

Entre el rechazo y la aceptación: pueblos indígenas frente al proyecto de integración nacional

CECILIA GREAVES LAINÉ*

EL DESALOJO

EL MÉXICO DE PRINCIPIOS DE LOS AÑOS CINCUENTA mostraba la imagen de un país próspero, moderno. La industrialización, como eje de la política económica del gobierno del presidente Miguel Alemán (1946-1952) avanzaba a pasos agigantados. Grandes obras de infraestructura, la construcción de carreteras, puertos, plantas hidroeléctricas, presas, obras de drenaje y agua potable, la multiplicación de escuelas y hospitales eran testimonio de un país en franco desarrollo.

En este contexto de modernización se inició, en 1949, la construcción de la primera gran obra hidráulica, la presa Miguel Alemán, como parte de un proyecto masivo de obras públicas en la cuenca del Papaloapan, región sumamente poblada y representada por una amplia gama de lenguas y culturas que abarcaba el sur de Veracruz y parte de Oaxaca y Puebla.¹ Su objetivo, impulsar el desarrollo agrícola e industrial de una vasta y rica zona que se mantenía propiamente incomunicada no obstante su proximidad a grandes centros urbanos, además de verse afectada periódicamente por las crecientes inundaciones del río que provocaban graves daños entre una población esencialmente rural, conformada en buena parte por cientos de familias indígenas que, desperdigadas por cerros

* Dirigir correspondencia al Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, Camino al Ajusco 20, tel. (01) (55) 54-49-30-00, ext. 4151, e-mail: mgreaves@colmex.mx.

¹ Con base en el Censo de 1950 la población de la cuenca, cuya superficie abarcaba 46 517 km², sumaba 1 250 364 habitantes, de los cuales 620 122 correspondían a Veracruz, 352 462 a Oaxaca y 277 780 a Puebla.

en forma similar a la de siglos atrás, vivían en condiciones de pobreza extrema.²

A partir de un plan de desarrollo integral de la región, cuyos lineamientos generales eran similares a los que el gobierno estadounidense había puesto en marcha en el valle del Tennessee, el gobierno federal apostaba al rápido crecimiento económico de la zona y, de manera paralela, elevar el nivel de vida de sus pobladores para lograr su integración social y económica al desarrollo del país.³ La atención se centró inicialmente en la construcción de las obras de mayor relieve: puentes, carreteras, caminos, sistemas de agua potable, drenaje y electrificación, mientras que el traslado y reubicación de alrededor de 4 400 familias afectadas por las aguas del Vaso de la presa ejecutadas por la Comisión del Papaloapan, se convirtió en un programa marginal al disponer un exiguo presupuesto equivalente a la vigésima parte de la inversión total del proyecto.

En informes, diarios y notas de campo quedaron registrados los múltiples problemas y necesidades que surgían a cada paso en la construcción de nuevos centros de población: el pago de las indemnizaciones a los propietarios afectados, el definir el lugar de traslado, la forma de los pueblos futuros, la agrupación de las familias, la calidad de las nuevas casas... Pero mantener la integración de los municipios fue uno de los principales obstáculos. Difícilmente podían adquirirse tierras adecuadas y en cantidad suficiente para el reacomodo de la población afectada, ya que además de la vasta superficie requerida existían diversos factores de carácter cultural y político que limitaban las posibilidades de selección. Desde el punto de vista cultural, el factor más importante era el conservar la integridad de cada municipio, condición que para los nativos resultaba

² De acuerdo con la investigación realizada por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües habitaban en la cuenca mazatecos, nahuas, zapotecas, chinantecos, mixes, mixtecos, cuicatecos y popolucas. VILLA ROJAS, 1955, p. 27.

³ La Comisión, creada en 1947 por el presidente Alemán como una organización semiautónoma, descentralizada de la Secretaría de Recursos Hidráulicos, tenía como finalidad impulsar el desarrollo de los recursos naturales de la cuenca del río Papaloapan, tomando como modelo las obras del valle del Tennessee a partir del aprovechamiento integral del río, controlando las inundaciones y canalizando y regulando las aguas mediante la construcción de presas para crear grandes zonas agrícolas y centrales eléctricas que favorecieran el desarrollo y crecimiento económico de la región. EDEL y BALLESTEROS, 1968, pp. 16-17.

