de Oliveira (1976 *Apud* Lourenço, 2008, p.63), los terena llegaron a la reserva de Dourados, probablemente después de su creación. Incluso habrían sido alentados por Rondon para hacerlo. Desde la década de 1920 y al inicio de los años treinta, esta reserva era multiétnica, compuesta por los kaiowá/guaraní, guaraní/ñandeva y terena. La tierra indígena de Dourados fue lugar de invasiones “no indígenas”, con situaciones de mucha violencia.

La política indigenista del SPI buscó formar la conciencia nacional entre los kaiowá/guaraní del sur de Mato Grosso, y utilizó la estrategia de relocalizar poblaciones terena (consideradas “más avanzadas” e “integradas”) en la Reserva Indígena de Dourados. Esta política buscaba transformar a los kaiowás/guaraníes en agricultores para el mercado regional, así como formar al indígena “genérico” brasileño. Los funcionarios indigenistas consideraban a los terena más “desarrollados”, porque hablaban el portugués, habían adoptado hábitos nacionales y eran productores agrícolas “más eficientes” que los guaraníes. El proceso de “nacionalización” debía ser liderado por ese grupo “más desarrollado” (Lourenço, 2008).

Los terena buscaban ejecutar una serie de alianzas, con una finalidad política. Todo el proceso que los llevó a la reserva mencionada, con el objetivo de que ellos enseñaran agricultura a los guaraníes, permitió establecer alianzas con las instituciones gubernamentales, principalmente con el SPI, con el objetivo de garantizar su inserción en la estructura de poder local. Los terenas eran conocidos por su pragmatismo, como en el caso de su alianza con el ejército brasileño para combatir a los paraguayos (Lourenço, 2008, p.46). Para ellos, ser “indígenas trabajadores” los diferenciaba de los demás pueblos, porque esto era señal de “civilidad”.

Las comunidades guaraní/ñandeva que fueron a la Reserva Indígena de Dourados tenían una mayor cercanía cultural con los kaiowá/guaraní. Eran estimulados por el gobierno para ir a las reservas, siguiendo la lógica de liberar territorios para la colonización y nacionalización de la frontera: “el lugar del indígena es en la reserva”. Aunque su convivencia con los kaiowá/guaraní pudo ser más armoniosa, en un mismo espacio se reunían parentelas distintas, sin relaciones entre sí. Toda la organización social y cultural de estos tres grupos indígenas era en torno a la unión de familias

extensas. La existencia de diferentes familias en el mismo espacio permitía que surgieran diversos conflictos que ya no podían ser resueltos por los antiguos mecanismos dentro de las *parentelas*.

Las comunidades kaiowá/guaraní, guaraní/ñandeva y terena se afirmaron como grupos diferenciados entre sí, en procesos cotidianos de resistencia. Sin embargo, debido a las características específicas culturales de estos tres grupos originarios, los últimos tuvieron mayor facilidad para negociar con el órgano indigenista y más capacidad de adaptación a las políticas de integración propuestas por el SPI.

Como afirma la historiadora Renata Lourenço (2008, p.21), en la reserva de Dourados, confluyó la asistencia realizada por el SPI y por la Misión Evangélica Caiuá, junto con la conversión religiosa y la conversión al mundo del trabajo. En el caso de esta reserva, el SPI abdicó de su proyecto de “secularización de la asistencia”, para unirse a la misión religiosa citada, al poner en práctica un proyecto que unía catequización y educación. En medio a constantes crisis con el presupuesto, los trabajos del SPI no eran constantes en el área de educación escolar y de salud del Puesto Indígena Francisco Horta; siempre recibían el soporte de la “Misión”.

La política asistencialista hacia los pueblos indígenas en el sur de Mato Grosso (así como en localidades de todo el territorio nacional) no solamente la llevó a cabo el SPI, como inicialmente proponía esta institución. Las misiones religiosas protestantes y católicas siguieron participando de esta política, aunque el proyecto inicial del organismo consistía en la laicización de la política indigenista. El ente indigenista comenzó a tener algún control en relación a esta política y en la actividad de las misiones religiosas. Sin embargo, no logró alejarlas de la asistencia y catequización de los pueblos indígenas.

En 1928, la Misión Evangélica Caiuá ingresó a Mato Grosso (donde actualmente está el estado de Mato Grosso do Sul). Sus fundadores eran el reverendo Alberto Sydnei Maxwell y su esposa Mabel Davis Maxwell, misioneros estadounidenses, quienes representaron la *East Brazil Mission* (USA-Misión Presbiteriana). El reverendo Maxwell había sido ministro de la Iglesia Presbiteriana de los EE.UU. Se instalaron junto al PI Francisco Horta, para facilitar la comunicación con el SPI y, de esa forma, tener autorización para utilizar el edificio escolar del Puesto como escuela diaria de la misión y para reuniones dominicales. Estos misionarios buscaron aprender la lengua indígena para poder llevar a cabo la catequización (Lourenço, 2008, p.134).

La Misión Evangélica Caiuá buscó colaborar con el SPI en su política asistencialista y de nacionalización (Alves Carvalho, 2004). Esta Misión participó en las políticas educativas y de salud,

con el objetivo de “civilizar” y nacionalizar. No obstante, para la misión, su objetivo central era la cristianización de los indígenas.³⁶

El discurso de esa misión era patriótico, y planteaba que solamente con la catequesis y la transformación de hábitos de las poblaciones indígenas, éstas podrían hacerse útiles para la patria. Con un discurso humanitario sobre el fin de la “miseria” en la región, recaudaba fondos en las iglesias presbiterianas en Brasil y Estados Unidos, para realizar su trabajo asistencialista y proselitista.

Durante el proceso de confinamiento obligatorio de los pueblos indígenas en las reservas, se introdujeron nuevas necesidades y enfermedades en las comunidades, debido al contacto entre los pueblos originarios y los nacionales. Estas nuevas enfermedades no se curaban totalmente con las técnicas tradicionales de los ñanderús y caciques, lo que abría un espacio para los misioneros, que se presentaban como curadores. Éstos construían una idea de “miseria” que se oponía a la civilización y al desarrollo capitalista. Esta propaganda atraía la ayuda de misioneros y la simpatía de la sociedad local (Lourenço, 2008).

Debido a la crisis financiera del SPI en la década de 1930, la asociación entre el organismo y la Misión Evangélica Caiuá se fortaleció, ya que la segunda poseía recursos para invertir en asistencia. Por ello, el SPI relegaba algunas de sus funciones a la Misión, que iba adquiriendo mayor importancia social.

En la década de 1930, la misión buscó distribuir ropas, realizar enseñanza agrícola y de primeras letras, así como distribuir medicinas y enseñar hábitos de higiene. Sin embargo, su objetivo principal seguía siendo la catequización. La misión también pretendía diseminar hábitos de trabajo productivo en la agricultura, para auxiliar a la “patria” (Alves Carvalho, 2004 a, p.64 *Apud* Lourenço, 2008, p.136).

Los esfuerzos de la IR5 consistían en viabilizar el autosustento de la reserva, por medio de la explotación del patrimonio y la mano de obra indígenas. No obstante, la vida en la reserva y la desestructuración del modo de producción tradicional imposibilitaba tal “autonomía”.

La donación de ropas, herramientas y objetos, por parte del PI Francisco Horta y por la Misión Caiuá, llevó a la creación de nuevas necesidades entre los pueblos de la reserva. Éstos comenzaron a depender de las instituciones indigenistas para conseguir objetos que necesitaban o bien, tenían que trabajar en las haciendas que se estaban formando para conseguir el dinero para su adquisición.

Entre las estrategias de convencimiento utilizadas en los PI estaban la donación de herramientas y de diversos objetos. En 1941, en la Reserva Indígena de Dourados, el *capitão* del PI Francisco Horta

³⁶Esta misión actúa hasta la actualidad en la reserva indígena de Dourados y aún posee una posición política y asistencial importante entre los kaiowá guaraní, guaraní ñandeva y terena. En ella existen misioneros que son indígenas y muchos de éstos también son profesores y profesoras de las escuelas públicas en las reservas de la región. La asociación entre poder público y misión religiosa persiste hasta la actualidad.

se dirigió hasta la IR5 para solicitar una serie de objetos, que ya indicaban los cambios de hábitos por medio de la formación de nuevas necesidades. El *capitão* indígena João Fernandes había pedido auxilio para plantar café (que no era de consumo habitual entre los kaiowá/guaraní), un carro de bueyes, armas para cacería, y otras herramientas para la agricultura, además de solicitar la formación de 6 indígenas para convertirlos en policías de la reserva. Otro indígena había solicitado un arma de fuego para caza, un hacha y un machete, entre otros objetos (Ministerio de Agricultura, 1941, microfilme 007, fot. 55).³⁷

De acuerdo con la agricultura tradicional de los kaiowá/guaraní, este pueblo indígena plantaba maíz, yuca y papa, además, cazaba animales, realizaba trabajos colectivos, como los *puxirões*, para trabajos asociados a la producción de la bebida ritual de maíz, llamada chicha. Las antiguas actividades kaiowá/guaraní fueron sustituidas por la alternativa única de la agricultura, utilizando instrumentos de los “civilizados” (Brand, 1997).

En la década de 1940, el PI Francisco Horta buscó transformar a los pueblos indígenas de esa reserva en productores agrícolas. El SPI concebía a las actividades de los Puestos como pedagogía para el trabajo. En esa década, la política indigenista del organismo amplió el control de la Renta Indígena en las reservas, registrando la producción agrícola en los Puestos, la misma que debía contribuir a los gastos de la burocracia del SPI. El PI debía enviar a la IR5 los informes mensuales sobre la producción de los indígenas y la producción del PI, que se analizaban separadamente.

Los terena eran agricultores, y fueron llevados a esa reserva para “enseñar” a los guaraníes sobre los modos de vida de los “integrados” (Lourenço, 2008). Los kaiowá/guaraní y los guaraníes ñandeva empezaron a tener su propia producción agrícola en esa reserva, sin embargo, nunca llegaron a ser grandes productores. En su cultura tradicional, no existía la noción de acumulación, y la producción agrícola debía asociarse a las festividades religiosas y el calendario de cultivos (Shaden, 1962).

Otra transformación radical, asociada al confinamiento en reservas, fue la creación de la figura del *capitão*. La creación de este cargo, por parte del SPI, fue simultánea a la creación de las reservas. El cargo no era asignado por la comunidad indígena, sino por el órgano estatal. En la visión del SPI, ellos eran fundamentales para el control y la “civilización” de los indígenas. Pacheco de Oliveira Filho (1998) se refería a los *capitães* como un “medio básico de control”, a través de una administración indirecta.

Los funcionarios del SPI ignoraban las concepciones de los pueblos originarios respecto del poder y la autoridad; impusieron una que tenía dificultades para administrar a las familias extensas. Los *capitães* no podían administrar a las diferentes *parentelas* dentro de las reservas, ya que

³⁷ La introducción de la policía indígena en las reservas es un asunto importante para la comprensión de la burocratización y coerción en las reservas, que no podrá ser profundizado en esta investigación.

privilegiaban a los miembros de su grupo familiar, y seguían el padrón tradicional de comportamiento. Oliveira Filho (1988) hablaba en justificativas ideológicas para el papel del *capitão*.

Los *capitães* eran portavoces del jefe del Puesto; eran responsables de organizar la producción agrícola y resolver problemas de violencia adentro de la reserva. Esta nueva figura tenía que complacer a los indígenas y, simultáneamente, las expectativas del jefe del PI. Según Shaden (1962), eran intermediarios entre el órgano oficial y las comunidades indígenas. Presentaban el punto de vista oficial en las reservas.³⁸

En varias etnografías sobre los guaraníes, se afirma que no existía una autoridad centralizadora en las *parentelas*. La autoridad provenía de los conocimientos religiosos del *ñanderú*, el jefe religioso. La autoridad del *capitão* representaba un conflicto con la autoridad del *ñanderú*, alguien que sí representaba a los guaraníes. Además, para las *parentelas* era difícil aceptar la autoridad de alguien que no formaba parte de su aldea.

El *capitão* indígena (generalmente terena) era seleccionado por el jefe del PI. Esta nueva figura política comenzó a establecer una fuerte disciplina, por medio de castigos en la reserva, algo que no formaba parte de la cultura tradicional de los guaraníes.

El *capitão* comandaba la policía indígena. De los tres pueblos indígenas, solamente los terena estaban más acostumbrados a una organización política jerarquizada. Los guaraníes/kaiowá los y guaraníes/ñandeva no tenían líderes grupales fijos; su organización social se establecía por las relaciones de poder en la familia extensa.

Desde la creación de la reserva, el SPI impuso nuevas formas de liderazgo, inaugurando un proceso de jerarquización en las relaciones, incompatible con los modos tradicionales de los guaraníes. La nueva figura política no creaba tanto embate en la cultura terena. Los guaraníes no poseían una jerarquía social rígida, a diferencia de aquellos.

Tenemos la hipótesis de que la importancia del *capitão* en la reserva fue amplia con el transcurso de los años, y se convirtió en una figura negociadora entre el jefe del Puesto y las *parentelas* de los kaiowá/guaraní, guaraní/ñandeva y terena. Por su parte, los misioneros religiosos de la Misión Caiuá también tuvieron una función importante como negociadores con los pueblos.

En la década de 1950, hubo un extenso proceso de confinamiento en las reservas del sur de Mato Grosso, debido a la apertura de haciendas en territorios tradicionales kaiowá/guaraní. La destrucción de gran parte de las aldeas kaiowá/guaraní, y la agudización del confinamiento indígena, desde comienzos de ese decenio, significó la desintegración de los *tekoa*, así como de las complejas formas

³⁸ Los *capitães* ganaron gran importancia como intermediarios culturales y en el proceso de coerción adentro de las reservas indígenas. En reservas como la de Dourados, donde existían varios pueblos indígenas en una sola reserva, los funcionarios del SPI elegían *capitães* del pueblo indígena “aliado” al Estado y “más aculturado”, que en este caso era el terena.

de organización social lideradas por chamanes de prestigio, denominados *hexakara* (Brand, 1997). Las diversas *parentelas* sin relaciones familiares en la reserva de Dourados, así como la existencia de los tres grupos indígenas en el mismo ambiente, comenzó a generar tensiones y conflictos.

La transferencia de los kaiowá/guaraní y de los otros dos pueblos indígenas a la reserva transformó profundamente la relación con el territorio. Los primeros fueron obligados a disputar lotes cada vez más reducidos.

En la reserva de Dourados el territorio era muy pequeño para la población, por lo que la sobrepoblación hizo inviable al sistema agrícola tradicional y provocó el agotamiento de recursos naturales para la subsistencia de los tres pueblos. En la agricultura tradicional, hay una alternancia de las tierras para las plantaciones cada tres ó cuatro años: el área descansa y recupera su vegetación en el tiempo que no se usa, de modo que la tierra vuelve a ser fértil.

Otro problema grave de la reserva fue la gran deforestación provocada por los funcionarios del SPI. En el PI Francisco Horta, éstos comenzaron a explotar la madera y la yerba mate. En la década de 1950, la explotación maderera se intensificó para construir otras instituciones de apoyo, como la Misión Evangélica Caiuá. Después de la demarcación de las reservas, éstas seguían sufriendo despojos por parte de particulares nacionales o del propio SPI.

En la década de 1950 se intensificó la extracción de madera en la reserva de Dourados, y en mayo de 1959, el jefe de la IR5 sugirió al jefe del Puesto Francisco Horta, que utilizara la misma para construir casas para los indígenas habitantes del local. Otra parte de la madera podía venderse. De esta manera, disminuiría “la codicia” de los nacionales que querían invadir la reserva y explotar sus recursos naturales. Para manejar esto, se utilizaría el aserradero localizado en la Misión.

En el PI Francisco Horta, sus funcionarios empezaron a explotar la madera y la yerba mate de la reserva, inviabilizando de manera progresiva la práctica de la caza y recolección. En dichos años, la explotación de la madera tuvo un gran auge, y se utilizaba para construir casas del SPI y la Misión Evangélica Caiuá, así como para venderla en la ciudad de Dourados (Lourenço, 2008). Es decir, después de la demarcación de las reservas, los pueblos originarios seguían sufriendo despojos, fuera por parte de particulares o de los funcionarios del PI.

En la *portaria* n. 1.184 del 22 de diciembre de 1958, el Ministerio de Agricultura autorizó que el SPI utilizara madera existente en las reservas indígenas y firmara contratos para su explotación en los Puestos. La devastación de los bosques fue estimulada y ejecutada por el organismo indigenista, “*para uma melhor e mais efetiva assistencia a seus tutelados* (Ministerio de Agricultura, 1958 b)”. El jefe de la IR5 afirmaba que la referida ley no sería aplicada, porque no iba a ser posible realizar contratos de explotación de madera. Sin embargo, debía utilizarse para “beneficiar a los indígenas” (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios, 1959).

El SPI era conducido por militares desde 1957. En la década de 1950, fue criticado por el antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, quien llegó a afirmar que los PI funcionaban como unidades productoras de bienes, en aldeas transformadas en haciendas donde los intereses del dueño (el Puesto Indígena) consistían en desarrollar la producción, utilizando a los pueblos originarios como mano de obra (Pacheco de Oliveira, 1976 *Apud* Lourenço, 2008, p. 81).

Con esta documentación del SPI, podemos concluir que durante la década de los años cincuenta, los indígenas de la reserva de Dourados seguían padeciendo enfermedades traídas por el contacto constante con los “nacionales”, tales como la tuberculosis. Además, con frecuencia había casos de violencia asociada a la entrada de desconocidos en el lugar.

En la década de 1960, el SPI promovió la política de promoción del “desarrollo indígena”, como parte de una política de “emancipación” y “autosuficiencia económica”. Aunque se hayan realizado trabajos comunitarios en la reserva, las actividades para el “desarrollo” y la “emancipación” indígenas estaban pensadas para responder a las necesidades de la economía regional, como la extracción de madera, la apertura de pastos y de tierras de arrendamiento. Desde 1965, comenzó la introducción de máquinas modernas para la agricultura en la reserva, con la compra de un tractor por parte del jefe de la Inspección Regional n. 5 del SPI (Lourenço, 2008).

En un documento de 1966 (Ministerio del Interior, Puesto Indígena Francisco Horta, 1966, pp. 5-6), los pueblos indígenas de esta reserva eran considerados “integrados”. En ese período, se afirmaba que los mismos recolectaban frutos y vegetales en la reserva. La caza y la pesca ya no eran practicadas por ninguno de los tres pueblos. Los indígenas plantaban yuca, maíz, frijoles, arroz y otros vegetales, pero no criaban animales; producían diversos objetos artesanales y los excedentes se vendían en la ciudad de Dourados. Los objetos de la sociedad nacional que más utilizaban eran armas de fuego, cuchillos, tijeras, agujas, hilos, máquinas de costura y tejidos.

El régimen de trabajo de los kaiowás/ guaraníes en sus plantaciones era el trabajo colectivo y comunitario: las mujeres cuidaban de la casa y de los hijos, y los hombres trabajaban en la agricultura. Los excedentes de la producción también se vendían en este mismo municipio de Dourados. Después de trabajar en la producción, los indígenas hacían labores fuera de la reserva “para los civilizados” en las haciendas.

Con el agotamiento de los recursos naturales, como resultado de la extracción indebida de madera por parte de los funcionarios del SPI, y la imposibilidad de vivir solamente con los productos agrícolas de la reserva, los kaiowá/guaraní fueron obligados a ingresar progresivamente a las haciendas como asalariados. Con el auge del proceso en la década de 1980, fueron también obligados a trabajar en las usinas de alcohol.

El territorio tradicional kaiowá/guaraní actualmente está ocupado por monocultivos. La población que hoy habita Mato Grosso do Sul es superior a 45.000 personas, dispersas en 34 tierras indígenas (TI) y Reservas indígenas. Ese pueblo sufre graves problemas generados por la falta de territorios, que se expresan, por ejemplo, en una de las mayores tasas de suicidio del Brasil, en la actualidad (Brand, 1997).

Otro golpe contra la Reserva Indígena de Dourados tuvo lugar en 1969. Con el oficio 04013/69, el Ministerio de Agricultura solicitó al Ministro del Interior, 500 ha. de la reserva para la instalación experimental de investigaciones agropecuarias. Esta reserva, que ya era pequeña, perdió un poco más de su territorio. En ese año ya existían 1600 indígenas viviendo en el lugar (Brand, 1997).

La Reserva Indígena de Dourados y los programas de educación indígena

La Misión Evangélica Caiuá ingresó en la región en 1928 y fue la primera entidad que implantó el proceso de educación escolar entre los kaiowá/guaraní en la Reserva Indígena de Dourados. En esta escuela, el proyecto de “integración” a la sociedad nacional y la cristianización estaban en alianza. La misión también realizó un trabajo de asistencia médica en la reserva, creando un hospital. Asimismo, compartió con el SPI el objetivo de transformar a las comunidades indígenas kaiowá/guaraní en “trabajadores brasileños civilizados”, ya que el órgano indigenista oficial evaluó a los protestantes como poseedores de un poder eficaz de convencimiento, recursos y racionalidad para implementar sus objetivos.

El caso de la reserva de Dourados es ejemplar en el entrelazamiento de la política indigenista del SPI con las misiones, considerando que se confundían las atribuciones del organismo y las de la Misión Caiuá, siendo ambas instituciones del Estado ampliado. La propuesta indigenista del ente estatal se asoció al proyecto de catequización de los protestantes. La integración a la sociedad nacional, la enseñanza de valores brasileños “civilizados” y la cristianización eran un proyecto único.

La asociación entre “civilización” y “cristianización” se evidenciaba en las escuelas de la reserva, ya que algunos docentes del establecimiento del PI Francisco Horta eran misioneros de la Caiuá (Lourenço, 2008). Estamos de acuerdo con Lourenço, cuando afirma que *“A escola e a religião deveriam se constituir nos instrumentos mais eficazes para transformar o índio em “cidadão brasileiro”, incorporado à sociedade local”* (Lourenço, 2008, p.135). Este era el discurso oficial del SPI, lo que era evidente en la reserva de Dourados.

La primera experiencia educativa de los misioneros con los indígenas de Dourados fue la alfabetización de adultos entre 1929 y 1930. Éstos frecuentaban las clases de alfabetización y los cultos dominicales, buscando recibir medicinas y objetos diversos. Así, se apropiaban de nuevas

prácticas cuando les era conveniente o necesario, pero sin abandonar sus costumbres (Lourenço, 2008, p.136).

Con el ya citado reglamento del SPI de 1936, la educación escolar ganó más importancia como un camino hacia la incorporación a la sociedad nacional (SPI, Reglamento de 1936, Microfilme 338, fotograma 2264). En esa década, el ente estatal pasaba por una crisis institucional. La falta de apoyo oficial llevó a una gran reducción del presupuesto, dificultando la gestión en los PI. Los problemas financieros de la institución hicieron con que el órgano delegara algunas de sus atribuciones en las misiones religiosas, las que ejecutaban parte de la política indigenista de carácter asistencial, en las áreas de educación y salud (Lourenço, 2008, p. 123).

Con la educación escolar, la Misión y el SPI introdujeron nociones de higiene, salud y agricultura, a fin de generar comportamientos compatibles con la “sociedad civilizada”.

En 1938, se construyó una escuela primaria adentro de la Misión Caiuá, creada para atender a los niños y niñas que vivían en el albergue de huérfanos *Nhanderoğa* (Nuestra Casa), inaugurado después de una epidemia de fiebre amarilla que mató a muchos adultos (Lourenço, 2008).

A partir de la década de 1940, en las regiones dónde el SPI creaba reservas indígenas, era obligatoria la construcción de casas y escuelas en las áreas demarcadas. En 1941, en la de Dourados, coexistían una escuela del SPI y otra de la Misión Evangélica Caiuá, ambas en la aldea Jaguapiru (Lourenço, 2008).

En ese decenio, las inspectorías regionales controlaban los PI, pidiendo los avisos mensuales de sus actividades en general, y los datos sobre la frecuencia escolar en particular. Esta era una de las principales formas de control de la inspectoría por medio de la IR5, para saber sobre la aplicación de las políticas indigenistas propuestas por la dirección del SPI.

En un aviso mensual del Puesto Indígena Francisco Horta, de 1943, el PI justificaba la baja frecuencia escolar en esta escuela (12 alumnos del sexo femenino y 3 del sexo masculino), afirmando que se localizaba lejos, en un extremo de la aldea donde no había muchas casas. La mayoría de la población vivía a 4 o 6 kilómetros de distancia del centro educacional. Se expresaba la necesidad de cambiar el lugar de la sede de la escuela, para poder recibir a más estudiantes; además se planteaba que la distancia entre los hogares indígenas y sus campos agrícolas dificultaba el control de la Renta Indígena (SPI, 1943 c, Microfilme 07, ft 36-37)

Los jefes de Puesto y los funcionarios del SPI tenían el deber, según el organismo, de ampliar la frecuencia escolar de los niños. La escuela era considerada una institución necesaria para la formación de la conciencia nacional en la infancia, ya que en ella se aprendía la lengua nacional y los hábitos de la sociedad local, por medio de la enseñanza de símbolos patrios y nociones de higiene.

Según el aviso mensual de 1944, seguían existiendo la escuela de la Misión y la escuela del PI Francisco Horta en la aldea Jaguapiru. En el documento referido se señalaba que una de las causas de la baja frecuencia escolar era la falta de alimentación para educandos. Por esta razón se comenzó a planear servir leche y pan en el establecimiento (Ministerio de Agricultura, Aviso Mensual del PI Francisco Horta - ejercicio de 1944, 1944, microfilme 007, ft. 67).

Según Shaden (1962), los niños y niñas ayudaban a los adultos en los trabajos en general. Entre los guaraníes, la centralidad de la religión en su cultura los hacía pensar que la escuela era inútil, dado que el conocimiento provenía de Dios, y podía ser adquirido por los infantes en las festividades religiosas de la comunidad.

En el aviso mensual de noviembre de 1944, el jefe del Puesto afirmaba que en la escuela del SPI se había comenzado a distribuir alimentos de forma regular, y que un médico de la misión evangélica había visitado la escuela para tratar a los enfermos. El reverendo de la Misión Evangélica Caiuá había hecho cinco visitas en aquel mes, con la finalidad de dirigir los cultos religiosos y hacer la catequización dominical en la escuela (Ministerio de Agricultura, Aviso Mensual de noviembre de 1944, Museo del Indio, microfilme 007, fotograma 69).

El trabajo del PI y de la Misión Evangélica Caiuá se complementaba como trabajo asistencialista. Durante todo el proceso de *aldeamento* obligatorio o confinamiento de los indígenas kaiowá en la reserva de Dourados, acentuado entre 1940 y 1980, la producción agrícola no posibilitaba la autosubsistencia de la población, lo que causaba una profunda dependencia del SPI y de la Misión (Lourenço, 2008).

Además de asistencialista, las actividades escolares en el PI y la Misión se concebían como tareas pedagógicas nacionalistas. El organismo estatal recomendaba a los agentes de los Puestos, a cantar el himno nacional los domingos y días festivos, en el patio del mismo, mientras se izaba la bandera nacional (Ministerio de Agricultura, Circular núm. 12, 1948, microfilme 232, fotograma 824).

Algunos padres y madres estimulaban a sus hijos a ir a la escuela por ser una oportunidad de aprender los códigos de la sociedad nacional. Para los terenas, específicamente, la escolarización significaba una novedad que podía ayudarles a tener más éxito en el futuro. Aunque fuera difícil llegar a la escuela por la distancia, algunas familias querían que sus hijos asistieran (entrevista con Odair Morales, indígena terena, 9/12/2010).

La frecuencia escolar también variaba conforme a los intereses de las familias de los alumnos, como el ofrecimiento de comida, uniformes y fiestas, que se proveían a los estudiantes que iban con más asiduidad a la escuela. Otro factor que contribuía a la variación de la presencia / ausencia escolar eran las epidemias (Lourenço, 2008).

Por otro lado, otras familias no permitían a sus hijos concurrir a la escuela, ya que los requerían para el trabajo agrícola, o veían en el centro educativo algo absolutamente innecesario. La escuela no sustituía las prácticas cotidianas en el ámbito de la familia extensa (Lourenço, 2008).

Según Shaden (1962), a los kaiowá/guaraní y a los guaraní/ñandeva les interesaba adquirir ciertos conocimientos de la sociedad nacional, como hablar portugués. También buscaban aprender ciertos hábitos nacionales, como el uso de vestimentas occidentales. La razón de ello radicaba en dejar de sufrir racismo ante brasileños. Por otro lado, aunque buscaran adquirir ciertos hábitos nacionales, no abandonaban su organización interna y sus creencias religiosas.

Las escuelas en la Reserva Indígena de Dourados fueron instituciones superestructurales de enseñanza de ideas productivistas, higiénicas y nacionalistas, que debían garantizar el proyecto de “desarrollo” en el Centro Oeste. Sin embargo, también fueron un recurso de las propias comunidades para la apropiación de lo que ellas consideraban relevante para la reproducción y recreación de sus condiciones de existencia.

Según el Reverendo Orlando en la escuela de la Misión, la profesora Maria Luiza era quien alfabetizaba. La misma se trasladó hasta Asunción en Paraguay, para aprender a leer y escribir en guaraní, con la intención de enseñar a los niños en su propia lengua. De esta manera fue creada la primera escuela bilingüe de la región (Alves Carvalho, 1998, p.10 – 11, *Apud* Lourenço, 2008, p.137).

La escuela de la Misión se transformó en Escuela Primaria General Rondon. Sus métodos eran suaves y persuasivos en la conversión al credo cristiano (Lourenço, 2008, p.141). De acuerdo a la investigadora Katya Vietta (2007), la Misión Caiuá combatía con vehemencia las practicas rituales de los kaiowá/guaraní, como los *ñānderu* (chamanes, lideres familiares y políticos), las *oygusu* (casas donde habitan familias extensas) y a la poligamia, además de numerosos saberes de esos pueblos.

La Misión buscaba estimular a los creyentes de iglesias presbiterianas de Brasil a apoyarla financieramente y, para ello, hacía propaganda de su trabajo asistencialista con el fin de captar recursos. Afirmaba que su escuela era pública y ofrecía cursos del primer al cuarto año. Según documento producido por la Misión, en 1951, esta escuela contaba con 67 alumnos matriculados y tenía también el orfanato *Nhanderoga* (Missão Evangélica Caiuá, *Associação Evangélica de Catequese dos indios*, s.d., p.4 - 5).

La misión también realizaba su trabajo asistencialista en el hospital. Parte de los recursos para su funcionamiento provenían de la IR5 y de la Renta Indígena administrada por el PI Francisco Horta (Ministerio de Agricultura, Puesto Indígena Francisco Horta, 5 de mayo de 1954, Microfilme 007, fot. 122-123). La manutención del hospital hacía explícita la alianza entre el SPI y la misión religiosa, instituciones que participaron de la formación de la hegemonía del Estado ampliado entre las sociedades indígenas de la reserva de Dourados.

En la década de 1950, la Iglesia Evangélica Caiuá poseía una escuela dominical para la catequización, “con 150 alumnos matriculados”, y 5 puntos de catequización en la reserva de Dourados: “(...) *há serviço especial de propaganda, sistemático, cuidadoso, com visitaõoosaldeamentos das matas. Diversos índios convertidos, alfabetizados e ardorosos pregadores da Palavra, prestam a sua cooperação nas visitas e pregação*” (Misión Evangélica Caiuá, *Associação Evangélica de Catequese dos índios*, s.d., p.4 - 5).

Los currículos escolares de la escuela del PI Francisco Horta, así como los de la Misión (escuela Mariscal Rondon), tenían contenidos de la sociedad nacional, al contemplar las mismas disciplinas que poseían las escuelas del sistema nacional de enseñanza, creado en la década de 1930. Algunos informantes que estudiaron en la escuela de la Misión afirmaron que era “igual a la escuela del blanco” (entrevista con Alaide Reginaldo Faustino, terena, en la Reserva Indígena de Dourados, 19/12/2010).

La Misión Evangélica Caiuá estaba presente también en otras reservas de los kaiowá/guaraní y, aunque el SPI autorizó la inserción de la misma en ellas, cuando el trabajo misionero de alguna manera obstaculizaba el trabajo del organismo, éste dificultaba la labor de la misión, como sucedió en los Puestos Indígenas de Taunay y Cachoeirinha. En 1953, el jefe de la IR5 afirmó que las clases de este establecimiento solamente podían realizarse en los edificios y las salas de los PI, el material escolar debía ser distribuido solamente por el órgano indigenista y el trabajo escolar sería fiscalizado (SPI, *Sobre ministração de escola e cultos religiosos*, 1953, Microfilme 380, fotograma 1507). Las enseñanzas y ceremonias religiosas podrían llevarse a cabo solamente los domingos o días festivos debido a celebraciones nacionales. Al margen de estos días, no se permitirían más enseñanzas religiosas. Esta postura de la IR5 tenía el propósito de controlar la política indigenista.

Por otro lado, las actividades religiosas seguían directamente asociadas a la incorporación a la nación. Los domingos se realizaban rituales cívicos donde se izaba la bandera y se cantaba el himno nacional, además de ejecutar rituales y ceremonias religiosas cristianas, lo que configuraba la unidad de los rituales cívicos nacionales y religiosos (SPI, *Sobre ministração de escola e cultos religiosos*, 1953, Microfilme 380, fotograma 1507).

Los misioneros de la Iglesia Católica no tuvieron tanta inserción en la reserva de Dourados como los evangélicos de la Misión Caiuá. Dos docentes católicas fueron contratadas para la escuela del PI Francisco Horta: Emilia dos Santos Diniz (mujer del jefe del Puesto) y su hija adoptiva Almerinda da Silva Nunes, quienes fueron maestras desde mediados de la década de 1950, y dieron clases en la escuela “Farinha Seca” (Lourenço, 2008).

La profesora de la Misión Evangélica Maria Luiza también dio clases hasta 1956 en una escuela improvisada en la aldea Bororó, en la región de *Farinha Seca*. La catequización fue fuerte entre los tres pueblos indígenas de la reserva. Según Roberto Cardoso de Oliveira (1976 *Apud* Lourenço, 2008),

sobre su visita al PI Francisco Horta en 1955, existían muchos individuos creyentes entre los terena y los kaiowá; había cierta tensión, ya que se unían en contra los que profesaban otro credo.

Desde 1955, esta escuela del SPI se trasladó a la aldea Bororó, en la región de *Farinha Seca*, región central de la reserva de Dourados. La mayoría de los alumnos que comenzaron a frecuentar esta escuela eran kaiowás y ñandeva. La población en la reserva era preponderantemente guaraní, los que se concentraban en esa región de la aldea Bororó. La escuela, anteriormente improvisada, pasó a ser controlada por el SPI y cambió su nombre para Francisco Ibiapina.

En la misma casa de madera donde estaba la escuela oficial del SPI, los misioneros de la Misión Caiuá, quienes alfabetizaban y catequizaban a los indígenas de la localidad, dormían ahí con frecuencia. En aquella situación, el proselitismo protestante era común (Lourenço, 2008). La alfabetización realizada en la escuela del Puesto Indígena y en la escuela de la Misión Evangélica fue un camino para la transmisión del mensaje bíblico.

Los estudiantes matriculados en la escuela del PI Francisco Horta en la aldea Jaguapiru fueron transferidos a la escuela de la Misión Evangélica Caiuá. Los alumnos de la escuela del SPI, que eran considerados con mejor rendimiento escolar, eran enviados a la Misión Caiuá para recibir cursos de técnicas agrícolas (Lourenço, 2008, p.171).

Aunque los educandos estaban entrenados para reproducir los valores cristianos y capitalistas, líderes como el guaraní/ ñandeva Marçal de Souza utilizaron los conocimientos que recibieron en la escuela del SPI y de la Misión Evangélica, para reivindicar justicia. En la década de 1950, Marçal dio clases en la primera de éstas pero nunca fue reconocido como profesor por el SPI. En aquella época, era inconcebible para el órgano indigenista que un indígena fuera profesor de la institución.

En un documento del jefe de la IR5, del que no se puede saber con precisión si es de enero de 1945 o 1955 (SPI/IR5, Orden de Servicio n 3, s.d., Microfilme 007, fotograma. 116), está la orden de despido de Marçal de Souza, a quien se consideraba que había sido admitido de manera irregular por el PI Francisco Horta. El funcionario del SPI afirmaba que Marçal no estaba cumpliendo con las funciones para las cuales había sido contratado.

En la investigación sobre los guaraníes, realizada por Egon Shaden (1962) en los años 1959, 1960 y 1961, el etnógrafo señalaba que Marçal era profesor y catequista de la Misión Evangélica Caiuá, y que había colaborado en sus investigaciones en Mato Grosso. El indígena había luchado por la ampliación de algunas tierras de su pueblo en Mato Grosso, y terminó asesinado por hacendados en la década de 1960 (p.49).

En la escuela del SPI arriba mencionada, así como en las escuelas rurales de las provincias, había un control del tiempo, de las actitudes y comportamientos, que entraban en conflicto con los hábitos de

los indígenas, tanto kaiowá/guaraní como guaraní/ñandeva. Las escuelas entrenaban teniendo en vista que sus alumnos serían la mano de obra que trabajaría en las haciendas que se estaban formando.

Los nuevos hábitos enseñados en la escuela se asociaban principalmente a la higiene, al combate al alcoholismo, al uso de ropas regionales, a la creencia en la superioridad moral de los que trabajaban la tierra de manera productiva y vendían el excedente al comercio. La vida de los misioneros y de la familia del jefe del PI debía ser el mayor ejemplo moral. La familia solamente podría ser productiva, higiénica, patriótica y cristiana. Según Lourenço (2008), en los exámenes escolares encontrados por esta investigadora, los dictados en portugués trataban temas como los supra mencionados.³⁹

En las escuelas de la reserva de Dourados, se enseñaban contenidos moralizantes en contra de la pereza y a favor del trabajo disciplinado. En la escuela del PI Francisco Horta, en la aldea Bororó, y en la “escuela de la Misión”, en la aldea Jaguapiru, la enseñanza de la lengua nacional y de los valores de la sociedad local y nacional eran el centro del currículo.

La lengua nacional fue la enseñanza principal en las escuelas. Con ella se facilitarían la enseñanza de los valores morales y cívicos, y de las otras asignaturas. El método que se utilizaba era el monolingüe directo (en la escuela del PI Francisco Horta) o el bilingüe de transición (en la escuela de la Misión).

El ex alumno Odair Morales, de origen terena, estudió en la escuela de la Misión desde 1958, y afirmó que en ella aprendió a leer y a escribir en lengua kaiowá/guaraní, donde también le enseñaron religión (entrevista con Odair Morales, 09/12/2010).

Según las investigaciones de Lourenço (2008), desde 1957 hay informes sobre otra escuela creada en la aldea Bororó, construida por los propios indígenas, y que no fue oficializada por el SPI. Hasta 1966 este establecimiento quedó bajo la responsabilidad de los misioneros evangélicos de la Misión Caiuá. Éstos continuaron con su búsqueda para cambiar los valores indígenas, sacarlos de su “miseria” e introducirlos en la “civilización” nacional y cristiana.

Entre los terena era más común la adopción del credo protestante. Los kaiowá/guaraní se mantenían asociados a sus prácticas religiosas tradicionales y los guaraní/ñandeva asumieron varias tendencias religiosas, protestantes y pentecostales, sin abandonar sus prácticas tradicionales.

El trabajo proselitista protestante de la Misión Evangélica Caiuá y su propósito de enseñar el evangelio, hizo con que los misioneros religiosos tuvieran interés en conocer las lenguas indígenas y desarrollar un tipo de enseñanza bilingüe. Debido a ello, después de la entrada del ILV en el país y la

³⁹Desafortunadamente, sólo encontramos exámenes escolares de escuelas para los kaiowás/guaraníes en otros Puestos Indígenas del SPI. Estos exámenes eran todos escritos en portugués, y frecuentemente se encontraban dibujos de los alumnos y alumnas de la bandera nacional.

firma del convenio entre el mismo y el Museo Nacional en 1956, el primero comenzó a realizar investigaciones lingüísticas con los kaiowá/guaraní de Dourados, en 1957.

Al iniciarse la década de 1960, la Misión Caiuá recibió la colaboración de los lingüistas del ILV, John Taylor y Audrey Taylor, por recomendación del Museo Nacional. Según el relato de Audrey (Lourenço, 2008, p.174), la pareja vivió entre los kaiowás en la aldea Bororó, entre 1961 y 1965, y pretendían describir la lengua de una manera científica y registrar las costumbres de ese pueblo originario. Perteneían a la iglesia Bautista, y buscaban difundir “la palabra de dios” entre los kaiowás de la reserva de Dourados.

La escritura y la escolarización eran entendidas por el ILV y por la propia Misión Caiuá como un método eficiente de conversión religiosa y cultural. Simultáneamente, se veían como un puente para el contacto con la sociedad local y como arma de “defensa” de los indígenas.

Los misioneros del ILV escribieron la primera cartilla kaiowá en 1962, la cual se usó en la alfabetización de alumnos en las escuelas de la Misión (Bernardes, 1998, p. 11 *Apud* Lourenço, 2008, p.142). Esta primera “cartilla kaiowá” bilingüe se empleó en la alfabetización de niños y niñas. Los misioneros crearon varios facsímiles de las cartillas caiuás, conforme el nivel de los estudiantes.

La propuesta del ILV contemplaba la alfabetización en lengua indígena en un año y medio, para después proceder a la enseñanza de la lengua nacional. Aunque fuera una propuesta diferente a la enseñanza tradicional monolingüe, su objetivo era el mismo: la integración de los indígenas a la sociedad nacional. El conocimiento de la lengua portuguesa significaba una apertura para la introducción de valores culturales cristianos y nacionales entre los pueblos originarios.

Según un reporte del ILV, en el año 1959 (ILV, 1960), las lingüistas y misioneras Loraine Bridgeman y Margaret Sheffer investigaban sobre la lengua kaiowá en la reserva de Dourados. Entre los terena se llevó a cabo una investigación lingüística por parte de Muriel Perkins Ekdahl, con el auxilio del Dr. João Bendor Samuel y su esposa (el nombre no se indica en el documento).

En la década de 1960, se amplió el discurso de formación de la autosubsistencia agrícola en la reserva. De este modo también aumentó la distribución de alimentos en las escuelas. La comida escolar existió de manera intermitente en los años cincuenta y sesenta, y nunca llegó a ser suficiente.

Conforme documento del Ministerio del Interior (julio de 1966, p.2), en 1966, la escuela del PI Francisco Horta era de madera, tenía capacidad para 88 alumnos “en fase de alfabetización”. En 1966, la auxiliar de enseñanza era Emilia dos Santos Diniz, esposa del encargado del PI, Salathiel Marcondes Diniz, y las clases que impartía eran en portugués. Los estudiantes recibían comida en la escuela: leche, dulces y sopas saladas. La leche era ofrecida por la IR5 y los otros alimentos eran llevado por los indígenas. En el instrumento también se señala que los indígenas no recibían ninguna orientación

para los Trabajos Manuales agrícolas, que eran recomendados por la dirección del SPI, como parte de los objetivos de “integración” regional de los pueblos originarios a través de este tipo de labores.

Entre 1940 y 1970, la idea de una nación única para Brasil se transmitía en las escuelas de la reserva. Los actos cívicos, como izar la bandera nacional y conmemorar el “Día del Indio” eran constantes y pretendían generar la idea de nación para un Estado (el Estado ampliado) que se imaginaba como nacional, y actuando sobre las dinámicas culturales indígenas para desestructurarlas y extinguirlas (Lourenço, 2008, p.165). En el “Día del Indio”, se realizaban bailes tradicionales de estos pueblos, que adquirirían un carácter folklórico, por lo que se descontextualizaban de su finalidad original religiosa. El Estado ampliado valoraba el “ser indio”, mientras se supeditaba a la identidad nacional brasileña.