de más trascendencia que la propia calidad de la tierra. Tratar de dividir ésta levantaba la violenta oposición de sus miembros pues la lealtad al grupo propio, sus costumbres ancestrales, los tabúes, las variaciones dialectales eran barreras que constantemente se interponían al trabajo por realizar.⁴ Pero, por otra parte, habría también que sortear la oposición del comerciante acaparador de la cosecha indígena, de caciques y terratenientes al ver que se les sustraía su principal fuente de riqueza representada por la mano de obra indígena, los enfrentamientos con los comerciantes de alcohol que veían mermadas sus ganancias, los conflictos con brujos y curanderos e incluso con los consejos de ancianos quienes veían reducirse su influencia y poder.⁵

A escasos meses de haber asumido el poder el presidente Adolfo Ruiz Cortines, en abril de 1953, las compuertas de la presa se cerraron y las aguas comenzaron a inundar las tierras aledañas afectando los poblados a un nivel mayor de lo previsto y obligando a cientos de familias a dejar de inmediato sus hogares y sus tierras de cultivo.⁶ El éxodo comenzó. La topografía accidentada de las tierras por desalojar, la falta de caminos y lo desperdigado de las viviendas a través del bosque, hacía más difícil su traslado. A lomo de mula por estrechos vericuetos, utilizando pangas y lanchas a través de los ríos o bien camiones de carga, llegaban a su nuevo destino. Pero no se trataba tan sólo, como señalaba Alfonso Villa Rojas, director del Departamento de Antropología de la Comisión del Papaloapan, de un desplazamiento geográfico sino de un cambio inmediato y definitivo de sus formas de vida, una forma de romper con el pasado para iniciar otra vida de perspectivas inciertas. El momento más dramático

⁴ Dentro del mundo indígena, los municipios constituían entidades cerradas a partir de un patrón cultural que influía en forma determinante en la cohesión del grupo haciendo que sus pobladores se consideraran como miembros de una sola y gran familia, con su propio modo de vestir, de hablar, curar, trabajar, etcétera; incluso el matrimonio debía efectuarse entre personas del mismo municipio. VILLA ROJAS, 1955, pp. 30-33.

⁵ Sobre los problemas de la movilización y el reacomodo, véanse MUÑOZ BASILIO, 2009; MEJÍA PIVARAL, 1994; EDEL y BALLESTEROS, 1968, que incluye el informe elaborado conjuntamente por la Organización para la Agricultura y la Alimentación de las Naciones Unidas (FAO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁶ La situación se volvió más crítica al aumentar el número de localidades afectadas por las aguas del Vaso de la presa, mismas que no habían sido consideradas al hacer el levantamiento inicial. El número familias que debía ser evacuada se elevó de 4 400 a 4 836 y el de pobladores de 19 800 a 22 000. VILLA ROJAS, 1955, pp. 134-135. Véase también MEJÍA PIVARAL, 1994.

de este proceso, fue cuando “la mujer, que es la última en salir, cierra la choza y asegura las puertas con un cordel simple bejuco para evitar que entren los animales y la deterioren; su esperanza de que todo sea una pesadilla y que puedan volver más adelante, se conserva todavía latente. En muchos casos hay llanto cuando se alejan del sitio donde pasaron toda su existencia y donde cada detalle o accidente del terreno está unido a la biografía de la familia”.⁷

Los objetivos de un proyecto tan ambicioso nunca dispusieron de fondos suficientes para su realización, además de que no siempre llegaban puntualmente. A ello habría que añadir una errónea evaluación por parte de las autoridades gubernamentales en la selección de las tierras por colonizar, lo que impidió a la Comisión del Papaloapan adquirir los terrenos necesarios para instalar a la población afectada.⁸ Así, el traslado debió iniciarse cuando los lugares de reacomodo no estaban aún terminados. Las rústicas viviendas resultaron insuficientes para albergar a los primeros grupos movilizados, por lo que un número considerable de familias debió ser reacomodada transitoriamente en locales provisionales en tanto pudiera disponerse de nuevos poblados para su ubicación definitiva.⁹

En los meses siguientes, los trabajos continuaron de manera ininterrumpida, aunque lenta. A un año del desalojo, muchas familias aún desconocían la ubicación de su solar definitivo en tanto otras se negaban a establecerse en los lugares asignados, ya fuera porque las tierras adquiridas no tenían las dimensiones suficientes para evitar el desmembramiento de los municipios o bien eran de mala calidad para poder subsistir.