Según el terena Odair Morales, cuando estudió en la escuela de la Misión entre 1958 y 1962, se izaba la bandera nacional y la bandera de Mato Grosso todos los días. También eran comunes los desfiles en días de festividades patrias. Según Odair, “*Era bom para conhecer bem o que a gente é, a que a gente pertence*” (entrevista con Odair Morales, 9/12/2010).

Conforme Lourenço (2008), algunos de alumnos que estudiaron en la década de 1960, se convirtieron en líderes políticos de la reserva, lo que indicaba que el dominio de la lengua portuguesa y de las matemáticas, así como de otros códigos culturales de la sociedad local, también fueron un medio de acceder a cierto estatus social dentro de la reserva (p.160).

Con la extinción del SPI en 1967 y la creación de la FUNAI, la Misión Caiuá renovó la cooperación técnica con el órgano indigenista. La investigación de las lenguas siguió asociada a la traducción de la Biblia (Lourenço, 2008). El ILV continuó trabajando en la Reserva Indígena de Dourados, realizando investigaciones de las lenguas indígenas y catequización. Sin embargo, el trabajo de esta institución misionera se intensificó junto con la educación escolar, principalmente después del convenio entre ILV y FUNAI, en 1969 y, posteriormente en 1972, cuando el nuevo organismo emitió una resolución que hacía obligatoria la enseñanza bilingüe en las escuelas.

Durante el proceso de transición del SPI al FUNAI, algunas profesoras indígenas dieron clases en la reserva de Dourados. No obstante continuaron con la enseñanza tradicional en lengua portuguesa. Solamente en 1972, estas docentes indígenas comenzaron a ser contratadas con mayor constancia, para que impartieran clases con el sistema de enseñanza bilingüe de transición, derivado de la influencia del ILV.

Conclusiones

Desde la década de 1940, el proceso de confinamiento de los kaiowá/guaraní, terena y guaraní/ñandeva en la Reserva Indígena de Dourados se amplificó. La política indigenista del SPI,

subordinada a la política de la “Marcha para el Oeste”, que significó la colonización del Centro Oeste del país, a partir del año 1938, buscó lo siguiente. Por un lado, abrir territorios para la colonización de los nacionales y, por el otro, llevar a cabo una política proteccionista hacia los pueblos indígenas, que consistía en garantizar la posesión de territorios en las reservas. En estos espacios, la política del órgano estatal buscó transformar a los pueblos originarios en trabajadores nacionales productivos, modificando sus hábitos “salvajes” en “civilizados”.

Uno de los propósitos de insertar kaiowás/guaraní, terena y guaraní/ñandeva (provenientes de Paraguay) en la Reserva Indígena de Dourados era crear al indígena “genérico”, como parte de la nación y como trabajador nacional brasileño. Los terena fueron llevados a esta reserva porque se los consideraba “más avanzados” e “integrados” que los guaraníes. Los primeros ya tenían contacto con la sociedad nacional desde el siglo XIX y hablaban el portugués. Además, poseían algunas características culturales que les permitieron adaptarse mejor a la realidad nacional. Por ejemplo, realizaron alianzas políticas para adquirir mejores posiciones sociales, de ahí que pudieran negociar más fácilmente con el SPI. Los terena también eran considerados buenos agricultores. Además, no tenían una cultura religiosa intensa, y consiguieron adaptarse a la religión del colonizador, lo que les permitió ascender socialmente.

Debido a la alianza entre el SPI y algunas familias terena, desde la formación de la reserva de Dourados en 1917, la mayoría de los *capitães* fueron de este pueblo originario, y tenían diferencias jerárquicas más rígidas que los kaiowá/guaraní y los guaraní/ñandeva, por lo que se adaptaron mejor al cargo político asignado por el órgano estatal.

Debido a las características culturales de los guaraníes, su adaptación a la vida de la reserva fue más difícil. El plan de transformarlos en trabajadores rurales productivos nunca llegó a efectuarse del todo, ya que realizaban diversos trabajos colectivos, los *puxirões*, asociados a la producción para las festividades religiosas. Los kaiowás/guaraní y los guaraní/ñandeva, por su parte, tenían a la religión tradicional como el centro de su vida colectiva. La producción agrícola la asociaban al ciclo de las festividades religiosas, con bailes y cantos, y el consumo de la *chicha*. La principal autoridad de los guaraníes era el *ñanderú*, el líder religioso, y era difícil que admitieran a otra autoridad que no fuera el *ñanderú* o a alguien de sus *parentelas*.

Con la expansión del confinamiento en la reserva, entre las décadas de 1940 y 1980, diversos problemas surgieron para estos pueblos. Eran frecuentes las epidemias llevadas por los nacionales. En este sentido, la Misión Caiuá ganaba respeto por su trabajo asistencialista en el hospital de la Misión.

En la década de 1940 y comienzos de los años cincuenta, para los guaraníes todavía era posible vivir de la caza, la recolección y la agricultura tradicional, ya que existía mucha vegetación nativa y tierras disponibles en la reserva. Debido a ello, podían seguir con el método de cambiar el terreno para

la siembra cada tres años. Sin embargo, en la década de 1950, el SPI utilizó las maderas de la reserva para la construcción de las instituciones indigenistas, así como para su venta externa. De ahí que disminuyera la vegetación natural en la reserva, impidiendo la caza y recolección de alimentos. La única opción productiva que les quedaba, por lo tanto, era la agricultura.

Además, en esa década se amplió el confinamiento obligatorio de diversas *parentelas* de los kaiowá/guaraní en la reserva de Dourados. En las décadas de 1950 y 1960, ya disminuían los espacios para las plantaciones en la reserva. Parte de la población indígena comenzó a trabajar en las haciendas de la región, que se localizaban en lo que antes eran sus territorios tradicionales. Las labores en las referidas haciendas servían a fin de conseguir el dinero para comprar herramientas y objetos antes provistos por el SPI y la Misión Caiuá, los que se convirtieron en nuevas necesidades.

La escolarización en la reserva tuvo un gran impulso por parte de la Misión Caiuá. La misma se instaló cerca del PI Francisco Horta, en la aldea Jaguapiru, y utilizó la estructura del SPI para comenzar a alfabetizar y promover sus encuentros dominicales de catequización. La Misión abrió su primera escuela en 1938, y también el orfanato Ñanderoga, que atendía a huérfanos por epidemias. Los maestros y maestras en la escuela eran misioneros, y enseñaban principalmente la lengua nacional, nociones de higiene, valores cívicos y morales y, por supuesto, catequizaban. En este establecimiento educativo existieron experiencias de educación bilingüe. Esta misión presbiteriana partía de la noción de que era necesario alfabetizar para que los indígenas pudieran leer la Biblia.

La escuela del PI Francisco Horta se localizaba en la misma aldea que la escuela de la Misión, en la aldea Jaguapiru. Los primeros profesores de la escuela del SPI eran misioneros de Caiuá. De esta manera también se catequizaba en la escuela del organismo estatal, aunque el objetivo de esta institución fuera laicizar la asistencia de los pueblos originarios.

En los años cuarenta, los funcionarios del Puesto afirmaban que la baja frecuencia escolar se debía a la localización de la escuela, ya que la mayoría de los kaiowá/guaraní vivían en la aldea Bororó. La mayoría de los terena vivían en la aldea Jaguapiru, cerca al PI Francisco Horta, debido a que parte de sus familias trabajaba para el propio Puesto. La cercanía con la Misión Evangélica hacía que los alumnos y alumnas terena también frecuentaran la escuela protestante, lo que facilitó la conversión religiosa de ese pueblo indígena a dicho credo.

En la década de 1950, la escuela del PI Francisco Horta se trasladó a la aldea Bororó, llamada escuela *Farinha Seca*. Misioneros de la Misión Caiuá siguieron utilizando el espacio como dormitorio y lugar de catequización. Sin embargo, en 1956, el SPI contrató dos profesoras para esa escuela (ambas eran católicas). En ella, se enseñaban los mismos puntos curriculares que en la escuela de la Misión. Estas docentes alfabetizaban a los estudiantes directamente en portugués. También se daba énfasis al ritual patrio, que consistía en izar la bandera nacional y estatal y cantar el himno nacional.

Asimismo, se exigía la limpieza corporal del alumnado para ingresar a clase. Las maestras pretendían combatir el alcoholismo y los “malos hábitos” improductivos. No pudimos saber si en ese establecimiento educativo hubo catequización. Por su parte, los misioneros y misioneras contaban con cinco lugares para evangelización en la aldea Bororó.

Había familias que consideraban a la escuela como una institución completamente innecesaria, ya que los niños y niñas aprendían las actividades de los adultos en la vida práctica con los juegos que imitaban las mismas. El conocimiento que debían recibir debía venir de Dios en las festividades religiosas tradicionales. La frecuencia escolar aumentaba cuando se distribuían uniformes, objetos en general y alimentación. Algunos indígenas enviaban a sus hijos a las escuelas cuando les interesaba. Los guaraníes apreciaban el uso de ropas porque consideraban que serían mejor tratados por los nacionales. Otras familias querían que sus hijos fueran para aprender ciertos conocimientos de la sociedad local, ya que estimaban que, si sus vástagos aprendían portugués, por ejemplo, serían más respetados cuando convivieran con los “no indígenas”. De esta forma, la búsqueda de aprendizajes de la sociedad nacional era una forma de tener una vida más armoniosa.

En 1957, los lingüistas del ILV comenzaron sus investigaciones lingüísticas con los kaiowá/guaraní, en la Reserva Indígena de Dourados, y crearon cartillas bilingües para la escuela de la Misión. De esta manera, con el mismo objetivo catequizador, las misiones religiosas se aliaron al SPI y participaron de la política indigenista para la “integración” de los pueblos originarios a la nación, como parte del Estado ampliado.

En la década de 1960, el programa de educación indígena del SPI incorporó la asignatura Trabajos Agrícolas, para que los alumnos crearan huertos y pomares escolares, y de este modo aseguraban que la infancia indígena se preparara bien para convertirse en trabajadores agrícolas nacionales. Sin embargo, en la documentación podemos ver que ese tipo de enseñanza fue irregular en la escuela *Farinha Seca* y solamente algunos alumnos, con mejores calificaciones, fueron enviados a la Escuela de la Misión para recibir este tipo de enseñanza.

Observamos que entre 1940 y 1970, con la realización del programa de educación indígena en la reserva de Dourados, disminuyó sustantivamente el uso de lenguas nativas entre la población de la misma, y también llevó a la conversión de gran parte de los terena, de los kaiowá/guaraní y guaraní/ñandeva a la religiosidad cristiana. El valor del trabajo productivo, la enseñanza sobre la pertenencia de la nación brasileña y la catequización evangélica obligaron a los pueblos indígenas de esas reservas a negociar valores y hábitos de su cultura tradicional.

Las escuelas y las misiones religiosas fueron responsables de cultivar la conciencia nacional en los alumnos, de modo que facilitaron los procesos de cambio productivo, acompañado de la radical transformación cultural en los pueblos originarios. Sin embargo, el plan gubernamental de

“aculturación” de los pueblos indígenas y de “formación del indígena genérico” nunca pudo llevarse a cabo. Los indígenas de esa reserva siguen sabiendo cuál es su pueblo de origen, y mantienen algunas tradiciones culturales, aunque de manera fragmentaria.

Estamos de acuerdo con Antonio Brand (1997), cuando afirma que el principal factor que llevó a la desorganización social de los kaiowá/guaraní fue la pérdida de sus territorios tradicionales, aunado al confinamiento obligatorio en pequeñas reservas creadas por el SPI. La desarticulación de la economía tradicional estuvo acompañada de la burocratización de las reservas, y la desintegración cultural y religiosa, considerando que la religión era originalmente el centro su cultura tanto como de los guaraní/ñandeva.

No obstante, conjuntamente con el proceso de despojo y confinamiento en las reservas, la desarticulación cultural de las comunidades originarias estuvo acompañada de procesos coercitivos, debido a la actuación de funcionarios del PI y de los *capitães*; y al convencimiento sobre la adopción de otros modos de vida “superiores” porque los mismos eran “civilizados” y nacionales.

El objetivo de estas instituciones, que eran aparatos de la hegemonía, fue enseñar comportamientos y valores “civilizados”, nacionales y cristianos. Con la creciente disminución de los rituales religiosos tradicionales, las misiones confesionales cada vez tenían más posibilidades de trabajo dentro de la reserva de Dourados.

El SPI y la Misión Evangélica Caiuá, a través de su trabajo asistencial educativo, fueron instituciones que facilitaron la formación de la dirección política del Estado ampliado en los pueblos indígenas de la reserva. Con esta situación, los kaiowás/guaraní, los guaraní/ñandeva y los terena, fueron obligados a reinventar sus modos de vida, y negociar aspectos cruciales de su cultura tradicional. Debido a que esta negociación fue realizada de manera forzada y los pueblos originarios fueron vulnerados, podemos considerar que la política indigenista del período entre 1940 y 1970 fue una política etnocida.

Comparaciones y conclusiones: educación indígena y negociaciones de modos de vida

En esta investigación, se buscó analizar algunos aspectos del proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios, a partir de los programas de educación indígena del INI en México, y del SPI y la FUNAI en Brasil, en el período del auge del indigenismo integración en América Latina, entre 1940 y 1970; enfatizando el caso del Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, entre los mazatecos en Oaxaca, y el caso del Puesto Indígena Francisco Horta, en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul. A partir de estos procesos de formación de hegemonía, buscamos identificar y analizar las semejanzas y, principalmente, las diferencias entre ambos.

A partir de los programas de educación indígena en Brasil y México en el período analizado, pudimos comprender que su implementación fue parte de procesos de burocratización de las áreas indígenas, y se asociaban a una búsqueda de transformación del modo de producción de estas sociedades. Los planes gubernamentales de modernización y desarrollo de las regiones indígenas se confundían con proyectos de “mestizaje cultural” y de “integración”.

Como afirma el historiador José D´Assunção Barros (2007), comparar es una forma singular de plantear las cuestiones. Se trata de iluminar un objeto de investigación o cuestión a partir del otro. Con el contraste se busca hallar la singularidad en estos procesos. Durante el período de auge del indigenismo de integración en América Latina, la formación de la hegemonía de los Estados ampliados y la introducción de modos de vida “civilizados” en las comunidades indígenas fueron procesos muy diversificados en los dos países. Entretanto poseen el mismo fondo en común, que afectó a la mayoría de los países del subcontinente.

Algunas de las principales semejanzas de la política indigenista y de los programas de educación indígena en los dos países son: a) estas políticas y programas se subordinaron a proyectos de desarrollo y modernización, y llevaron al despojo de numerosas poblaciones indígenas, b) la existencia de discursos hegemónicos nacionalistas asociados al “mestizaje”, basados en la obra de importantes intelectuales orgánicos, que dieron soporte ideológico a estas políticas indigenistas, c) el carácter proteccionista de las políticas indigenistas, d) la participación de misiones religiosas en los programas de educación indígena; e) los puntos curriculares centrales en estos programas de educación, que fueron la enseñanza de la lengua nacional, higiene y los valores cívicos y morales.

Las principales diferencias entre las políticas indigenistas en ambos países se asociaron: a) a distintas estrategias de negociación con los pueblos originarios, relacionadas a las conformaciones histórico-culturales de Brasil y México, siendo el primero un Pueblo Nuevo y el segundo un Pueblo Testimonio. Y b) al carácter diferenciado de los discursos hegemónicos que sentaron las bases para

crear los programas de educación indígena, el cual en México expresó las teorías de los intelectuales orgánicos de la Antropología y la Lingüística Aplicada, mientras que en Brasil estas políticas surgieron de los funcionarios del SPI, con un discurso evolucionista, nacionalista y desarrollista; y de la propia práctica de militares y *sertanistas*. Solamente desde la fundación de la FUNAI, en 1967, el indigenismo en Brasil comenzó a basarse sistemáticamente en las ideas del indigenismo interamericano.⁴⁰

Otra diferencia entre los programas de educación indígena en ambos estados, asociada al punto anterior, se relaciona con c) el método de enseñanza de la lengua nacional de las instituciones indigenistas y la amplia atención e importancia que la educación bilingüe de transición recibió en México. Por último, otra importante diferencia se asocia a d) la participación de los promotores culturales bilingües del INI en la formación de la hegemonía entre las comunidades en México, como líderes comunitarios, quienes negociaron como intermediarios culturales entre los pueblos originarios y la Sociedad Política. Los promotores y maestros también actuaron como intelectuales orgánicos y empezaron formar parte de la política nacional, principalmente con su inserción en la SEP y en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 1963.

Por último, se compararon los procesos de formación de la hegemonía entre los kaiowá guaraní, terena y guaraní ñandeva, en la Reserva Indígena de Dourados; y entre los mazatecos de las comunidades donde actuó el CCI de Papaloapan, en Oaxaca.

Por caminos muy diversificados, los programas de educación indígena en el período analizado participaron del proceso de formación de hegemonía del Estado ampliado en las comunidades originarias, desde un nivel superestructural; a través de la formación de la “conciencia nacional” entre los pueblos indígenas y de la transmisión de valores modernos asociados a la nacionalidad. La formación de esta dirección política en las comunidades tuvo efectos etnocidas que significaron la pérdida en el uso de lenguas originarias, y la destrucción de las cosmovisiones indígenas.

a) Políticas de desarrollo regionales y políticas indigenistas

En México y Brasil, las políticas indigenistas y, específicamente los programas de educación indígena llevados a cabo entre 1940 y 1970, se subordinaron a las políticas de desarrollo regionales. En esta coyuntura, los programas de educación indígena fueron expresiones superestructurales de este Bloque Histórico, y necesarios para mantener una infraestructura basada en la modernización e industrialización. Estos programas fueron considerados (principalmente en México) la base para el desarrollo de los pueblos indígenas.

⁴⁰ Entretanto, estos discursos hegemónicos en los dos países se relacionaban con la ideología sobre la nación mestiza y la necesidad del “mestizaje cultural” de los pueblos indígenas.

En México, la política indigenista se subordinó a las políticas de desarrollo regionales planeadas durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 – 1946), y lanzadas sobre todo en el sexenio del presidente Miguel Alemán (1946 – 1952), quien siguió el proyecto del primero. Ello, en el sentido de que el desarrollo económico correspondería principalmente a la iniciativa privada, y la función del Estado sería crear “industrias indispensables a la economía”, controlando los servicios básicos. También siguiendo el discurso de Ávila Camacho, el Estado debía ser solamente un árbitro político (Torres Ramírez, 2006[1984], p. 28). Los fundamentos del proyecto nacional en la administración de Alemán fueron: un acelerado crecimiento económico, así como la búsqueda de modernización y del avance industrial. La meta era crear una amplia y variada industria y una agricultura tecnificada, las que debían ser la base de la independencia económica mexicana.

Durante el gobierno de Miguel Alemán, el paradigma de “desarrollo de la comunidad”, existente desde el gobierno Ávila Camacho, fue utilizado por el DAI y la SEP hasta ser sustituido por la idea de “desarrollo regional”. El fundamento de la política indigenista durante el gobierno del primero fue “desarrollar económicamente las regiones indígenas”, en el contexto de un plan de desarrollo nacional, y de industrialización y apertura de nuevas zonas para abastecer de productos primarios a las ciudades y a la industria.

Este proyecto nacional desarrollista y de “unificación nacional” tuvo impactos en las políticas indigenistas del Estado nacional mexicano, lo que resultó en una reorientación de las mismas, lo que comenzó a tener como objetivo principal el desarrollo regional. La nueva meta del indigenismo era “ayudar al indio a ayudarse a sí mismo”, por medio de grandes proyectos de desarrollo regionales (Heath, 1972, p. 197).

Las metas del Instituto Nacional Indigenista (INI) se subordinaron a las políticas de desarrollo regionales de la administración alemanista. Según Alfonso Caso, uno de los responsables de la creación del INI, que fue su director de 1948 a 1970 (cuando falleció), entendía “que el propósito del Instituto no es mantener indefinidamente a las comunidades indígenas como tales, sino darles los elementos necesarios para su transformación y su identificación con las otras comunidades del país” (Caso, 1978, p.81).

La política indigenista del INI en su período de formación se estableció sobre todo, como instrumento de contención social de las comunidades que llegaron a sufrir los impactos de la política desarrollista de Miguel Alemán, la que afectó a los pueblos originarios por los grandes proyectos de desarrollo regionales realizados. O sea, se subordinó la producción de las áreas rurales a los intereses de los centros urbanos e industriales. La construcción de presas en diversas regiones de la república (como en la Cuenca de Papaloapan, y en la Cuenca de Tepacaltepec, en Michoacán, a partir de 1947) resultó en despojos y traslados poblacionales de diversas comunidades.

Con la creación del INI y la construcción de los primeros Centros Coordinadores, el programa de educación indígena promovió, principalmente, la alfabetización bilingüe de transición, la enseñanza de valores morales y cívicos asociados a la formación de la nacionalidad (“mestiza” según el discurso oficial), la higiene y el estímulo al trabajo productivo para la formación de valor.

Además de la escolarización primaria en los salones de clase, los promotores culturales realizaban una serie de actividades para los adultos, como la enseñanza de albañilería, carpintería, y el uso de maquinaria moderna en la agricultura.

Hasta 1970 los presidentes siguieron promoviendo la transformación e integración de las comunidades indígenas dentro de la comunidad nacional en su conjunto. A partir de 1963, los CCI del INI y la SEP empezaron a apoyarse mutuamente en las tareas educativas, en aras de realizar el “desarrollo regional” y realizar el “cambio social dirigido” propuesto por la Antropología Aplicada. El programa de educación indígena entre 1940 y 1970 se propuso integrar a los pueblos originarios a la nación, lo que significaba transformar a sus indígenas campesinos en mexicanos, como parte de la macroetnia nacional.

En esta época en Brasil, la política indigenista también se subordinó a las políticas de desarrollo regionales. Desde 1938, con la política de colonización del campo, encarnada en la “Marcha para el Oeste”, la política indigenista se asoció a la colonización de tierras del interior del país. Con la subordinación del SPI al Ministerio de Agricultura en 1939, la política indigenista fue una segunda vertiente de la política estatal para el campo, que buscó llevarse a cabo, principalmente en el Centro Oeste del país, durante la década de 1940. Desde entonces, el SPI se expandió sin precedentes, con la proliferación de los Puestos Indígenas en todas las regiones del país.

En la década de 1950, con la internacionalización de la economía, la Sociedad Política incorporó la ideología nacional desarrollista a sus instituciones. En estos años, la región norte del país fue un foco de atención gubernamental para los proyectos de desarrollo. El proyecto nacional desarrollista se amplió: comenzó en el segundo gobierno de Getúlio Vargas (1951 – 1954), y se expandió durante el gobierno Juscelino Kubitschek (1955 -1961). En ambos gobiernos, diversas corrientes migratorias se dirigieron a la región central del país, y también se iniciaron acciones concretas de exploración en la Amazonia, por intermedio de la Superintendencia del Plan de Valorización de la Amazonia (SPVEA).

Un hito en la política indigenista en los años cincuenta fue la creación del Parque Indígena de Xingú (PIX), en Mato Grosso. La Fundación Brasil Central (FBC) era un órgano colonizador que estableció una estrecha colaboración con el SPI durante el proceso de creación de un nuevo tipo de política indigenista y la fundación del PIX. La profundización del nacional desarrollismo en esta década llevó a un mayor control de la Renta Indígena y del Patrimonio Indígena en los Puestos Indígenas del SPI.

A partir del golpe militar de 1964, la integración, el desarrollo y la seguridad nacional fueron los lemas de la política indigenista de los uniformados, quienes intensificaron el carácter empresarial y desarrollista de la política indigenista. Ésta se asoció a las diferentes fases del capitalismo en el país, y el gobierno castrense instauró el denominado “milagro económico” brasileño. La política económica de los gobiernos militares era altamente desarrollista, con una perspectiva mixta entre el capital público y privado. La ley n. 5.371 del 5 de diciembre de 1967 creó la FUNAI, institución que inauguró una nueva fase en la política indigenista brasileña, al subordinarla al desarrollo e intervención en la Amazonia, lo que generó muchas víctimas del “milagro económico”.

Según Heck (1996), a partir de 1969, hubo un gran número de científicos sociales (principalmente antropólogos y sociólogos) que fueron contratados por la FUNAI, para realizar proyectos de desarrollo comunitario en las reservas. La línea directriz de este órgano fue abrir camino a las políticas de desarrollo del Estado ampliado en las áreas de expansión capitalista, principalmente en la Amazonia.

Entre 1942 y 1970 las directrices del programa de educación indígena del SPI incitaron prácticas educativas con el estímulo a la productividad. Entre 1940 y 1947, la escolarización en los PI continuó con el patrón de educación rural del sistema nacional de enseñanza, que daba énfasis a la nacionalización de la infancia indígena, por medio de la alfabetización del portugués a través del método directo, la enseñanza de valores cívicos y morales, y de higiene.

Cuando Darcy Ribeiro fue jefe de la SE del SPI, entre 1947 y 1955, se creó una propuesta educativa respetuosa de las particularidades de los pueblos originarios. La misma tenía como eje la enseñanza de la lengua nacional (de manera oral) y de Trabajos Manuales modernos, con el propósito de estimular el comercio regional y la formación de valores. Desde 1958, el programa de educación indígena centró su atención en la “enseñanza agrícola”. El “ruralismo” comenzó a ser una ideología predominante, volcada hacia el “desarrollo económico” y la “integración” cultural de los pueblos originarios. En 1960, la educación en las escuelas del SPI siguió subordinada a los programas de control de la Renta Indígena y del Patrimonio Indígena por parte de los funcionarios del órgano indigenista. Con el programa de “educación agrícola”, el SPI siguió enviando herramientas a sus escuelas; y estimulando la creación de los huertos y pomares escolares.

Solamente después del cierre del SPI y de la creación de la FUNAI en 1967, por las críticas de corrupción y abusos por parte de funcionarios de la primera institución, la política indigenista en Brasil se aproximó más al indigenismo interamericano, con el objeto de contar con mayor aceptación internacional. Para lograr este objetivo, la FUNAI suscribió un convenio en 1969 con el ILV, y comenzó a planear la alfabetización en los PI, por medio del método bilingüe de transición. En 1972 se convirtió en ley el uso de este método en las escuelas de los Puestos, y se contrataron maestros

indígenas. En 1969, también se contrataron científicos para la FUNAI, para que elaboraran planes de “desarrollo comunitario” y crearan “proyectos” que siguieran las propuestas de la Ciencia Aplicada del indigenismo interamericano.

De esta forma, las políticas indigenitas del INI en México, y del SPI y la FUNAI en Brasil, se subordinaron a las políticas de desarrollo regionales y buscaron convencer a las poblaciones indígenas sobre la importancia de insertarse al modo de producción capitalista, en el cual, su trabajo debería contemplar la producción de valor de cambio.

Las directrices de los programas de educación indígena acompañaron este proceso, al nacionalizar a las poblaciones, principalmente a través de la enseñanza de la lengua nacional; y por medio de la transmisión de valores morales y cívicos asociados al patriotismo, a la producción moderna para el comercio y a la familia nuclear monogámica.

b) Discursos hegemónicos nacionalistas asociados al “mestizaje”

Los programas de educación indígena en Brasil y México llevaron a cabo un discurso hegemónico sobre el “mestizaje”, el cual debía ser prerequisite para conformar la cultura nacional. Las políticas de desarrollo e indigenistas en ambos Estados nacionales, se apoyaron en los discursos hegemónicos formulados por intelectuales orgánicos que auxiliaron en la consolidación de políticas gubernamentales.

En México, algunos de los principales intelectuales orgánicos fueron: José Vasconcelos en la década del veinte, y Moisés Sáenz, en la del treinta. Sus ideas repercutieron en la Antropología y la Lingüística Aplicada entre 1940 y 1970.

El primero, por su parte, fue responsable de trabajar en un discurso sobre la formación de la nación a través del “mestizaje”, realizando la síntesis de las “cuatro razas” planetarias en la “raza cósmica”.

Por su lado, Moisés Sáenz, en los treinta, fue el principal intelectual orgánico a elaborar una propuesta práctica para crear programas de educación indígena, asociados a lo que llamó de desarrollo integral. Algunas de sus afirmaciones se encuentran en su libro *Carapan*, publicado en 1933. Esta propuesta se asociaba a la integración de los pueblos originarios a la nación, a través de proyectos de desarrollo que “mestizarían” a los pueblos indígenas.

Las ideas de Moisés Sáenz influyeron a diversos intelectuales orgánicos que formularon los programas de educación indígena del INI entre 1940 y 1970, como Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán.

En Brasil, el discurso sobre la formación de la “raza mestiza” estuvo presente en las discusiones historiográficas desde mediados del siglo XIX, en relación al proceso de formación de la sociedad. El

Instituto Histórico y Geográfico Brasileño (IHGB), desde mediados del siglo XIX, defendió la teoría de una sociedad brasileña como formada por el “mestizaje” biológico y cultural entre el blanco, el negro y el indio. Diversos autores con vertientes racistas siguieron este pensamiento a fines del siglo XIX.

En la década de 1930, fue Gilberto Freyre el autor que empezó a asociar el proceso de “mestizaje” como algo culturalmente positivo. Su libro *Casa Grande y Senzala*, de 1933, inauguró los estudios sobre la “cultura brasileña mestiza”, utilizando conceptos del relativismo cultural de Frans Boas (autor con quien Freyre había estudiado en la Universidad de Columbia).

Esta obra declaraba que sin el negro no existiría Brasil, ya que todos son culturalmente “mestizos”. Afirmaba que había sido tan intenso el “mestizaje” en el país que sería imposible medir las influencias del amerindio, del africano o del europeo en la cultura nacional (Costa e Silva, 2000). Las ideas de Gilberto Freyre estuvieron presentes en los proyectos de formación y consolidación de la nación brasileira en la década de 1930, y dieron como resultado los proyectos de Getúlio Vargas de colonización del interior del país, a través de la política encarnada en la “Marcha para el Oeste”.

En los años treinta en Brasil y México existía un ambiente propicio para la creación de teorías sobre la formación de la nacionalidad, las mismas que influyeron profundamente sobre las políticas indigenistas de las décadas siguientes. Éstas buscaron “mestizar” culturalmente a las poblaciones indígenas y homogeneizar la cultura nacional. Las particularidades de las culturas tradicionales de los pueblos originarios (y de los negros) debían continuar existiendo, de manera folklorizada, como parte de la cultura nacional. Formar la misma, tanto en México como en Brasil, significó subordinar las particularidades de las culturas tradicionales de los pueblos indígenas (y de los negros) a la cultura nacional oficial, a fin de poder dirigir y gobernar.

c) Políticas indigenistas y el proteccionismo o tutela

Podemos considerar que la política indigenista en ambos países fue una política proteccionista. En Brasil, con el Código Civil de 1928 y el SPI, los pueblos indígenas ganaron un régimen jurídico especial en virtud de la ley n. 5484 del 27 de junio, la que legitimaba la idea de una relativa capacidad de los estos pueblos (como los menores de edad) y fortalecía su tutela por parte de la Sociedad Política. Las negociaciones entre el SPI y las comunidades se vincularon con la donación de herramientas y la “protección” de los pueblos originarios respecto de los ciudadanos nacionales.

En México, por su parte, los pueblos indígenas no fueron contemplados en la Constitución de 1917, y no ganaron un régimen jurídico especial, como en Brasil. Entretanto, las acciones del INI fueron tutelares, ya que buscaban “proteger” a las poblaciones indígenas de los acaparadores, caciques

y nacionales que tenían como fin invadir los territorios indígenas, a cambio de negociar el modo de producción y la cultura nacional en las comunidades.

d) La participación de las misiones religiosas

La participación de las misiones religiosas para la “civilización” y “catequización” de los pueblos indígenas fue un fenómeno de larga duración, que incluye el período colonial. El proceso de laicización del Estado en ambos países en el siglo XX es todavía un fenómeno inconcluso: las iglesias y misiones religiosas siguieron y siguen influyendo en la vida política.

Entre 1940 y 1970, las políticas indigenistas se llevaron a cabo gracias a una alianza entre la política indigenista oficial y las misiones religiosas, que pueden considerarse parte del Estado ampliado, al participaren los procesos de formación de consenso de la Sociedad Civil. En ambos países, la búsqueda de laicización del Estado ampliado no impidió que las misiones confesionales (católicas y protestantes en Brasil, y solo estas últimas en México) se involucraran en las políticas indigenistas.

Desde la década de 1920 en México, las fuertes disputas por la laicización del Estado mexicano generaron conflictos radicales entre el Estado corporativista que se formaba y la Iglesia Católica, institución muy poderosa e influyente en el país del norte. Estos conflictos tuvieron como consecuencia la radicalización de la Guerra Cristera (1926 – 1929), cuando Plutarco Elías Calles (1924 – 1928) llevó a cabo diversas medidas que restringían las actividades de la Iglesia Católica. Los fieles liderados por los curas salieron a guerrear, gritando “¡Viva Cristo Rey!”. Los embates entre el Ejército mexicano y los insurrectos resultaron en alrededor de 60.000 muertos. En la década de 1930, aunque el conflicto armado había terminado, persistieron las disputas entre la burocracia y la Iglesia Católica. Esto también se acentuó durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, con la creación de la escuela socialista y las políticas de laicización de la educación pública.

En este contexto, el presidente Cárdenas aceptó la participación de la misión protestante del ILV en México, que hacía proselitismo religioso e implementaba la Lingüística Aplicada. El Estado corporativista mexicano realizó un convenio con esta misión en 1936 durante el gobierno Cárdenas, en el que se formuló el método bilingüe de transición y se crearon libros escolares también en dos lenguas, que fueron utilizados primero en la SEP (en el Instituto de Alfabetización de Indígenas Monolingües) y en los primeros años de las escuelas primarias de varios Centros Coordinadores, cuando se iniciaba la alfabetización.

La propuesta metodológica y la creación de textos escolares del ILV influyeron en la práctica educativa a partir de 1951, en el CCI de Chiapas, una referencia para los otros CCI creados por el INI.

En el mismo período, había otras propuestas de educación bilingüe provenientes de la lingüística mexicana, como las de Mauricio Swadesh.

Los misioneros del ILV trabajaron en varias comunidades, decodificando las lenguas originarias mientras realizaban proselitismo religioso en los pueblos, y enseñaban valores cívicos y morales que reafirmaban el productivismo desarrollista, que era hegemónico en la cultura analizada.

El acuerdo entre la burocracia mexicana y el ILV continuó hasta 1982, año en el que fue dado por finalizado convenio suscrito entre el ILV, la SEP y la Dirección de Enseñanza Extraescolar en el Medio Indígena (DEEMI). A pesar de la gran campaña por la educación bilingüe establecida por antropólogos como Julio de la Fuente y Aguirre Beltrán, e instituciones como el INI y el ILV, desde la década de 1950 había muchas escuelas coordinadas por el INI que continuaban con la alfabetización a través del método monolingüe de transición.

Podemos observar que el gobierno posibilitó el trabajo del ILV en las comunidades para combatir las “supersticiones” indígenas y hábitos “antiproduktivos” e “inmorales”, como el consumo del alcohol y la poligamia, permitidos por el cristianismo mesoamericanizado de varias comunidades indígenas. En este sentido, el instituto protestante participó en los procesos de convencimiento que llevaron a consolidar la transformación de modos de vida y conductas en las comunidades donde trabajaron sus miembros.

En Brasil, durante la República Oligárquica, la política indigenista pasó por un proceso de laicización. Desde la proclamación de la República en 1889, el Estado nacional se hizo laico al separarse de la Iglesia Católica. Desde entonces disminuyó el trabajo asistencialista de las misiones religiosas en los pueblos originarios. Según Leandro Mendes Rocha (2003), como presencia misionera “de importancia” en la política indigenista, sólo continuaron trabajando las misiones salesianas. Los militares positivistas que controlaban la recién creada agencia impugnaban a las misiones católicas (Mendes Rocha, 2003, p.147).

Aunque el SPI haya buscado laicizar la política indigenista, desde de la década de 1930 la burocracia indigenista colaboró nuevamente con las misiones religiosas de ambos credos, que volvieron a hacer trabajo asistencialista en los pueblos indígenas brasileños, específicamente en las áreas de educación y salud. En esta década, las relaciones entre la Sociedad Política y la Iglesia católica se suavizaron nuevamente, y las misiones (principalmente la salesiana) disputaron recursos financieros con el SPI, argumentando que su trabajo catequizador también formaba parte del proceso de nacionalización de los indígenas. Esta era una de las principales motivaciones para que el SPI se resistiera a permitir el trabajo religioso.

Desde la década del cuarenta, nuevamente se abrió paso a las misiones (principalmente protestantes) en el país, las que realizaron proselitismo y asistencia educativa y de salud en los pueblos

originarios. Esto se debió, principalmente, a las relaciones estrechas entre Brasil y EE.UU., en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Estas misiones participaron del proceso de “incorporación” de los pueblos indígenas a los mercados nacionales y a la nacionalización, los cuales eran fiscalizados por el SPI.

Cuando Darcy Ribeiro participó en la Sección de Estudios del SPI (entre 1947 y 1955), argumentaba a favor de la mutua colaboración entre el SPI y las misiones religiosas para llevar a cabo la política indigenista (SPI, Reporte de 1954, 1955, p. 109). La ausencia de recursos económicos en el SPI imposibilitaba que este órgano mantuviera una asistencia completamente laica a los indígenas, lo cual llevó al citado Ribeiro a defender una postura de conciliación y asociación entre el SPI y los religiosos (Mendes Rocha, 2003, p.88). Asimismo, llegó a afirmar que las actividades proteccionistas del organismo no tenían nada en común o de competitivo con el propósito proselitista religioso. El órgano estatal y las misiones debían cooperar para “proteger” a los pueblos originarios, cada instancia a su manera y con sus propios presupuestos (Ministerio de Agricultura, Reporte de actividades del SPI durante el año 1954 – SPI-1954, 1955, p.122).

Aunque Darcy Ribeiro defendía la cooperación mutua entre las misiones religiosas y el SPI, estaba en contra de destinar recursos financieros del Ministerio de Agricultura a las mismas, tal como pedían los misioneros católicos salesianos. En la década de 1950, el SPI y la misión salesiana continuaron disputando recursos para llevar a cabo la política indigenista.

La mayoría de las misiones religiosas que trabajaban en la década del cincuenta eran protestantes, integradas casi en su totalidad por extranjeros. Pertenecían a las siguientes órdenes: *Evangelized Fields*, *World Evangelical* y *New Tribes Mission*. Ribeiro era más partidario de éstas en los pueblos indígenas, en lugar de las católicas, ya que las primeras no solicitaban recursos financieros a los gobiernos: “Es de justicia señalar que ninguna de ellas recibe cualquier dotación oficial, todas ejercen sus actividades de catequesis adentro del texto de ley, como iniciativas particulares (Ídem, p.120).

La falta de recursos financieros del SPI para llevar a cabo la política indigenista en todo el territorio nacional, y la postura de Darcy Ribeiro sobre la necesidad de una alianza entre el organismo y las misiones religiosas para la asistencia educativa y médica a los pueblos originarios, trajo aparejado el aumento del número de escuelas religiosas en los pueblos indígenas a mediados de la década de 1950. El incremento de los establecimientos educativos protestantes en las localidades próximas a las reservas, posibilitó la enseñanza bilingüe en ellos, aunque al principio se utilizaran lenguas indígenas solamente de manera oral.

Un hecho importante para que existieran experiencias de educación bilingüe de transición en las escuelas de las misiones en los años cincuenta, fue la entrada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

en Brasil en 1956, por medio del convenio suscrito entre el Museo Nacional y esta entidad religiosa. El Instituto ofreció su trabajo para realizar investigaciones académicas sobre las lenguas indígenas, de manera “desinteresada” y con el objetivo de documentarlas, sin haberse establecido acuerdos para que la entidad privada trabajara en el área de la educación (Mendes Barros, 1994).

La ampliación de la actuación conjunta entre la Fuerza Aérea Brasileña (FAB), las misiones religiosas y los pueblos indígenas, en la década de 1960, sobre todo en la Amazonia (principalmente en áreas de fronteras), amplió el trabajo asistencialista de educación de las misiones en los pueblos originarios. De esta manera, también aumentaron los casos de misiones protestantes que crearon escuelas, algunas de las cuales pusieron en práctica algún tipo de enseñanza bilingüe (utilizando la lengua indígena de manera oral o los métodos de enseñanza del ILV) en la década de 1950.

Los protestantes que llevaron a cabo una asistencia educativa en los pueblos indígenas en Brasil facilitaron el trabajo del Instituto respecto a la creación de textos escolares bilingües para los pueblos indígenas, y también respecto al proselitismo de carácter religioso.

En 1969 fue firmado un convenio entre la FUNAI y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que autorizaba a esta entidad a crear cartillas bilingües de transición para las escuelas de los Puestos Indígenas, lo que condujo a tener un mayor control oficial de la educación indígena, por medio de la creación de centros de entrenamiento de docentes indígenas (Mendes Barros, 1994, p. 29).

El programa de educación indígena de la FUNAI fue más permisivo con las misiones religiosas protestantes y católicas, por lo que proliferaron las escuelas de las mismas. Principalmente en las primeras, la influencia del ILV se hizo notar en la enseñanza bilingüe de transición.

En 1972 se promulgó la ley n. 75, de 06.07.72 de la FUNAI, que aprobaba las normas de educación para los pueblos indígenas y reglamentaba la enseñanza bilingüe de transición. Desde entonces comenzaron a entrenarse profesores indígenas kaingang, karajás y xavantes. El citado dispositivo legal, hizo obligatoria la educación bilingüe de civilización en el país, y el bilingüismo de transición se convirtió en la estrategia oficial para la integración de los pueblos considerados “más aculturados”. De esta forma, se hizo a un lado la enseñanza del portugués a través del método directo. Con la mencionada ley, comenzó a tener valor jurídico un modelo de escritura que se definía en función de la lingüística: "para cada fonema un único símbolo, del ILV" (FUNAI, Portería n° 75/72) (Mendes Barros, 1994, p.28).

Podemos observar que, tanto en Brasil como en México, las misiones religiosas (principalmente protestantes) trabajaron en los pueblos originarios de todo territorio nacional, realizando asistencia educativa, médica y proselitismo religioso. En México, los lingüistas del ILV influyeron en los doce CCI del INI, existentes entre 1940 y 1970. Desde esa fecha, el cuantioso aumento de Centros Coordinadores durante el gobierno Echeverría (1970 – 1976) amplió la influencia del Instituto entre

los indígenas del país. En este lapso, que va del cardenismo hasta fines del sexenio de Echeverría, el ILV creció y extendió sus actividades lingüísticas y misioneras a gran parte de las lenguas originarias de México (Medina Hernández, 1999, p. 355).

En Brasil, el ingreso de misiones protestantes en el país, principalmente a partir de los años cuarenta, y la entrada del ILV en 1956, facilitó la participación de éstas en la política indigenista, lo que dio inicio a las primeras experiencias de educación bilingüe (oral o por el método bilingüe de transición), incluso en los establecimientos del SPI, en los que daban clases los religiosos.

Éstos, participaron convenciendo a las poblaciones indígenas sobre la superioridad de la “civilización” capitalista y nacional, y la necesidad de reproducirla. La enseñanza de la higiene, los valores morales cristianos y los asociados al trabajo productivo transformaron la vida de las comunidades originarias que, simultáneamente, modificaban sus hábitos de producción.

Las misiones combatieron la religiosidad tradicional de los indígenas, sus hábitos productivos arraigados, su organización familiar extensa, y facilitaron la enseñanza de las lenguas nacionales.

Diferencias entre los programas de educación indígena en México y Brasil

Las políticas indigenistas y los programas de educación indígena en Brasil y México poseían especificidades, aunque en el caso mexicano se haya considerado un ejemplo para diversos países de Nuestra América que también crearon sus Institutos Indigenistas Nacionales. Estas particularidades se asocian a las diferentes formaciones histórico-culturales de ambos países.

a) Diferentes conformaciones histórico-culturales en Brasil y México

Las diferencias entre las sociedades indígenas y la colonización en Brasil y México contribuyeron a la existencia de políticas indigenistas diferenciadas en el siglo XX, conjuntamente con distintos procesos de formación de la hegemonía entre los pueblos originarios.