⁷ VILLA ROJAS, 1955, p.134.

⁸ EDEL y BALLESTEROS, 1968, p. 94.

⁹ El municipio más afectado con la construcción de la presa fue Soyaltepec ya que 90% de las tierras agrícolas quedarían cubiertas por las aguas. El pueblo principal o cabecera, asentado en lo alto de un cerro, quedaría convertido en isla en medio de un lago artificial formado por la presa. Condiciones semejantes se encontraban en Ixcatlán, donde 75% de las tierras se verían afectadas por las inundaciones de la presa. Y en el de San José Independencia, las escasas tierras que lograran salvarse, quedarían reducidas a islotes. VILLA ROJAS, 1955, p. 134.



ILUSTRACIÓN 1. Se inicia el éxodo. San José Independencia, Oaxaca. Fototeca Nacho López, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

A cuatro años de iniciada el desalojo, 2 436 familias habían sido trasladadas a las zonas de reacomodo y trataban de reorganizar su nueva vida. Muchas de ellas, sin hablar español y con escaso contacto con el exterior, fueron reubicadas en zonas próximas a centros urbanos sin que hubiera sido posible mantener la unidad lingüística y cultural en cada poblado. Faltaban por movilizar 1 280 familias. Y del resto, muchas optaron por permanecer en las tierras periféricas que no se veían afectadas por las inundaciones manteniendo un sistema de subsistencia a través de los cultivos tradicionales, mientras otras, las menos, emigraron por su cuenta en busca de una localización definitiva.¹⁰

ANTE NUEVOS RETOS

No obstante el vasto plan del gobierno para desarrollar una de las más importantes regiones naturales del país, el capítulo de educación se omitió, tal vez porque se consideró más adecuado el solicitar el concurso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los gobiernos estatales de Veracruz, Oaxaca y Puebla para atender este aspecto sin que en realidad, en la práctica, se lograra avanzar en este renglón.

La investigación social de la cuenca del Papaloapan, realizada en 1949 por un grupo de antropólogos bajo los auspicios del recién creado Instituto Nacional Indigenista (INI), puso de manifiesto el grave rezago educativo de la región: cientos de pueblos, congregaciones y rancherías carecían de escuelas y el analfabetismo, en algunas zonas, alcanzaba cifras próximas a 100 % entre la población indígena. Sólo 50% de los niños en edad escolar estaban inscritos en los 1 080 planteles localizados por lo general en zonas mestizas y muy pocos en lugares de población exclusivamente nativa; en 75% no se impartían más allá del segundo o tercer grado. Además, el número de maestros resultaba insuficiente para atender la demanda escolar, por lo que era frecuente que un solo profesor atendiera de manera simultánea dos o tres grados aplicando un programa inadecuado, llevado

¹⁰ “Informe sobre la movilización y el reacomodo del Vaso de la presa Miguel Alemán presentada por el Director del CCIP, Agustín Romano”, en Archivo Histórico del Instituto Nacional Indigenista (en adelante AHINI), Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan. Informe de actividades, 1957.

con frecuencia en forma rígida y formal. El problema se agudizaba al constatar que había maestros que no hablaban la lengua materna de los alumnos o bien tenían escasos conocimientos de ésta.¹¹ Además, las posibilidades de progreso eran prácticamente nulas al no disponerse en toda la zona de alguna escuela normal fuera urbana o rural, de una escuela práctica de agricultura y, menos aún, de escuelas de enseñanza superior.

La urgencia de atender los graves problemas de la población afectada por la construcción de la presa Alemán, llevó al presidente Ruiz Cortines a aprobar la creación de un nuevo Centro Coordinador Indigenista (1954), esta vez en la región del Papaloapan, con sede en Temazcal, Oaxaca. El Centro tendría a su cargo tanto apoyar la movilización y reacomodo de las comunidades indígenas ubicadas en el Vaso de la presa, como definir y poner en marcha un programa de trabajo —a partir de las bases ya definidas por el INI— para impulsar la participación activa de los nativos en la economía de cambio, mejorar sus condiciones de salud, elevar su nivel de vida y enseñarles a hablar la lengua nacional para poder enfrentarse al mundo urbano que los rodearía, mientras que la Comisión del Papaloapan quedaba a cargo de los asuntos administrativos y económicos.¹² La experiencia de Ricardo Pozas al frente del Centro de los Altos de Chiapas lo hizo el candidato indicado para dirigir los trabajos en la nueva zona de desarrollo, en tanto que Isabel Horcasitas de Pozas quedaba a cargo de la sección de Educación.