El intelectual Sergio Buarque de Holanda (1982[1936]) en su libro *Raíces del Brasil*, considera que la colonización española se caracterizó por asegurar el predominio militar, económico y político de la metrópoli en las tierras conquistadas en territorios más fríos y lejos del litoral, mediante la creación de grandes núcleos de población estables y bien ordenados. La colonización en tierras interiores fue un acto racional de voluntad humana; el plan de estas ciudades sostenía la idea de que el hombre podía intervenir en la historia, que podía ser dirigida o fabricada. La colonización de la América Española buscó extender la metrópoli en tierras americanas (p.62 - 64).

Por el contrario, la colonización portuguesa se realizó en tierras del litoral, y la construcción de las ciudades no tuvo planificación. Los colonizadores aventureros solamente buscaban enriquecerse y volver a la tierra lusitana, sin intenciones de construir un nuevo Portugal, ya que “no valía la pena el

esfuerzo”. La ciudad que los portugueses construyeron en América no era un producto mental. La colonización no tuvo rigor ni método, y siguió el curso de la naturaleza (Buarque de Holanda, 1982[1936], p.76).

Sobre la política indigenista y los programas de educación respectivos, podemos hacer una analogía afirmando que la política de marras, en México, recibió este empeño de empresa racional de planeación científica. Mientras que en Brasil la política indigenista se llevó a cabo de manera pragmática y de acuerdo a las contingencias, aunque existieran algunos científicos en sus cuadros de funcionarios.

En México, los pueblos indígenas y la Sociedad Política establecieron negociaciones desde el período colonial, y parte de la población originaria fue “deculturada” y “aculturada”, y pasó a formar parte de la nación. En Brasil, los pueblos originarios “aliados” también fueron obligados a negociar con el Estado colonial, y también fueron “deculturados” y “aculturados”. Entretanto, los considerados “enemigos” de la sociedad nacional, que vivían de manera nómada, sufrieron procesos de despojos territoriales denominados como “pacificación” en el siglo XX.

En el mismo siglo pasado, en México, no existían pueblos indígenas considerados “enemigos” de la sociedad nacional, sino más bien campesinos “aislados”. El “problema indígena” tenía que ver con el “aislamiento” de estas comunidades que no participaban en las economías regionales y vivían de la subsistencia; y tampoco dominaban la lengua nacional. El Estado corporativista mexicano tuvo que negociar con los campesinos indígenas para llevar a cabo obras desarrollistas.

Durante este proceso, la educación para estos pueblos en México tuvo una función fundamental, basada en la negociación con las comunidades originarias, y la participación de maestros y promotores bilingües como intermediarios culturales.

México es considerado por Darcy Ribeiro (2007[1970]) como un Pueblo Testimonio. Según este autor, la macroetnia nacional es resultado de la “deculturación” y “aculturación” de gran parte de la población indígena, desde el período colonial. Según el censo de 2010 (INEGI, 2004), el 6,5% de la población mexicana habla una lengua indígena. Este porcentaje es considerado alto, cuando se lo compara a la mayoría de los países de América Latina.

Por otro lado, Brasil es tomado como un Pueblo Nuevo, resultado de la “deculturación” y “aculturación” de los pueblos originarios y africanos. En el censo de 2010 (IBGE, 2012), se afirma que el 0,43% de la población nacional es indígena, representando 817.963 personas, divididos en una gran diversidad de pueblos (siendo que actualmente existen 180 lenguas del tipo en el país).

En Brasil los programas de educación indígena no fueron prioritarios para la política indigenista; sólo se adaptó la escuela rural a las escuelas del SPI con el objetivo de nacionalizar estas comunidades. Tampoco se hicieron grandes investigaciones y debates científicos, como sí sucedió en el caso

mexicano. El pragmatismo fue una característica de la política indigenista en Brasil, al crear el método de las “pacificaciones”. En un segundo plano, se fundaron escuelas e implementaron los programas de educación indígena, para terminar el proceso de nacionalización, desde la superestructura.

La condición nómada de numerosos pueblos indígenas en Brasil, a comienzos del siglo XX, facilitó su despojo territorial: las “pacificaciones”, la donación de herramientas modernas y la consolidación de la vida sedentaria en los Puestos Indígenas fueron los principales instrumentos de formación de hegemonía del Estado ampliado en las comunidades. En Brasil, los programas de educación indígena y las escuelas también fueron utilizados para negociar los modos de vida de los pueblos, para que adoptaran la vida “civilizada” y nacional. Sin embargo, su importancia en el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado estuvo en un segundo plano.

A partir de 1938 en México, gran parte de los problemas del campo fueron resueltos, debido a la reforma agraria realizada durante el gobierno Cárdenas. Ya en Brasil, a partir de 1938, estos problemas solamente fueron intensificados, porque la política “Marcha hacia el Oeste” de Getúlio Vargas buscaba hacer con que la sociedad nacional colonizara los territorios tradicionales indígenas, quienes fueron despojados y confinados en las reservas.

De esta forma, en México, a partir de la década de 1940, la política indigenista pudo concentrarse en realizar cambios en la infraestructura a partir de la superestructura, dando énfasis a los programas de educación para estas comunidades, que tenían por objetivo transformarlas de colectivistas y de subsistencia en pequeños productores que trabajaran mancomunados en cooperativas.

En el caso de Brasil, las políticas indigenistas a partir de la década de 1940 comenzaron los cambios a partir de la infraestructura, por medio del proceso de despojo de los territorios ancestrales de los indígenas. Esta transformación en las condiciones objetivas de existencia de los pueblos ya los obligaba a cambiar su modo de producción, basado en la caza y en la recolección, y en la agricultura con fines ceremoniales; para un modo de producción capitalista con base en la agricultura con técnicas modernas, cuyos productos eran destinados a la subsistencia de las familias y a la manutención de los Puestos Indígenas del SPI.

Solamente después que los pueblos referidos en Brasil ya estaban confinados en pequeñas reservas y sometidos a la autoridad de los funcionarios del SPI, en los Puestos, se realizaba la escolarización. La política indigenista en el siglo XX se iniciaba transformando la infraestructura, para después transformar la superestructura, a través de los programas de educación indígena.

La escolarización en los Puestos Indígenas tenía el objetivo principal de enseñar sobre el tiempo productivo, la pertenencia de la comunidad nacional e introducir necesidades de mercancías en las comunidades. La enseñanza del portugués debía ser un puente para la transmisión de estos nuevos

valores. Las escuelas no recibían mucho presupuesto y su funcionamiento podía ser irregular. Una de sus funciones principales era acostumbrar a esas poblaciones a la vida sedentaria alrededor del Puesto.

La formación de la hegemonía del Estado ampliado en los pueblos originarios en México fue en gran parte resultado de una enfática burocratización en las comunidades originarias, a través de la política indigenista y de sus programas de educación. A partir de éstos, la Sociedad política logró negociar los modos de vida, los comportamientos y valores de los pueblos originarios. En Brasil, por su parte, la hegemonía del Estado ampliado en los pueblos originarios estuvo principalmente relacionada con una política territorial, denominada “cerco de la paz” (Souza Lima, 1992b), con despojos y transformaciones en la infraestructura; siendo que los programas de educación indígena participaron en el proceso de formación de la hegemonía en un segundo plano, con el convencimiento sobre la necesidad de nuevas formas de vida (productivas y “nacionales”) en las reservas.

b) Discursos hegemónicos y Política indigenista

En México, los programas de educación indígena fueron una expresión de la Ciencia Aplicada. Desde el periodo de Lázaro Cárdenas (1934 – 1940), éstos recibieron el soporte de una red de instituciones provenientes de la Antropología y la Lingüística (Medina Hernández, 2007). Con la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III) en 1941, se apoyó más aún la antropología culturalista y la propia lingüística, en aras de implementar las políticas indigenistas propuestas para toda América.

Durante el gobierno Ávila Camacho, cuando Torres Bodet era secretario de la SEP, se pusieron en práctica políticas de desarrollo comunitario, asociadas a políticas alfabetización en masa. Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, el programa Punto IV del presidente Harry Truman estimulaba el uso de científicos sociales para llevar a cabo políticas de desarrollo en los países del bloque capitalista. La política indigenista en México recibió todo el soporte de la Ciencia Aplicada estadounidense. El INI, desde 1948, buscó incorporar la Antropología Aplicada y la Lingüística Aplicada a su quehacer.

Los antropólogos del INI participaron activamente en los CCI, así como intelectuales orgánicos. Los que eran graduados (principalmente) en la ENAH eran contratados por el INI para trabajar directamente en los CCI, y construían relaciones con los líderes comunitarios, reclutando a los indígenas que después serían los promotores culturales bilingües, con el objeto de poner en práctica la política de educación y desarrollo del INI.

En México, fueron numerosos los antropólogos que trabajaron en los CCI del INI. Entre los más conocidos, estaban Alfonso Caso (como dirigente político), Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Alfonso Villa Rojas, Rodolfo Stavenhagen, Ricardo Pozas, Maurilio Muñoz, entre otros. El trabajo de los antropólogos en los CCI era fundamental para la realización de la política indigenista del

INI. Muchos de ellos hacían investigaciones etnológicas para comprender las culturas de los pueblos originarios en los lugares donde los Centros se crearían. El objetivo de estas investigaciones era facilitar la realización de las políticas indigenistas, para negociar más fácilmente con las comunidades y aplicar las políticas de desarrollo y de “nacionalización” de los pueblos.

La política indigenista en México no puede comprenderse sin pensar en el desarrollo concomitante de la antropología culturalista mexicana, y la participación de la ENAH.

En cambio, la política indigenista en Brasil fue diferente. Desde sus inicios, la política indigenista en el país sudamericano funcionó de manera pragmática y contingente. Los primeros indigenistas eran militares que participaban en la construcción de las líneas de cables y telégrafos, comandados por Rondon. Debido a las exitosas experiencias de “pacificación”, esta estrategia fue adoptada por el recién creado Servicio de Protección a los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILTN), que siguió utilizando las tácticas de sedentarización del “cerco de la paz” (Souza Lima, 1992b). Los principales funcionarios del SPI eran militares y *sertanistas* (hombres sin cualificación específica que aceptaban el trabajo en el *sertão*, es decir, al interior del país, entre los indígenas). En resumen, la mayoría de los funcionarios del SPI, desde su fundación en 1910, eran militares o personas con poca calificación.

Desde 1939, podemos observar que el SPI adoptó bases científicas que auxiliaron en la política indigenista. Esto ocurrió con la formación del Consejo Nacional de Protección a los Indios (CNPI), que formaría parte de las políticas para el área. Además, en 1942 se creó la Sección de Estudios (SE) del SPI, que también tenía relaciones con el Museo Nacional.

Las actividades etnográficas de la SE tenían por objetivo auxiliar en la realización de la política indigenista, así como en la elaboración de los programas de educación para los pueblos originarios, principalmente entre 1947 y 1955, cuando Darcy Ribeiro y Roberto Cardoso de Oliveira trabajaban en la Sección. No obstante, los antropólogos del SPI nunca llegaron a trabajar en los PI, como sí sucedía en los CCI del INI en México (además de los momentos en los que realizaban trabajo etnográfico). Después de la salida de Darcy Ribeiro de la SE en 1955, y de otros antropólogos en los años posteriores, la Sección perdió su función y aumentó nuevamente el número de funcionarios militares y *sertanistas* en el órgano indigenista.

Con la realización de un convenio entre el ILV y el Museo Nacional en 1956, esta misión protestante empezó a realizar investigaciones lingüísticas en varios pueblos indígenas de Brasil. Este trabajo autorizado oficialmente por el Museo Nacional y por el SPI no tenía un objetivo de aplicación de conocimientos lingüísticos.

El ILV comenzó a crear libros escolares bilingües para algunas lenguas, aunque sin autorización del Museo Nacional. A fines de la década de 1950, se iniciaron algunas experiencias de alfabetización

bilingüe de transición, en Puestos Indígenas donde las misiones protestantes tenían sus escuelas, como fue el caso de la Reserva Indígena de Dourados, de lengua kaiuá/guaraní. Estas experiencias no formaron parte de los programas de educación indígena oficial de la época, ya que fueron llevadas a cabo por parte de los misioneros religiosos.

Solamente desde 1969, la FUNAI buscó adecuarse a las propuestas de la política indigenista interamericana para ganarse respeto internacional, después de un período de crisis del indigenismo oficial, aproximándose a la Ciencia Aplicada.

En ese año, la FUNAI comenzó a contratar científicos sociales para realizar los planes de “desarrollo de la comunidad”. También, el organismo suscribió un convenio con el ILV para comenzar la alfabetización con los métodos y cartillas de esta institución misionera, con el método bilingüe de transición o de “civilización”.

En relación a los programas de educación indígena, en México, estuvieron asociados a las propuestas del III, entre 1940 y 1970. Por su parte, Brasil, se acercó al III en la década del cincuenta, cuando Darcy Ribeiro era jefe de la SE del SPI: el organismo estatal adhirió al III en 1953. Sin embargo, las propuestas educativas de Ribeiro asociadas al indigenismo interamericano, relativas a adecuar la escuela a las especificidades culturales de los pueblos indígenas, con su propuesta “Casa del Indio”, no llegaron a ponerse en práctica en las escuelas de los Puestos Indígenas. Excepciones a ello fueron el proyecto piloto en el PI Getúlio Vargas con los carajás, y en el PI Itanhahn, entre los guaraní/ñandeva en São Paulo.

En la década del sesenta, el SPI volvió a hacer énfasis en sus propuestas productivistas de “educación agrícola”, y solamente se aproximó al III en 1969, debido a las presiones internacionales ejercidas para que Brasil realizara una política indigenista más “humanitaria”. El auge de esta cercanía tuvo lugar en 1972, cuando este país fue sede del VI Congreso Indigenista Interamericano en Brasilia, en el que se discutió sobre las especificidades de las políticas indigenistas para las poblaciones “tribales”.

En México los principales intelectuales orgánicos que influyeron sobre las políticas indigenistas eran antropólogos provenientes de la ENAH y lingüistas, principalmente del ILV. En Brasil, estos intelectuales orgánicos eran funcionarios del Estado corporativista, muchos de ellos militares, con un fuerte discurso evolucionista, desarrollista y nacionalista.

Los discursos hegemónicos desarrollistas tuvieron un peso decisivo en la política brasileña desde la década de 1950. Estas ideas también eran propias del pensamiento evolucionista que buscaba nacionalizar a los pueblos originarios y enseñarles técnicas modernas de trabajo.

Los discursos hegemónicos del SPI incorporaban conceptos de antropólogos de la SE del SPI, como el de “integración” y “aculturación”. Sin embargo, las ideas sobre la necesidad de llevar a los

pueblos indígenas a la “civilización”, al convertirlos en sedentarios y trabajadores nacionales, fueron ideas evolucionistas de la institución, y también desarrollistas propias de la CEPAL de la década del cincuenta.

Después del golpe militar en 1964, el desarrollo, el nacionalismo y la seguridad nacional se ampliaron en los órganos estatales. Numerosos funcionarios del SPI y de la FUNAI eran militares, aunque desde 1969 esta institución comenzó a contratar científicos sociales para llevar a cabo los planes de “desarrollo comunitario”.

Aunque con discursos hegemónicos diferenciados, la política del INI y del SPI tenía los mismos objetivos de modernizar, nacionalizar e integrar a los pueblos originarios a la sociedad nacional capitalista. Las políticas indigenistas tuvieron un carácter distinto, pero sus objetivos y resultados de desestructuración de las culturas tradicionales fueron muy semejantes en ambos países.

c) **Métodos de enseñanza de la lengua nacional**

Con los discursos hegemónicos de las instituciones indigenistas, se crearon currículos en las escuelas primarias del INI, del SPI y de la FUNAI, que desde la superestructura formaron parte de un proceso de convencimiento sobre los nuevos hábitos y modos de vida en la sociedad capitalista nacional. Los programas de las escuelas para los pueblos indígenas fueron creados para difundir el nacionalismo y los valores de las sociedades nacionales capitalistas que se pretendían formar.

En estos currículos, detectamos como central la enseñanza de la lengua nacional, de valores cívicos y morales y de higiene tanto en las escuelas del INI como del SPI y de la FUNAI.

En Brasil, en la década de 1940, el currículo de las escuelas primarias en los PI del SPI era igual al de las escuelas rurales. Tenían como eje la enseñanza de la lengua nacional a través del método directo; la educación higiénica, de valores cívicos y de símbolos nacionales, además de Trabajos Manuales, con diferenciaciones para cada sexo (los niños, trabajos agrícolas y las niñas contaban con clases de costura). Todo el currículo se basaba en los conocimientos nacionales, y las tradiciones de los pueblos originarios se incorporaron a las fiestas patrias y al “Día del Indio”, cuando los pueblos realizaban presentaciones culturales que se consideraban mero folklor.

En la década del cincuenta, el intento de renovación de las escuelas del SPI, por parte del equipo de la SE-SPI (del cual Darcy Ribeiro formaba parte) pretendía realizar la enseñanza del portugués a los pueblos indígenas “poco aculturados”, solamente de manera oral. Los pueblos semi-integrados o integrados, por su parte, tendrían clases de portugués oral en el primer año y de alfabetización en el segundo. Así, observamos que había una preocupación de los creadores de la escuela llamada “Casa del Indio”, en no imponer la escritura y respetar la oralidad, principalmente entre los colectivos “poco aculturados”.

Posteriormente a la salida de Darcy Ribeiro de la SE-SPI en 1955 y, a partir de 1958, el organismo puso énfasis en la educación agrícola, que incluía en su currículo la enseñanza de la lengua nacional a través del método directo, y la enseñanza de técnicas agrícolas con métodos prácticos. Este tipo de educación persistió hasta la desaparición del órgano estatal.

En la década de 1950, existieron experiencias de alfabetización bilingüe de transición con cartillas del ILV, en escuelas del SPI donde los maestros eran misioneros protestantes. Sin embargo, este tipo de enseñanza no era parte del currículo oficial. El de las escuelas de la FUNAI cambió en 1972, cuando la enseñanza en los establecimientos de los PI, a través del método bilingüe de transición, se convirtió en obligatoria.

En las escuelas primarias del INI, el currículo se centraba en la enseñanza de la lengua nacional a través del método bilingüe de transición del ILV, considerando que en algunos CCI siguieron utilizando el método de castellanización de manera directa. Asimismo, se enseñaba Historia nacional, matemáticas, valores cívicos y morales, e higiene. También se podía enseñar con teatro guiñol, que inculcaba valores nacionales para la construcción de una nación “mestiza”.

No obstante, la orientación oficial del INI era castellanizar con el método bilingüe de transición, durante los primeros dos años, de modo que en los años siguientes sólo se enseñara en lengua castellana. La prioridad de la escuela era castellanizar, y los valores nacionales y productivos deberían enseñarse paralelamente a la alfabetización.

d) Maestros, maestras y promotores culturales

En el período analizado, una de las principales diferencias entre los programas de educación indígena en México y Brasil, fue el trabajo político y pedagógico de los promotores culturales bilingües del país del norte. Éstos eran indígenas elegidos por el INI, y formados como agentes de transformación cultural de sus comunidades. Fueron intelectuales orgánicos e intermediarios entre la burocracia estatal y las comunidades indígenas, y llevaron a ellas la idea de nación, buscando convencerlas sobre la necesidad de la modernización y la implementación de las propuestas del organismo. La escolarización realizada por este órgano y por la SEP, a través de estos promotores culturales y maestros bilingües, actuó desde un nivel ideológico, principalmente con la enseñanza de la lengua nacional y de los valores cívicos y morales en las escuelas primarias.

El trabajo de convencimiento sobre la pertenencia de la nación no sólo se llevó a cabo en los salones de clase, sino también en varios ámbitos de las comunidades. Los promotores culturales y funcionarios indígenas del ente estatal, que actuaron en los CCI, buscaron “proteger” a las comunidades de los acaparadores e invasores de las tierras, así como facilitar los créditos concedidos

por el Banco Ejidal. Por otro lado, el INI negoció con los promotores bilingües que actuaron para nacionalizar culturalmente a la infancia y a los adultos de las comunidades originarias.

En 1963, los promotores contratados por la SEP ingresaron al SNTE, uno de los más combativos sindicatos de América Latina. Su participación política a nivel nacional y comunitario posibilitó la formación de la hegemonía del Estado ampliado entre numerosas comunidades originarias de México, la que se extendió en la década del setenta, cuando creció el número de CCIs.

La participación de los promotores culturales y maestros bilingües en la formación de la hegemonía del Estado ampliado contribuyó a mantener un régimen presidencialista, con el PRI como partido hegemónico; y a perpetuar los gobiernos autoritarios de las décadas del sesenta y setenta, sin que por ello llegaran éstos a ser explícitamente dictaduras militares, a diferencia de otros países de Latinoamérica.

En Brasil, por su parte, la escolarización del SPI y de la FUNAI, entre 1940 y 1970, actuó sobre todo a nivel ideológico entre los pueblos indígenas, cuando enseñó la lengua nacional con el método directo, la higiene, los valores cívicos y morales y los trabajos manuales artesanales y agrícolas. Los docentes de las escuelas del órgano estatal no eran indígenas, y generalmente eran las esposas de los jefes de Puestos o bien, en algunos casos misioneros religiosos. La educación tuvo un carácter colonialista, ya que los establecimientos educativos eran una copia de las “escuelas rurales” donde se organizaban los tiempos, los horarios y se contaba con un edificio escolar como en las zonas de campo del país sudamericano.

En el territorio brasileño, los profesores del SPI no eran “intermediarios culturales”. Quien realizaba esta función en los Puestos Indígenas eran los *capitães*: indígenas elegidos por el SPI y por la FUNAI para encabezar un liderazgo entre los indígenas. Al ser escogidos por el órgano indigenista, no consideraban la forma de organización política tradicional de los pueblos originarios, como sucedió en la reserva de Dourados.

La principal consecuencia de este tipo de educación colonialista fue el creciente deterioro de las lenguas originarias y, paralelamente de las cosmovisiones de los pueblos. Una gran diversidad de conocimientos indígenas y de rituales desaparecieron, lo que fue un proceso etnocida, tal como afirmaban los firmantes de la Declaración de Barbados de enero de 1971.

e) **La formación de la hegemonía: CCIP y PI Francisco Horta**

Realizamos aquí una comparación del trabajo político y educativo de profesores del INI y del SPI, concretamente en los casos del Puesto Indígena Francisco Horta en Mato Grosso (actualmente Mato Grosso do Sul), en Dourados, y en el Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, en Oaxaca.

En un primer momento, la política indigenista en las comunidades de la Mazateca Baja se presentó como una manera de convencer a las comunidades en torno a la realización del proyecto de desarrollo que afectaría la región, asociado a la construcción de la Presa Miguel Alemán. En las comunidades de la zona referida, los profesores de la SEP participaron del convencimiento de sus habitantes, a partir de 1947, para que se trasladaran a otros poblados; como afirmara la maestra Salvatierra, quien fuera residente del Viejo Soyaltepec. Esta fue la primera tarea de los maestros para consolidar la hegemonía del Estado ampliado. Después de crear el CCI de Papalopan en 1954, y de trasladar a diversas comunidades mazatecas, las autoridades tradicionales dejaron de tener fuerza política. Los Consejos de Ancianos se debilitaron, y las autoridades municipales se asociaban, cada vez más, a los antropólogos y funcionarios del CCIP.

En la región de la Mazateca Baja, el traslado poblacional para la construcción de la presa Miguel Alemán fue la primera acción que desestructuró a las culturas originarias e “integró” a los mazatecos como mano de obra. En segundo lugar, el trabajo de los promotores culturales y maestros rurales en los salones de clase apoyó la formación de la “conciencia nacional”. La misma fue adquirida en muchas comunidades, a partir de la enseñanza de la lengua nacional, y de valores asociados a la producción capitalista.

Las escuelas del CCI en las comunidades de la zona baja mazateca fueron implantadas y su punto principal curricular fue la enseñanza de la lengua nacional. Con las disputas metodológicas sobre la castellanización de los mazatecos, en este CCI ganó legitimidad el método bilingüe de transición del ILV, y se comenzó a utilizarlo con más frecuencia entre las poblaciones originarias. Sin embargo, analizando la documentación del Archivo Histórico del CCIP, en el CDI de Oaxaca, observamos que entre 1954 y 1970 la mayoría de los libros escolares usados en los establecimientos educativos coordinados por el INI estaban en español, y habían sido donados por la SEP. Los promotores culturales bilingües daban clases con el método bilingüe de transición, en el primer y segundo año, según los reportes de la Inspectoría. Para ello debían hacer uso de su creatividad y de lo que aprendieran en los cursos que les habían sido impartidos para realizar su función.

Como afirma el etnólogo Andrés Medina Hernández (1999), la política indigenista se polarizó entre situaciones que apuntaban el esfuerzo solitario de los maestros bilingües, que no poseían los instrumentos técnicos para llevar a cabo una educación de este tipo y tenían que recurrir a la creatividad individual y, en última instancia a la franca castellanización que implementaban conjuntamente con los promotores culturales. Aunque con divergencias en relación a la metodología de enseñanza de la lengua nacional, durante el auge del indigenismo de integración (1940 – 1970), esta enseñanza fue la principal estrategia para integrar a los mazatecos a la cultura nacional.

Algunos promotores culturales bilingües se convirtieron en líderes comunitarios asociados a la Confederación Nacional Campesina (CNC) del PRI. Estas relaciones entre promotores e instituciones de la Sociedad Política permitieron el consenso y la coerción necesarios para consolidar la hegemonía del Estado ampliado en las comunidades.

En la documentación, pudimos observar que algunos promotores culturales del CCIP participaron en las negociaciones a nivel cultural y político, entre la burocracia indigenista y las comunidades indígenas. De este modo, estos funcionarios del INI fueron, según Medina Hernández (1999), “el eslabón fundamental que permitía el contacto con los beneficiarios directos de la acción indigenista gubernamental,” (p.350) y pudieron organizar la dirección política de las comunidades. Algunos de ellos también eran en “caciques”, cuando se convertían en comerciantes o acaparadores. En otros casos, los promotores culturales se convirtieron en dirigentes agrarios de organizaciones independientes expuestas a la represión gubernamental.

Entre las comunidades de la Mazateca Baja, la participación de los lingüistas del ILV fue importante para difundir valores religiosos que estimularon formas de trabajo asociadas a la formación de valor y mercancías. Por su parte, el catolicismo indígena fue predominante en las comunidades mazatecas.

Por otro lado, en el caso de la Reserva Indígena de Dourados, la política indigenista inició un proceso de confinamiento de los kaiowás guaraníes, terena y guaraní mbya en pequeños espacios. Los funcionarios del SPI utilizaron la persuasión (y la donación de herramientas e instrumentos nacionales) para convencerlos a residir en las reservas de manera sedentaria, alrededor del Puesto Indígena Francisco Horta. En este proceso de confinamiento y burocratización se inició el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado en la reserva mencionada.

La política indigenista oficial se alió a la Misión Evangélica Caiuá, que auxilió en la asistencia educativa y de salud en el PI Francisco Horta. En las escuelas del SPI, la enseñanza del portugués a través del método directo, y la enseñanza bilingüe de los misioneros, fue central en el proceso educativo.

Los maestros en el PI Francisco Horta eran “no indígenas”, misioneros protestantes o familiares del jefe del Puesto, como fue el caso de la maestra Almirinda, hija adoptiva del jefe del PI y su esposa. La participación de maestras como Almirinda se restringía a los salones de clase, donde se realizaba un tipo de educación como en las “escuelas rurales”, con la enseñanza del portugués de manera directa, y el dictado de textos moralizantes. Además de la alfabetización en lengua portuguesa, se enseñaba a amar la nación brasileña, a cantar himnos, a adquirir hábitos higiénicos, a vestirse y tener hábitos “civilizados”.

Existieron algunas excepciones de maestros indígenas en los PI. Uno de estos ejemplos fue el guaraní Marçal de Souza, que también participó en las luchas por la demarcación de las tierras en Mato Grosso. Fue profesor del SPI y de la Misión Evangélica Caiuá, en la Reserva Indígena de Dourados, en Mato Grosso do Sul y nunca fue reconocido por el SPI como tal, ya que para la política indigenista de la época esto no era permitido. Marçal estudió en la escuela de la Misión y posteriormente se convirtió en maestro y líder comunitario.

Los docentes de la Misión o de la escuela *Farinha Seca*, en la aldea Bororó, incluyendo a Marçal de Souza, también catequizaban a los alumnos y alumnas. La religión convencía también a los pueblos indígenas a adoptar hábitos que los sacaran de la “misericordia” en la cual vivían.

Sin embargo, esta “misericordia” se debía a las enfermedades que la población nacional llevaba a las comunidades, y a la pérdida de espacios de caza y recolección, que antes suplían las necesidades de subsistencia. Para la Misión Evangélica y los funcionarios del SPI, la misericordia se debía a las características culturales de la tradición de los pueblos originarios de la reserva, como andar con poca vestimenta o dormir colectivamente con la familia extensa alrededor del fuego.

En el PI Francisco Horta, la escolarización fue un instrumento para consolidar la hegemonía del Estado ampliado a través de la enseñanza de costumbres y valores nacionales, por medio de la enseñanza de la lengua nacional y de los valores patrióticos y productivos. Además, la alianza entre el SPI y la Misión Caiuá en este Puesto permitió que la catequización fuera favorable a la “integración” de los pueblos a la economía regional.

Conclusiones finales:

En esta investigación, realizamos una periodización de los programas de educación indígena en México y Brasil y buscamos comprender como los mismos se asociaron a los procesos de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos originarios. Para llegar a este fin, planteamos una breve discusión sobre los discursos hegemónicos que sentaron las bases para la formulación y realización de estos programas; reflexionamos sobre los currículos de las escuelas y su influencia en los procesos de negociación de los modos de vida y comportamientos de la infancia indígena; y analizamos los programas de educación indígena y los procesos de formación de hegemonía del Estado ampliado en los casos del Puesto Indígena Francisco Horta del SPI, entre los kaiowá guaraní, guaraní mbya y terena, en Dourados, Mato Grosso do Sul, y en el Centro Coordinador Indigenista de Papaloapan, en Oaxaca, entre los mazatecos.

Esta coyuntura de auge del indigenismo de integración en América Latina, se asoció a un momento en el cual las políticas indigenistas en el subcontinente estaban subordinadas a las políticas

de desarrollo, modernización y fortalecimiento de los Estados nacionales. En este período, la política indigenista mexicana, asociada a las propuestas panamericanistas del Congreso de Pátzcuaro (1940) y al discurso hegemónico de la Antropología y Lingüística Aplicada, fue ejemplar para las políticas para con los pueblos originarios de varios países de América Latina. La política indigenista mexicana estuvo asociada a las ideas del indigenismo interamericano (presentadas en la Revista América Indígena del III) durante todo el período abarcado entre 1940 y 1970. Entretanto, la política indigenista brasileña no fue influenciada profundamente por el indigenismo interamericano ni por la política indigenista mexicana; aproximándose al III solamente en 1967, en la etapa de creación de la FUNAI. El indigenismo brasileño tuvo sus especificidades, asociadas a la problemática territorial del país y al discurso hegemónico positivista y evolucionista de los primeros militares que fundaron el Servicio de Protección a los Indios (SPI).

La política indigenista brasileña se relacionó a los frentes de expansión capitalistas y a la búsqueda de control de los territorios indígenas, a través de las “pacificaciones” y la creación de reservas indígenas. Los indigenistas utilizaban estrategias de convencimiento para sedentarizar a los pueblos originarios en las reservas; y la acción indigenista actuó, en principio, en el ámbito de la infraestructura, separando a los pueblos referidos de sus condiciones materiales de existencia.

El despojo de los territorios indígenas tradicionales fue un proceso asociado a la burocratización de las reservas y de los Puestos Indígenas, en los cuales los jefes de Puesto se convirtieron en agentes que utilizaban la negociación y la coerción para que los pueblos originarios adoptaran los proyectos de desarrollo del SPI; y para que los se convirtieran en trabajadores nacionales modernos y sedentarios.

En este proceso de formación de hegemonía, los jefes de Puesto elegían los *capitães* para ser “intermediarios culturales” en las relaciones entre los funcionarios del SPI y los pueblos indígenas. Los *capitães* eran indígenas que generalmente no tenían autoridad en las estructuras tradicionales de estas sociedades; y eran utilizados para establecer en las reservas los proyectos de desarrollo propuestos por el SPI: por la vía de la negociación o de la coerción.

En este proceso de formación de hegemonía, también fueron creadas en las reservas escuelas que eran copias de las escuelas rurales de los estados de la federación, las que recibieron influencias de las reformas en el área educativa realizadas en el país, en las décadas de 1920 y 1930. Estos establecimientos educativos divulgaban la ideología del “mestizaje” y los ideales productivistas y nacionalistas del SPI.

La lengua nacional fue el principal punto curricular de estas escuelas, utilizado como punto de partida para la “aculturación” de la infancia indígena. La enseñanza del portugués fue utilizada para negociar los modos de vida, en un proceso de colonización del imaginario de los pueblos originarios.

Otro aspecto importante del proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado entre los pueblos indígenas en Brasil fue la participación de las misiones religiosas católicas y protestantes. Éstas participaron de la política para con los pueblos originarios por medio de la asociación con el órgano indigenista oficial, lo que resultó en la creación de escuelas y hospitales. Estas misiones también enseñaban la lengua nacional a las poblaciones indígenas y colonizaban su imaginario, utilizando los conocimientos cristianos y de la sociedad nacional a fin de “civilizarlas”.

En este proceso, los programas de educación indígenas fueron destinados principalmente para la infancia, en la enseñanza primaria. Entretanto, hubo escuelas que también contaban con clases para adultos (principalmente para la enseñanza de técnicas agrícolas y técnicas de trabajos manuales con diferencias para los sexos - costura para mujeres y carpintería para los hombres). Estos programas tuvieron una función importante para el convencimiento sobre la adopción de la cultura hegemónica “mestiza”, asociada al modo de producción capitalista, en aquel Bloque Histórico.

En México, por su parte, el proceso de formación de la hegemonía del Estado ampliado en las “regiones de refugio” fue asociado a un proceso de burocratización de estas zonas, con la participación masiva de antropólogos y lingüistas, que se involucraron en la formulación de los proyectos de la política indigenista y de los programas de educación al efecto; así como también participaron en la práctica de los Centros Coordinadores Indigenistas. La actuación de estos “intelectuales orgánicos” fue fundamental para la burocratización en las comunidades indígenas, por medio de la implementación de los CCI del INI en las “regiones de refugio” citadas. Desde la creación del primer CCI en Chiapas en 1951, entre los tzotziles y tzeltales, se configuró el modelo de actuación del INI, con inspiración del antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán, y la influencia de las propuestas de integración de Moisés Sáenz.

A partir de la inauguración de este Centro Coordinador, fue creada la figura del promotor cultural bilingüe, indígenas elegidos por hablar las dos lenguas y poseer alguna influencia política en su comunidad. Éstos se convirtieron en líderes comunitarios, que realizaron proyectos del INI con adultos, en clases de técnicas agrícolas, cooperativismo, deportes, etcétera; y fueron maestros en las escuelas primarias, dónde enseñaron mediante el método bilingüe de transición (o de civilización) como forma de unificar la lengua nacional en las comunidades.

Los promotores culturales indígenas del INI tuvieron una importancia fundamental como “intermediarios culturales”, negociando con las comunidades sus modos de vida y comportamientos, que deberían ser productivos, patrióticos e higiénicos, de acuerdo al discurso oficial del organismo. Debido a la participación de estos agentes de transformación de la infancia indígena en las escuelas primarias, y también entre los adultos en las comunidades, el proceso de “aculturación” y la “integración” pudo ser parcialmente realizado, lo que significó la inserción de las comunidades en el

modo de producción capitalista; y la adopción de comportamientos pertenecientes a la cultura hegemónica nacional, ideológicamente “mestiza”.

La política indigenista en México fue concebida como un proceso educativo para “acelerar el proceso evolutivo” y “sacar a los pueblos indígenas del atraso y del aislamiento”. Debido a la participación de estos indígenas como “intermediarios culturales”, las comunidades pasaron por profundos procesos de “aculturación” y de etnocidio de sus cosmovisiones originarias y una degradación de sus lenguas nativas.

En México, destacamos también la participación de la Institución Misionera estadounidense Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en el proceso de formulación del método bilingüe de transición para la alfabetización, así como en la formación de los promotores culturales bilingües y los directores indígenas de los Centros Coordinadores.

Cuando comparamos las políticas específicas para con los pueblos originarios en México y Brasil, observamos que los programas de educación indígena en Brasil no tuvieron el mismo peso político en el proceso de formación de la hegemonía, como en México. La participación conjunta de lingüistas, antropólogos y de los promotores culturales bilingües hacía de los programas de educación indígena la principal estrategia de la Sociedad Política para la unificación lingüística y cultural de la nación mexicana; y, también, de generación de desarrollo en las “regiones de refugio”.

En México, la participación de los promotores culturales bilingües como “intermediarios culturales” fue significativa, pues ellos participaban en programas no solamente de educación, sino también de agricultura, salud, formación de cooperativas, etc.; y realizaban negociaciones para alterar profundamente los comportamientos y costumbres de las comunidades.

En Brasil, los *capitães* fueron los principales “intermediarios culturales”, pero ellos no participaban de las políticas de educación. Sus quehaceres se asociaban a la producción agrícola, a la manutención del “orden” (coercitivo) en las reservas, además de ser interlocutores entre las comunidades y los jefes de Puesto, para tratar de asuntos de tipo general.

En Brasil, los principales agentes que trabajaban en la senda del proyecto del SPI, de eliminar las cosmovisiones indígenas y colonizar su imaginario, eran los profesores no indígenas del organismo, así como los misioneros protestantes y católicos, con su trabajo asistencialista y catequizador en las reservas y tierras de los pueblos originarios.

Las políticas indigenistas y los programas de educación respectivos en México y Brasil fueron utilizados para cambiar los modos de producción de los pueblos a través de la transformación de la superestructura. En un mismo Bloque Histórico, alterar el modo de producción significaba modificar simultáneamente la superestructura y la infraestructura, a partir de la transformación de los modos de vida, de los comportamientos, valores e incluso la religión y cosmovisión de las poblaciones indígenas.

Debido a esta búsqueda de introducción del modo de producción capitalista en las comunidades indígenas, fue exitosa la actuación de misiones religiosas y, principalmente, de las del credo protestante, que llevaban consigo su ideario de vida austera y de acumulación capitalista.

En México, los programas de educación indígena ganaron gran destaque en la agenda nacional en el período entre 1940 y 1970, y en las discusiones entre antropólogos y lingüistas. Esto se debe al gran porcentaje de indígenas en México y a la fundamental importancia dada por los intelectuales para resolver la “cuestión indígena”, asociada al desarrollo y la unificación nacional. La investigación lingüística era considerada como algo extremadamente necesario para acelerar la castellanización y la unificación de la lengua nacional en el país.

Ya en Brasil, el bajo porcentaje poblacional de los indígenas hacía con que la política a su respecto fuera considerada secundaria en relación a otras políticas del Estado corporativista. El presupuesto del SPI era muy bajo, e incluso el objetivo del organismo era hacer con que la producción de los indígenas en las reservas generara recursos para la manutención de la burocracia de los Puestos.

En México, la educación indígena pasó a formar parte del sistema de enseñanza nacional en 1963, cuando los promotores culturales indígenas fueron incorporados a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además, se creó el Sistema de Enseñanza Extraescolar indígena Bilingüe en 1971. Ya en Brasil, las escuelas indígenas del SPI y de la FUNAI nunca llegaron a formar parte de un sistema de enseñanza: estaban subordinadas a los Puestos indígenas y a las vicisitudes de cada uno de ellos. La educación para con los pueblos originarios solamente se subordinó al Ministerio de Educación como consecuencia de la Constitución de 1988.

Otra semejanza entre estos procesos de formación de la hegemonía fue la búsqueda de homogeneización lingüística en estos países. Las lenguas originarias eran vistas como impedimentos para la unificación nacional. Entretanto, en México, la discusión metodológica sobre la manera de enseñar la lengua nacional de manera más eficiente fue profunda. Era grande el número de lingüistas que investigaron las lenguas, con la intención de crear alfabetos indígenas, tanto para evangelizar (los lingüistas del ILV) como para alfabetizar y enseñar la lengua nacional (una referencia importante es Mauricio Swadesh). En Brasil esto fue un poco diferente, dado que se utilizó predominantemente el método directo para la enseñanza del portugués. Además, la actuación del ILV en el país empezó en 1956, y la educación bilingüe solamente se convirtió en ley en el país a partir de 1972.

En México, la enseñanza de la lengua nacional, a través del método bilingüe de transición fue un instrumento eficiente para la formación de hegemonía entre los pueblos donde se crearon CCI. Con este método de alfabetización, se pudo castellanizar de manera más eficiente, mientras se transmitían valores nacionalistas y desarrollistas para los alumnos y alumnas en los CCI. En Brasil, los programas de educación indígena también participaron en la consolidación de la hegemonía, principalmente a

través de la enseñanza de la lengua nacional con método directo, y de valores modernos, nacionales y asociados a la producción de valor.

En los procesos donde se involucraron numerosos intelectuales orgánicos, como fue el caso mexicano, o de manera más pragmática, como fue en Brasil, las lenguas indígenas se debilitaron con fuerza durante el período analizado. Las poblaciones fueron obligadas a negociar sus cosmovisiones con la burocracia indigenista, reinventando sus hábitos y costumbres.

La enseñanza de la lengua nacional fue el principal punto curricular en las escuelas del INI y de la SEP, en México; y del SPI y la FUNAI, en Brasil, entre 1940 y 1970. Aunque en México existieron extensas discusiones sobre el mejor método educativo para la castellanización, la enseñanza de la lengua nacional y la transmisión de valores patrióticos, higiénicos y moralizantes era el principal objetivo de los programas de educación en ambos países.

Por último, reafirmo la idea de que los programas de educación indígena en Brasil y México, entre 1940 y 1970, fueron etnocidas porque buscaron simultáneamente cambiar los modos de producción de las comunidades indígenas, extinguir sus cosmovisiones y colonizar su imaginario a través del “mestizaje cultural”. En un mismo Bloque Histórico, la transformación de la superestructura interfiere en la infraestructura, y la inversa también es verdadera. Los programas de educación indígena buscaron cambiar la infraestructura a partir de los cambios en la superestructura, a través de la negociación, de la persuasión y de la coerción derivada de la estructura burocrática en los Puestos Indígenas y Centros Coordinadores. Las cosmovisiones y lenguas indígenas fueron los puntos centrales atacados en estos programas educativos de la etapa de auge del indigenismo de integración en América Latina, principalmente a partir de la enseñanza de la lengua nacional, independientemente del método utilizado.

La política indigenista de “integración” prosiguió en México y Brasil en las décadas de 1970 y 1980. Ya hacia los años noventa, estas políticas fueron más duramente cuestionadas, principalmente en 1992, cuando se cumplieron 500 años de la invasión del continente americano o AbyaYala.

En Brasil, en la década de 1990, emergió un intento colectivo por parte de maestros indígenas, universidades, órganos como el Consejo Indigenista Misionero (CIMI) de la teología de la liberación, ONGs e instancias gubernamentales, para poner en práctica un nuevo tipo de educación intercultural, propuesto en la Constitución de 1988. Ya en México, la consolidación de la hegemonía en las comunidades originarias pudo desestabilizarse entre varios pueblos indígenas, desde el levantamiento zapatista de 1994. La intromisión profunda del INI en los asuntos comunitarios y el despojo territorial que las comunidades sufrían, derivó en una rebelión armada que expulsó a los funcionarios del

organismo de los edificios estatales. Los mismos fueron tomados por los indígenas y empezaron a utilizarse para otros fines.⁴¹

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas para indígenas de la actualidad, los currículos, métodos de enseñanza y la organización escolar son muy semejantes a los del período de auge del indigenismo de “integración”. Existen algunas experiencias interesantes de educación con la participación activa de las comunidades originarias que, desafortunadamente, son minoritarias si se la compara con la totalidad de las escuelas para indígenas en México y Brasil.

Una problemática de la realidad latinoamericana que genera inquietud sobre la historia de la educación entre los pueblos indígenas, en Brasil y México, es la ausencia de políticas efectivas que valoren y conserven las lenguas y conocimientos tradicionales de los pueblos originarios de Nuestra América. La cultura de los mismos, en la mayoría de los establecimientos educativos para los indígenas, sigue siendo tratada como un “resquicio del atraso”. Este proceso va de la mano con el incumplimiento de la Constitución y la legislación que regula la manutención y respeto de los territorios de los pueblos originarios.

Así como las constituciones nacionales siguen sin ponerse en práctica en ambos países, las legislaciones internacionales, como el Convenio 169 de la OIT, ratificado por México en septiembre de 1990 y por Brasil en julio de 2002, tampoco tiene mayores repercusiones. Además de continuar con obras de desarrollo en territorios indígenas sin su previa consulta, los programas de educación respectivos siguen menospreciando los conocimientos tradicionales en la práctica, así como sus lenguas originarias y cosmovisiones.

El auge del indigenismo de “integración” dejó heridas profundas que en la actualidad se dejan ver, con todo lo que ha pasado en estos veinte años desde las reivindicaciones por otra AbyaYala en este subcontinente.

⁴¹ El INI fue desativado en la práctica a partir del levantamiento zapatista, en 1994; pero solamente fue substituído oficialmente por el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en 2003.

Bibliografía

México

- Aceves, Jorge (1997). Un enfoque metodológico de las Historias de vida. En Garay, Graciela, *Cuéntame tu vida – Historia Oral: historias de vida*. México: Instituto Mora. 9-15.
- (2006[1994]). Sobre los problemas y métodos de la historia oral. En *La Historia con micrófono*. México: Instituto Mora. 33 – 46.
- Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo (2000). *À sombra da Revolução Mexicana – Historia Mexicana Contemporânea, 1910 – 1989*. São Paulo: Edusp.
- Aguilar Mata, Vicente (1987). *Lucha por el poder político municipal, vista desde una comunidad indígena mazateca: San Miguel Soyaltepec (1940 – 1986)*. Tesis de licenciatura en etnolingüística. Oaxaca: SEP-INI, CIESAS.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1952). *Problemas de la Población Indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, Memorias del INI vol. III. México: INI.
- (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.
- (1996) Teoría de los Centros Coordinadores. En *Ciencias Sociales*, 6 (32). Washington: Unión Panamericana.
- Agence Latino-Americane D'information (1978). El Instituto Lingüístico de Verano, instrumento del imperialismo. *Nueva Antropología – Revista de Ciencias Sociales*. Año (9).
- Bello Domínguez, Juan (2007). *Educación y pueblos excluidos*. México: UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Boege, Eckart (1998). *Los Mazatecos Ante la Nación*. México: Siglo XXI.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1970). Del indigenismo de la revolución a la Antropología Crítica. En *De eso que llaman Antropología Mexicana*, México: Editorial Nuestro Tiempo.
- (1972[1971]). El concepto de indio: una categoría de la situación colonial. *Anales de la Antropología*, IV. México: UNAM.
- (1991). *Pensar nuestra Cultura*. México: Alianza Editorial.
- Brice Heath, Shirley (1972). *La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación*. México: INI.
- Britton, John A. (1976). *Educación y radicalismo en México - I. Los años de Bassols (1931 – 1934)*. México: SEP Setentas.
- Calderón Mólgora, Marco y Escalona Victoria, José Luis (2008). *Indigenismo populista en México: del Maestro misionero al Centro Coordinador Indigenista*. México: publicación en prensa.

- Callado Herrera, Maria del Carmen (2006[1994]). ¿Qué es la historia oral?. En Garay, Graciela. (coord.). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. 47 – 62.
- Camarena Ocampo, Mario, Necochea Gracia, Gerardo (2006[1994]). *Conversación única e irrepetible: lo singular de la historia oral*. En Garay, Gabriela (coord.). *La historia con micrófono*. México: Instituto Mora. 47 – 61.
- Caso, Alfonso (1978). Los ideales de la acción indigenista. En *INI 30 años después*, revisión crítica. México: INI.
- Consejo Nacional de Población – CONAPO (diciembre de 2005). *Proyecciones indígenas de México y de las entidades federativas*. Colección Prospectiva. México: Secretaría de Gobernación.
- Córdoba, Arnaldo (2007[1973]). *La ideología de la Revolución Mexicana – La formación del nuevo régimen* (24ª reimpresión). México: Era.
- (2006[1974]). *La política de Masas del Cardenismo*. México: Era.
- Cruz Sánchez, Lidia Cesarea (2005). *Del Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro Michoacán al Congreso Nacional Indigenista en Nurió Michoacán (1940 – 2001)*. Tesis de Maestría en Estudios Políticos y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- De La Fuente, Julio (1973[1964]). *Educación, antropología y desarrollo en la comunidad*. México: Colección SEP-INI 4.
- Favre, Henri (1998). *El Indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, Enrique (1994). *Memoria Mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007[1980]). De la Memoria del Poder a la Historia como explicación. En varios autores. *Historia ¿Para qué?* México: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Foster, George (1976[1974]). *Antropología Aplicada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gamio, Manuel (1992[1916]). *Forjando Patria*. México: Porrúa.
- Garay Arellano, Graciela (1997). *Cuéntame tu vida – Historia Oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Garciadiego, Javier (2004). La Revolución. En: *Nueva Historia Mínima de México*. México: El Colegio de México.
- García Mora, Carlos, Medina Hernández, Andrés (Comp.) (1986). *La quiebra política de la antropología social en México: II. La polarización (1971 – 1976)*. México: UNAM.
- Gilly, Adolfo (1994). *La Revolución Interrumpida*. México: Era.
- Guadalupe Farías Mackey, María (2009). *Cárdenas, el indigenista*. Publicación en prensa.

- Hamel, Rainer Enrique, Brumm, María, Carrillo Avelar, Antonio, Loncon, Elisa, Nieto, Rafael y Silva Castellón, Elías (2004). ¿Qué Hacemos con la castilla? – La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20.
- Hartch, Todd (2006). *Missionaries of the State – The Summer Institute of Linguistics, State Formation, and Indigenous México, 1935 – 1985*. Tuscalosa: The University of Alabama Press.
- Horcasitas de Pozas, Isabel, Pozas, Ricardo (1980). Del monolingüismo indígena al bilingüismo en lengua nacional: Una experiencia educativa del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. En INI (1980), *Pensamiento Antropológico e indigenista de Julio de la Fuente*. México: INI.
- Inegi - Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *La población indígena en México*. México, Aguascalientes: INEGI.
- (s.f.). Hablantes de lengua indígena en México. Obtenido en 15 de mayo, 2012, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno>.
- (s.f.). Porcentaje de población de 5 y más años hablante de lengua indígena, por entidad federativa. Obtenido en 15 de mayo, 2012, de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P#uno>.
- KayVaughan, Mary (2001). *La política cultural en la Revolución – Maestros, Campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krauze, Enrique (1990). *Caudillos culturales en la Revolución mexicana*. México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, Carlos (2005[2002]). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mac Gregor, Josefina y Blanquel, Eduardo (2008). *Ricardo Flores Magón y la Revolución Mexicana y otros ensayos históricos*. México: El Colegio de México.
- Mariátegui, José Carlos (2007[1928]). *Siete ensayos sobre la realidad peruana*. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Marroquín, Alejandro D. (1977) *Balance del indigenismo – informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Matute, Álvaro (2005). *Aproximaciones a la Historiografía de la Revolución Mexicana*. México: UNAM.
- Medina Hernández, Andrés (1999). *La educación indígena en México: una reflexión etnográfica* (Anuario 1988). Tuxtla Gutiérrez: Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, pp. 343-369.
- (2007). Los ciclos del indigenismo en México – La política indigenismo del siglo XX. En Tarrio Garcia, M. Comboni Salinas, S. y Diego Quintana, R. (comp.). *Mundialización y diversidad cultural*. México: UAM/ HDSC Publicaciones.

- (2011). Entre el fundamentalismo y la identidad nacional. En *Inventario Antropológico 2007-2008*, 9, 273-292. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa/ Universidad Autónoma de Yucatán.
- Medina, Luis (2004 [1978]). *Historia de la Revolución Mexicana (1940 – 1952) – Del Cardenismo al avilacamachismo*. México: El Colegio de México.
- Medina Peña, Luis (2010). *Hacia el nuevo Estado – México, 1920 – 2000*. 3ª ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía Pivaral, Carlos (1994). *Historia Evaluativa del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan*. México: INI.
- Meyer, Lorenzo (2009[2000]). De la estabilidad al cambio. En *Historia General de México*. México: El Colegio de México.
- Muñoz, Maurilio (2009). *Fuentes para la Historia del Indigenismo en México – Diarios de Campo de Maurilio Muñoz en la Cuenca del Papaloapan (1957 – 1959)*. México: CDI.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001, 10 al 12 de diciembre). *Políticas y Prácticas Educativas y Lingüísticas en Regiones Indígenas de México*. Seminario de Políticas Educativas e Lingüísticas en México y Latinoamérica. UNESCO, Ciudad de México.
- Nahmad Sitton, Salomon (1978). *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México*, revisión crítica. México: INI.
- Nolasco Armas, Margarita (1970). La Antropología aplicada en México y su destino final: el indigenismo. En *De eso que llaman la Antropología Mexicana*. México: Editorial Nuevo Tiempo, pp. 66-93.
- Oliver, Lucio (2009). *El Estado ampliado en Brasil y México*. México: UNAM.
- Palacios, Guillermo (1999). *La Pluma y El Arado – Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México.
- Paraizo Alves, Jean (2007). *Em busca da cidadania: escolarização e reconhecimento de identidades indígenas em dois países Americanos (Brasil e México)*. Tese de Doutorado, Universidad de Brasilia.
- Pozas, Ricardo (1978). El indigenismo y la ayuda mutua en la comunidad indígena. En *INI 30 años después*, revisión crítica. México: INI.
- y Horcasítas de Pozas, Isabel (1955). *Informe crítico del Centro Coordinador del Papaloapan*, serie mimeográfica 13. México: INI.
- Rangel Guerra, Alfonso (2002). *El pensamiento de Jaime Torres Bodet – una visión humanista de la educación de adultos*. México, Michoacán: CREFAL.
- Romano Delgado, Augustín (2002). *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista*

- Tzeltal-Tzotzil*. México: INI.
- Roux, Rhina. (2005). *El príncipe mexicano – subalternidad, Historia y Estado*. México: Era.
- Sáenz, Moisés (1992[1936]). *Carapan*, 3ª ed. México, Michoacán: CREFAL/OEA.
- Semo, Enrique (2006). *Historia Económica de México*. México: UNAM/ Oceano.
- Swadesh, Mauricio (2006[1966]). *El lenguaje y la vida humana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tello, Carlos (2007). *Estado y desarrollo económico: 1920 – 2006*. México: UNAM.
- Torres Ramírez, Blanca (2006 [1979]). *Historia de la Revolución Mexicana, 1940 – 1952: hacia la utopía industrial* (1ª ed.). México: El Colegio de México.
- Tutino, John (2010 [1986]). *De la insurrección a la revolución en México – Las bases sociales de la violencia agraria - 1750/1940*. México: Era.
- Vasconcelos, José (1948). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana*. México: Espasa Calpe.

Fuentes Primarias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1947). Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas. En *Boletín Indigenista* 6 (1), 40-46.
- (1978). Integración regional. En: *INI 30 años después*, revisión crítica. México: INI.
- Alberto Bartolomé, Miguel y otros (30 de enero de 1971). Declaración de Barbados para la liberación de los pueblos indígenas. En García Mora y Medina Hernández (1986). *La quiebra política de la antropología social en México: II. La polarización* (1971 – 1976). México: UNAM, pp.519-525.
- Antonio Castro, Carlo (1956). *Guía de castellanización oral para indígenas Tzeltales*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: INI.
- (1958). *Palabras y Frases útiles tzeltales*. Ciudad de México: CDI/INI.
- Cameron Townsend, William (Marzo de 1944). El Instituto Lingüístico de Verano. *Boletín Indigenista*, 4 (1), 46.
- Cowan, George M. (junio de 1952). El Instituto Lingüístico de Verano y sus actividades en 1951. En *Boletín Indigenista* 12(2), 156 – 162.
- CCIP/DGAI (19 de abril de 1954). *Convenio que se firma entre la SEP y el INI, para poner en ejecución un plan de educación rural en la zona indígena mazateca de la Cuenca de Papaloapan*. Archivo Histórico del CCPI, Ciudad de Oaxaca.

- (30 de abril de 1954). *Informe general de labores correspondientes al 1º trimestre del presente año*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (1954). *Proyecto de Plan de trabajo de los Supervisores de Educación, para el periodo correspondiente al año de 1954*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- CCIP/INI (9 de mayo de 1955). *Acuerdo*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (12 de febrero de 1959). *Directrices de las escuelas del INI – poblados de reacomodo*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (24 de marzo de 1959). Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (mayo de 1959). *Relación de lugares en donde la Comisión de Papaloapan ha construido edificios escolares*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (julio de 1959). *Asuntos tratados en la junta efectuada en la Dirección del Centro, con los jefes de Sección, el día 02 de julio de 1959, a las 17hs*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (agosto de 1959). *Informe mensual*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (septiembre de 1959). *Asuntos para ser tratados por el profesor de la Fuente*. Nuevo Paso Nacional, Soyaltepec. CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (1959). *Funciones del Promotor del INI en las comunidades*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI. Caja 70, exp. 699.
- (1959). *Informe de actividades de agosto*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (30 de noviembre de 1960). *Informe anual*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (30 de noviembre de 1960). *Informe que rinde el suscrito profesor de educación física, 30 de noviembre de 1960*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (1960). *Informe de las actividades realizadas en el presente año en las escuelas del CCIP, dependientes del CCIP*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (1962). *Informe correspondiente a abril de 1962*. Nuevo Paso Nacional. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI. Caja 70.
- (30 de marzo de 1962). *Informe correspondiente al mes de marzo de 1962*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (junio de 1963). *Informe de Junio*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (1964). *Plan de Educación Indígena para 1964*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo

Histórico del CCPI.

----- (s.a.). *Reglamento de la Parcela Escolar*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.

De la Fuente, Julio (s.f.). *Procedimiento que se debe seguir en la castellanización*. Ciudad de México: CDI/INI.

DGAI/ Brigada de Mejoramiento Indígena (17 de julio de 1952). *Oficio n. 85*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.

----- (30 de noviembre de 1953). Chichicazapa, Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.

Gamio, Manuel (1945). La lingüística y el conocimiento de los indígenas monolingües. *Boletín Indigenista*, 5, 294.

----- (1945). Alfabetización, economía y cultura vital. En *Boletín Indigenista*, 5, 284.

III - Instituto Indigenista Interamericano (Mayo de 1959). *Actas Finales de los Tres Primeros Congresos Indigenistas Interamericanos*. Ciudad de Guatemala: Publicaciones del Comité Organizador del IV Congreso Indigenista Interamericano.

----- (marzo de 1942). Instituto Nacional de Antropología e Historia, *Boletín Indigenista*, 2 (01), 39.

----- (Marzo de 1942). Reorganización en el Departamento de Asuntos Indígenas, *Boletín Indigenista*, 2 (01), 36.

----- (marzo de 1943). Un Taylorismo rural para el campesino indígena. *Boletín Indigenista*, 3 (1).

----- (1944). Actividades del Departamento de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 4, 54-56.

----- (1944). La alfabetización de las masas en México. *Boletín Indigenista*, 4 (1), 292 – 302.

----- (1944). Noticias del Departamento de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 4, 132.

----- (1945). Conferencia Lingüística. *Boletín Indigenista*, 5(1), 396.

----- (1945) Actividades del Instituto de Alfabetización Indígena. *Boletín Indigenista*, 5 (1), 400-405.

----- (1945). El Instituto de Alfabetización en Lenguas indígenas. *Boletín Indigenista*, 5(01), 160-180.

----- (1946). Alfabetización de indígenas. *Boletín Indigenista*, 6, 242.

----- (1946). Instituto de Educación Indígena. *Boletín Indigenista*, 6, 54.

----- (1947). Actividades de la Dirección General de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 7, 366.

----- (1947). Reorganización del Departamento de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 6 (1),

- p.40.
- (abril de 1947). La política del buen vecino y sus consecuencias en el mundo indígena. *Revista América Indígena*, 7 (2), 105.
- (1948). Nueva etapa en la Dirección General de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 8,44.
- (septiembre a diciembre de 1948). Creación del Instituto Indigenista Nacional. *Boletín Indigenista*, 8 (3 y 4), 258 - 274.
- (marzo de 1949). Instituto de Alfabetización para indígenas monolingües. *Boletín Indigenista*, 9 (1), 68 - 70.
- (junio de 1949). Actividades del Instituto Nacional Indigenista. *Boletín Indigenista*, 9 (2), 174.
- (junio de 1949). Dirección General de Asuntos Indígenas. *Boletín Indigenista*, 9 (2), 176-180.
- (diciembre de 1949). Cuarto Punto del Discurso del Presidente Harry S. Truman. *Boletín Indigenista*, 9 (4), 314.
- (septiembre de 1950). Actividades del Instituto Nacional Indigenista. *Boletín Indigenista*. 10 (3), 336.
- (marzo de 1951). El Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. En *Boletín Indigenista* 9(1), 66.
- (diciembre de 1951). Un Centro Coordinador Indigenista en Chiapas. *Boletín Indigenista*, 9 (4), 246.
- (diciembre de 1951). El Instituto Lingüístico de Verano Amplía sus actividades en México. *Boletín Indigenista*, 9 (4), 332.
- (marzo de 1952). El Instituto Nacional Indigenista y sus actividades en 1951. *Boletín Indigenista*, 12 (1), 44.
- (junio de 1952). La UNESCO y la educación bilingüe de los Amerindios, *Boletín Indigenista*, 12 (02), 86-104.
- (septiembre de 1952). Sobre el Centro Coordinador Tarahumara de Reciente Creación, *Boletín Indigenista*, *Boletín Indigenista*, 12 (03), 250 – 260.
- (1954). *Índices de América Indígena y Boletín Indigenista – volúmenes I a XIII (1941 a 1953)*. Boletín Indigenista.
- (marzo de 1952). La UNESCO y la educación bilingüe de los amerindios. *Boletín Indigenista*, 12 (1), 86.
- (marzo de 1952). Sobre el Centro Coordinador Tarahumara de Reciente Creación. *Boletín*

- Indigenista*, 12 (1), 250.
- INI - Instituto Nacional Indigenista (1961). *10 años de trabajo - 1951-1961*. México, Chiapas: Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil.
- (1964). *Memorias, Realidades y Proyectos – 16 años de trabajo*, México: INI.
- (1978). *INI 30 años después*, revisión crítica. México: INI.
- (1980). *México indígena - centros coordinadores*. México: INI.
- (1988). *INI 40 años*. México: INI.
- Pike, Eunice V. (1946). Una nueva industria mazateca. *Boletín Indigenista*, 6, 150.
- (1954). *Telegrama de Victoria Pike a Ricardo Pozas*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI. Caja 71.
- Secretaría de Recursos Hidráulicos (17 de julio de 1947). Acuerdo por el cual se dispone la creación de la Comisión de Tepalcatepec. *Diario Oficial*. Tomo CLXIII, n.15.
- (6 de junio de 1952). *Informe*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- SEP - Secretaría de Educación Pública (15 de mayo de 1952). *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, Misión Cultural n.37*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (30 de junio de 1970). *Informe expositivo de labores*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI. Caja 71, expediente 77.
- SEP/ Misión Cultural Rural núm. 37 (19 de abril 1952). *Informe de la visita practicada a la Misión Cultural 37 de Soyaltepec, Tuxtepec, Oaxaca*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (14 de mayo de 1952). *Se remite informes de labores realizadas por esta misión*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (15 de mayo de 1952). *Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- (6 de junio de 1952). *Se rinde informes sobre labor educativa realizada en este municipio*. Ciudad de Oaxaca: CDI/ Archivo Histórico del CCPI.
- Villa Rojas, Alfonso (1955). *Memorias del Instituto Nacional Indigenista - Los Mazatecos y el problema indígena de Papaloapan*. México, D.F.: Ediciones del Instituto Nacional Indigenista.

Entrevistas

Dr. Andrés Medina Hernández, IIA, 05 de mayo de 2012.

Dr. Juan Julián Caballero. Investigador del CIESAS Oaxaca, mixteco. Ciudad de Oaxaca, 12 de

abril de 2011.

María del Carmen López de Salvatierra. Ex maestra de la SEP, mazateca. Ciudad de Oaxaca, 07 de abril de 2011.

Ramón Hernández López. Ex director de CCI del INI y ex maestro mixteco. Ciudad de México, 01 de agosto de 2011.

Otilio Vázquez. Ex maestro zapoteco y director de CCI. Ciudad de Oaxaca. 08 de abril de 2011.

Dr. Salomón Nahmad. Investigador del CIESAS. Oaxaca, 12 de abril de 2011.

Películas

Arenas, José, INI (1958). *Todos somos mexicanos*. Colección El cine indigenista: Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas – CDI.

Mandoki, Luis, INI (1981). *Papaloapan – Mazatecos II*. Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas – CDI. Acervo de cine y video Alfonso Muñoz.

Brasil

Ayuntamiento de Dourados. Población de la Reserva Indígena de Dourados:

<http://www.dourados.ms.gov.br/LinkClick.aspx?fileticket=dHZ3fBI1gpQ%3d&tabid=1075&mid=1737&language=pt-BR>.

Alves de Carvalho, Raquel (2004). *Os Missionários metodistas na região de Dourados e a educação indígena na Missão Evangélica Caiuá (1928 – 1944)*. Tesis de Maestría, Faculdade de Ciencias Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

Beldi de Alcântara, Maria de Lourdes (2007). *Jovens indígenas e lugares de pertencimentos – Análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS*. São Paulo: Núcleo Interdisciplinar do Imaginario e Memoria/Laboratorio de Estudos do Imaginario/ Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Benzi Grupioni, Luís Donisete (febrero de 2003). A educação indígena na Academia: inventario comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978 – 2002). Brasília. *Em Aberto*, 20 (76), 197 – 238.

Bernardes, Margarida Gennari (1998). *Uma alternativa de alfabetização do Índio Kaiowá na aldeia de Dourados, 51f*. Tesis de especialización, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS.

Brand, Antonio (1997). *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Porto Alegre: PUC/RS.

Buarque de Holanda, Sergio (1982[1936]). *Raízes do Brasil* (19ª ed.). Rio de Janeiro: Livraria José

- Olympio.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (1976). *Do índio ao Bugre: o processo de Assimilação dos Terêna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- (1988). *A crise do indigenismo*. Campinas: UNICAMP.
- Carneiro da Cunha, Manuela (1992). Política indigenista no século XIX. En Cunha, Manuela Carneiro (org.) (1992). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1987). *Os Direitos do Índio*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Casas Mendoza, Carlos Alberto (2005). *Nos olhos do outro: nacionalismo, agências indigenistas, educação e desenvolvimento, Brasil-México (1940 – 1970)*. Doutorado em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Castro Faría, Luiz de (1988). *Uma Antropologia Social Tupiniquim*. Rio de Janeiro: Museu Nacional.
- Coelho Prado, Maria Lígia (2005). Repensando a História Comparada da América Latina. *Revista de História*. Departamento de Historia da Universidade de São Paulo, (153), 2º sem., 11 – 33.
- Coelho dos Santos, Silvio (1975). *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento.
- Cordeiro Ferreira, Andrey (2007). *Tutela e resistência Indígena: Etnografia e as histórias das relações de poder entre os terena e o Estado brasileiro*. Tese de doutorado em antropologia, UFRJ, Rio de Janeiro.
- Cordeiro, Enio (1999). *Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas*. Instituto Rio Branco, Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, Centro de Estudos Estratégicos.
- Costa e Silva, Alberto da (2000). Quem fomos nós no século XX: as grandes interpretações do Brasil. Em Mota, Carlos Guilherme (org.) (2000). *Viagem incompleta*, 2, 19-41, São Paulo: SENAC.
- D'Assunção Barros, José (jun. 2007). Historia Comparada: um novo modo de ver e fazer a Historia. *Revista de Historia Comparada*, 1(1).
- Da Rocha Freire, Carlos Augusto (1996). A criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios e o Indigenismo Interamericano. *Boletim do Museu do Índio*, n.5, dic., Rio de Janeiro.
- De Carvalho, R. A. (2004 b). A Missão Evangélica Caiuá: instalação e organização. *Revista de Educação do Cogeime*, Año 13, núm. 25.
- Duarte, P. (5 de abril de 1975). A ação missionaria de Rondon. Caderno Especial. *O Estado de São Paulo*.
- Emperatriz Tassinari, Antonella Maria. La educación escolar en el contexto de la antropología

- brasileña. En Medina, A., Rutsch, M. (coordinadores). *Senderos de la Antropología*. México: UNAM/ INAH (en prensa).
- Fausto, Boris (2006). *Historia Concisa do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editorial de la Universidad de São Paulo.
- Fernandes Bittencourt, Circe Maria (1996). Práticas de leituras em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, 22 (1, jan./jun.), 89-110.
- Fernandes Silva, Joana A. (1982). *Os Kaiowá e a ideologia dos projetos econômicos*. Dissertação de mestrado, IFCH, UNICAMP, Campinas, SP.
- Freyre, Gilberto (2006[1933]). *Casa-Grande e Senzala* (51ed. Revisada). São Paulo: Global.
- Garfield, Seth (2000). As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de Historia*, São Paulo, 20 (39), 15-42.
- Garrido Pimenta, João Paulo (maio de 2008). *Historia dos conceitos e historia comparada: elementos para um debate*. *Forum almanack braziliense*, 07, 56 – 60.
- Gaiger, Júlio M. G. (1989). *Direitos Indígenas na Constituição Brasileira de 1988 e outros ensaios*. Brasília: CIMI.
- Gregory Blanchette, Thaddeus (agosto de 2006). *Cidadãos e Selvagem – Antropologia Aplicada e Administração Indígena nos Estados Unidos, 1880 – 1940*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, UFRJ/ Museu Nacional/ PPGAS.
- Hanna Mate, Cecilia (2002). *Tempos Modernos na escola. Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP.
- Heck, Egon Dionisio (diciembre de 1996). *Os índios e a caserna – políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985*. Tesis de Maestría, Campinas, UNICAMP/IFCH.
- Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Gráfico - Distribución de la población indígena de Brasil, por Regiones Administrativas: número absoluto, 2010. Obtenido en 15 de mayo, 2012, de <http://www.ibge.gov.br/home/>.
- (2012). *Os indígenas no censo demográfico de 2010 – primeiras considerações com base no quesito cor/raça*. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.
- ISA - Instituto Socio Ambiental. População Guaraní Kaiowá. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kaiowa/554>.
- . População Terena. <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/terena/1040>.
- Isaac, P. A. M. (2004). *Modo de existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso*. São Paulo. Tesis de Doctorado em Ciencias Sociales, Pontificia Universidade Católica, São Paulo.
- Lourenço, Renata (2008). *A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva*

- de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 a 1968)*. Dourados, MS: UEMS.
- Lopes Louro, Guacira (2002). Mulheres na sala de aula. Em Priore, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil* (6ªed.). São Paulo: Contexto.
- Lovato Rossato, Veronice (2002). *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”*. Tesis de Maestría, Programa de mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.
- Marques Pereira, Levi (1999). *Parentesco e organização Social Kaiowá*. Tesis de maestría, IFCH, UNICAMP, Campinas, São Paulo.
- Martins Ladeira, Maria Elisa (2001). *Língua e Historia – Análise Sociolinguística em um grupo Terena*. Tesis de Doctorado, São Paulo, Universidade de São Paulo/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Mendes Barros, Maria Cândida Drumond (jul./set. 1994). Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. Em Ministério da Educação. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.63.
- Mendes Rocha, Leandro (2003). *A política indigenista no Brasil: 1930 – 1967*. Goiânia: Ed. Universidad Federal de Goiás.
- , Pimentel Silva, Maria do Socorro, Veloso Borges, Mônica (Org.) (2010). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editorial de la PUC de Goiás.
- Moreira Leitão, Rosani (2005). *Escola, Identidade étnica e cidadania: comparando experiências e discursos de professores Terena (Brasil) e Purhépecha (México)*. Tesis de doctorado, Brasília, Universidad de Brasilia.
- Mota, Carlos Guilherme (1994). *Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974)*. São Paulo: Editora Ática.
- Pacheco de Oliveira Filho, João (1998). *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: [Brasilia]: Marco Zero/CNP.
- , Rocha Freire, C.A. (noviembre de 2006). *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: UNESCO/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Perrone-Moisés, Beatriz (1992). *Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII)*. Em Cunha, Manuela (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Pimentel da Silva, Maria do Socorro (2001). *A situação sociolinguística dos karajá de Santa Isabel do morro e fontoura*. Brasília: Dedoc/ Fundação Nacional do Índio
- (2010). *Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue e*

- intercultural*. En Mendes Rocha, L., Pimentel da Silva, M.V. e Borges, M.V. (org.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás.
- Pinheiro da Cunha, Luiz Otavio (1990). *A política indigenista no Brasil – As escolas mantidas pela FUNAI*. Tesis de Maestría, Brasília, Universidad de Brasilia/ FE.
- Pires Menezes, Maria Lucia (2000). *Parque Indígena do Xingu – A construção de um território estatal*. Campinas, SP: UNICAMP. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Prado Jr., Caio (1995). *Formação do Brasil Contemporâneo* (23^a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Ribeiro, Darcy (1951). Atividades científicas da Seção de Estudos do Serviço de Proteção aos Índios. *Sociologia*. São Paulo, 13 (4) 363 – 365.
- (2007[1970]). *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. 6^a ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1978). *Os brasileiros. Livro I – Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes Ltda.
- (1976). *Maira*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- (1962). *Política Indigenista Brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura – Serviço de Informação Agrícola.
- Rocha Freire, Carlos Augusto (diciembre de 1996) A criação do Conselho Nacional de Proteção aos Índios e o Indigenismo Interamericano. Rio de Janeiro. *Boletim do Museu do Índio*, 5.
- Secco, Lincoln (2006). *Gramsci e a Revolução*. São Paulo: Alameda.
- Sebe Bom Meihy, José Carlos (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola.
- Shaden, Egon (1969). (Abril de 1976). Educação Indígena. *Problemas Brasileiros*, revista mensal de cultura, Año XIV, n. 152.
- (abril de 1962). *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Skidmore, Thomas (2003[1982]). *Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco*. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Souza Lima, Antonio Carlos de (1992 a). O governo dos Índios sob a gestão do SPI. Em Carneiro da Cunha, Manuela (org.) (1992). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1992b) *Um grande cerco de paz – poder tutelar e indianidade no Brasil*. Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- Valeria Capacla, Marta (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975 – 1995) – resenhas de teses e livros*. Brasília: MEC. São Paulo: MARI – Grupo de Educação Indígena – Universidade de São Paulo.
- Vidal Souza, Candice (1997). *A pátria geográfica – sertão e litoral no pensamento social*

brasileiro. Goiânia: Ed. UFG.

Vietta, Katya (2007). *Historias sobre terras e xamãs Kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai*. São Paulo. Tesis de Doctorado: USP/ Antropología Social.

Weffort, Francisco (2003[1978]). *O populismo na política brasileira*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Weinmann Rocha, Arthenzia (1975). *Influência do positivismo na ação indigenista de Rondon*. Tesis de Maestría. Rio Grande do Sul, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.

Zanotta Machado, Lia (1983). *Estado, Escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

Fuentes Primarias

Fundação Nacional do Índio (1972). *Boletim da Divisão de Educação, 1*. Brasília, DGA.

----- (octubre de 1980). *Informe da ação indigenista brasileira*. Congresso Indigenista Interamericano, 8.

Instituto Lingüístico de Verano (1960). *Relatorio de atividades dos membros do “Summer Institute of Linguistics” entre os índios brasileiros de 1959, dirigido ao diretor do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, Microfilme 338, fot. 881 al 887.

Ministerio da Agricultura (1944). *Aviso Mensal de Novembro*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 007, fot. 69.

----- (14 de diciembre de 1948). *Circular núm. 12*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 232, fot. 824.

----- (30 de julio de 1941). *Informação sobre a situação dos índios Caiuás do Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 07, fot. 41-42.

----- (30 de julio de 1941). *Relação dos índios nesta sede, bem assim os que querem*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 07, fot. 55.

----- (5 de mayo de 1954). *Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 007. Fot. 122-123.

----- (19 de abril de 1953). *Reporte de 1953 – SPI*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

----- (1955). *Reporte de actividades del SPI durante el año de 1954 – SPI-1954*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

----- (1958). *Reporte del SPI – 1958*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.

----- (1958b), *Portaria n. 1.184 de 22 de dezembro de 1958*. Rio de Janeiro: Museu do

- Índio/FUNAI. Microfilme 007, fot. 154.
- (1959). *Reporte de actividades del Servicio de Protección a los Indios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.
- (1960). *Reporte del Servicio de Protección a los Indios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.
- Ministerio da Educação e Saúde (s.d.). *Plano de Estudos Cayuá*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 339, fot. 1624-1628
- Ministerio do Interior (1966). *Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 007, fot. 143.
- Missão Evangélica Caiuá (s.d.). *Associação Evangélica de Catequese dos Índios*. Biblioteca Marechal Rondon. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.
- Silva Rondon, Cândido Mariano da (janeiro de 1943). Problema indígena. Em *América Indígena*, 3(1). México, D.F.
- Serviço de Proteção ao Índio (1910). *Instruções Internas do SPILTIN, assinado em 14 de outubro de 1910*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 380, fot. 740.
- (5 de abril de 1936). *Separata do regulamento do Serviço de Proteção aos Índios relativa aos Postos Indígenas – decreto n.736 de 5 de abril de 1936*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, Microfilme 338, fotogramas 2257 – 2275.
- (8 de junho de 1939). *Resposta ao ofício n.242*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, Microfilme 338, fot. 1719.
- (diciembre de 1942). *Circular núm.12*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 232, fot. 824.
- (1942). *Boletim Interno*. 3 -13. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI.
- (1943a). *Boletim Interno*. 14 – 17. Rio de Janeiro: Museu do Índio/ FUNAI.
- (26 de febrero de 1943b). *Relatorio de 1942*. Ministerio da Agricultura. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 1-38.
- (1943c). *Aviso Mensal do Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 007, fot. 36.
- (maio de 1944). *Aviso Mensal do PI Francisco Horta do exercício de 1944*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 007.
- (diciembre de 1950). *Exame de linguagem escrita*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 002.
- (1966). *Posto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/ FUNAI. Microfilme 2, planilha 1.

- (1966). *Provas escolares do Posto Indígena Capitão Vitorino*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 6.
- (octubre de 1953). *Sobre Minистраção de escola e cultos religiosos*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 380, fotograma 1507.
- SPI/IR5 (30 de octubre de 1953). *Sobre ministrarção de escola e cultos religiosos*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 07, fot. 1507 – 1509.
- (8 de enero de 1954). *Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Oficio núm.15. Microfilme 007, fot. 118.
- (14 de enero de 1954). *Posto Indígena Francisco Horta*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Oficio núm.16. Microfilme 007.
- (s.f.) *Ordem de Serviço n.03*. Microfilme 007, fot. 116.
- Summer Institute of Linguistics (1960), *Relatorio das atividades dos membros do “Summer Institute of Linguistics” entre os índios brasileiros no ano de 1959, dirigido ao director do Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI. Microfilme 338, fotograma 881 - 893.

Entrevistas

- Alaíde Reginaldo Faustino, terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 19 de diciembre de 2010.
- Almirinda Padilha Loyd (y esposo Raul). Ex maestra del SPI. Reserva Indígena de Dourados, MS. 16 de diciembre de 2010.
- Benedito Faustino, terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 18 de diciembre de 2010.
- Cleide Aparecida Moura de Souza. Ex maestra de la FUNAI. Dourados, MS. 14 de diciembre de 2010.
- Edna Silva de Souza, guaraní. Ex maestra de la FUNAI e investigadora. Reserva Indígena de Dourados, MS. 12 de diciembre de 2010.
- Ermogenio Moraes, terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 21 de diciembre de 2010.
- Sr. Guilherme, terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 9 de diciembre de 2010.
- João Machado, terena e kaiowá guaraní. Maestro. Reserva indígena de Dourados, MS. 20 de diciembre de 2010.
- Nelson Francisco. Maestro terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 11 de diciembre de 2010.
- Nicolau Benítez, guaraní ñandeva. Reserva Indígena de Dourados, MS. 20 de diciembre de 2010.

Odair Morales. Ex alumno terena. Reserva Indígena de Dourados, MS. 9 de diciembre de 2010.

Lení Silva de Souza, guaraní. Ex maestra de la FUNAI. Dourados, MS. 12 de diciembre de 2010.

Sofia Gonzalves. Ex alumna kaiowá guaraní. Reserva Indígena de Dourados, MS. 21 de diciembre de 2010.

Reverendo Benedito. Misión Caiuá. Dourados, MS. 10 de diciembre de 2010.

Reverendo Benjamin. Misión Caiuá. Dourados, MS. 16 de diciembre de 2010.

Zélia Guaraní, de origen guaraní ñandeva. Maestra en la Reserva Indígena de Dourados. Ação dos Jovens Indígenas (AJI), Dourados, MS. 19 de diciembre de 2010.

América Latina y referencia generales

Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1993). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.

Bloch, Marc (junio de 1930). Comparaison. In *Bulletin du Centre International de Synthèse*, num. 9. Paris.

----- (1963). Pour une Historie Comparée des sociétés européennes. In: *Mélanges historiques, Vol. 1*. Paris: S.E.V.P.E.N. pp. 16-40.

----- (1993). *Os Reis Taumaturgos – o caráter sobrenatural do Poder Régio. França e Inglaterra*. São Paulo: Companhia das Letras.

----- (2001[1993]). *Apologia da História ou O ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Braudel, Fernand (1972). A longa duração. In *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Burgio, Alberto (2003). *Gramsci storico. Una lettura dei Quaderni del carcere*. Roma-Bari: Laterza.

Burke, Peter. (1997). *A escola dos Annales (1929 –1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Caclini, Néstor García (1985). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Corrigan, Philip y Sayer, Derek (agosto de 2007). El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural. En María L. Lagos y Pamela Calla (comp.). *Antropología del Estado – Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. La Paz, Bolivia: PNUD, 39-116.

- Duby, George (1988). *Diálogo sobre la Historia – Conversaciones con Guy Lardreau*. Madrid, Alianza Editorial.
- Elias, Norbert. (2011[1939]). *O processo civilizador, vol. 1: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gellner, Ernest (2008[1983]). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ginzburg, Carlo (1989). *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (sep. 2006 – feb. 2007). Reflexiones sobre una hipótesis: el paradigma indiciario, veinticinco años después. *Contrahistorias*. 7, 7 – 16.
- (marzo – junio de 2002). Una entrevista a Carlo Ginzburg - History Radical Review. *Revista Ruptura*. México: Universidad Autónoma de Tabasco, (10 – 11), 42-54.
- Gramsci, Antonio (2007[1970]). *Antología*. En Sacristán, M. (Org.). México: Siglo XXI.
- (1999[1975]). *Cuadernos de la cárcel*. México, Ediciones Era/ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (edición crítica del Instituto Gramsci, 6 tomos).
- Gruppi, Luciano (1978). *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.
- Halperin Donghi, Tulio (2008). *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Haynes Steward, Julian (1949). The native population of South America and South Cultures, an interpretation. En *Handbook of South American Indians*. Washington: Smithsonian Institution.
- Hobsbawm, Eric (2006[1994]). *A era dos extremos: o breve século XX: 1914 -1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1998[1991]). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Jaulin, Robert (1973[1970]). *La Paz Blanca – Introducción al Etnocidio*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Kocka, Jürgen (febrero de 2003). Comparison and Beyond. *History and Theory*, 42.
- Liguori, Guido (2007). *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- López, Luis Enrique (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En López, L. E. *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes/PLURAL.
- Löwy, Michael (1999). *Guerra de Dioses – religión y política en América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Marx, Karl (2011[1975]). *El capital - Tomo I, vol 1 - Libro primero: el proceso de producción del capital*. México: Siglo XXI editores.

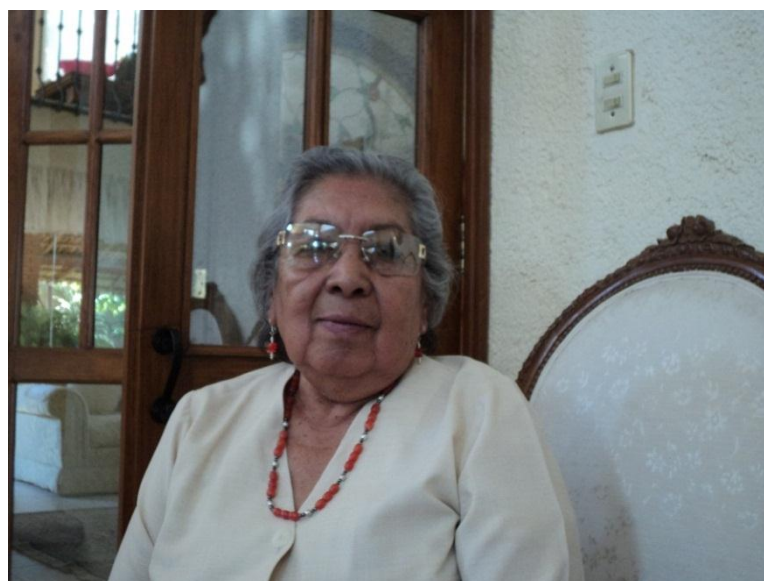
- (2005[1971]). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 – 1858 – I*. México: Siglo XXI.
- Mosonyi, Esteban E. y González, Omar Náñez. (1974). Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Territorio Federal Amazonas) Venezuela. En varios autores. *Lingüística e indigenismo moderno de América*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.
- Portelli, Hugues (1981[1972]). *Gramsci y el Bloque Histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2003). *La Historia, la memoria, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Roseberry, William (2002). Hegemonía y lenguaje contencioso. En Gilbert M. J. y Daniel N. (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. México: Era, pp. 213-226.
- Rouquié, Alain (1991). *O extremo-ocidente – Introdução à América Latina*. São Paulo: EDUSP.
- Texier, Jacques (1975). *Gramsci, teórico de las superestructuras – acerca del concepto de sociedad civil*. México: Ediciones de cultura popular.

Anexo:

1. Fotos de entrevistados en México y Brasil/ Fuente Primaria.



El mixteco, ex profesor y ex director de CCI de la mixteca, Ramón Hernández López, en su casa en la Ciudad de México, el 1° de septiembre de 2011, con foto del antropólogo Gonzalo A. Beltrán.



La mazateca, ex profesora de la SEP, María del Carmen Salvatierra, en su casa en la Ciudad de Oaxaca, el 7 de abril de 2011.



El zapoteco, ex promotor cultural y formador de promotores culturales bilingües en el CCITy en el CCI de la mazateca alta, Otilio Vázquez, en su casa próxima a la Ciudad de Oaxaca, el 8 de abril de 2011.



Almirinda, ex maestra del SPI, en la Reserva Indígena de Dourados, en Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.



Entrevista com Nicolau Benítez, guaraní ñandeva, en la Reserva Indígena de Dourados, en Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.



El terena Ermogenio Moraes, en la Reserva Indígena de Dourados, en Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.