Junto al levantamiento de los nuevos poblados, se inició la construcción de las primeras escuelas con la cooperación de los vecinos, escuelas de techo de palma, piso de tierra, sin paredes ni cerca. La organización del sistema educativo en la zona mazateca se estructuró, inicialmente, de acuerdo a los lineamientos marcados por el Instituto, experimentado ya en Chiapas: la enseñanza se realizaría en lengua indígena a cargo de maestros bilingües, quienes impartirían conocimientos elementales en la lengua materna de sus alumnos para proceder más tarde a la enseñanza de la lengua nacional.

Un primer paso fue reclutar jóvenes y adultos indígenas de la región con mediana preparación académica y dominio de la lengua indígena

¹¹ Antonio Barbosa Heldt, "Educación de la Cuenca del Papaloapan", febrero 8 de 1949, en Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Secretaría Particular, c. 4332, ref. A 062, exp. 1, pp. 9-20.

¹² Véase INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, 1955.

para ser adiestrados en las técnicas de la enseñanza de la alfabetización en lengua materna y del entrenamiento especial de materias generales como aritmética, geometría, geografía, historia, civismo. A diferencia de los maestros, los llamados promotores culturales tendrían también a su cargo el promover actividades sociales y de desarrollo integral, tanto en las escuelas que empezaban a funcionar en los poblados de nueva creación como en las comunidades que restaban por movilizar en el Vaso de la presa.

La complejidad del mazateco representó el mayor obstáculo para cumplir con el programa educativo. Se trataba de una lengua tonal, con una variedad de sonidos que no se ajustaban a los grafemas y fonemas del idioma nacional, además de ser una lengua con variantes dialectales que se mostraban como idiomas ininteligibles entre sí, lo cual complicaba su uso.¹³

Para los lingüistas expertos en el manejo de esta lengua, esta complejidad de tonos requería de un largo proceso para su aprendizaje y manejo, además de que no era posible contratar ni preparar maestros en cada variante por no contar con el personal idóneo para ello. Si el llenar las plazas ajustando el dialecto del promotor y el del alumno resultaba difícil, el problema se tornaba más complejo tras el reacomodo ya que en numerosas ocasiones no había sido posible mantener la unidad lingüística de las comunidades desplazadas.

La primera cartilla en mazateco que encontramos data de 1946. Se trata de una publicación de escasas páginas, únicamente con sílabas, palabras sueltas y frases breves en lengua vernácula, elaborada por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), organización que con fines proselitistas se había instalado en el país para estudiar las lenguas vernáculas, transcribirlas a grafías del alfabeto latino y elaborar material para la enseñanza en lenguas indígenas como paso previo a la castellanización.¹⁴

¹³ Según los propios indígenas había diferencias entre el ixcateco, el ojiteco, el jalapeño y el mazateco. Los tres primeros correspondían a Ixcatlán, Ojitlán y Jalapa y, según afirman, poco se podía entender entre un dialecto y otro. MUÑOZ BASILIO, 2009, p. 50.

¹⁴ El Instituto, fundado por William Cameron Townsend, misionero norteamericano, se estableció en el país en los años treinta. Tenía como propósito la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas para propagar la fe evangélica.



ILUSTRACIÓN 2. Construyendo los nuevos poblados. Ejido de Chicali, Soyaltepec, Oaxaca. Fototeca Nacho López, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Cuatro años más tarde, circuló otra como apoyo a la Campaña Nacional contra el analfabetismo en la que aparecían oraciones y narraciones sencillas en mazateco, de tal forma que los alumnos pudieran aprender a interpretar los contenidos así como a leer mecánicamente. Pero lo que nos interesa para este estudio es la serie de cartillas que, a petición de las autoridades del INI, fueron preparadas por Sara Gudshinski del ILV, especialista en lengua mazateca de Soyaltepec, pequeña comunidad mazateca ubicada en el Papaloapan medio.

Los problemas, ya previstos, se confirmaron al presentarse, en 1954, los materiales bilingües: no podían adaptarse al curso ya que mostraban obstáculos que parecían insalvables: utilizaban signos y números como una solución al problema tonal de la lengua mazateca. Se trataba de textos breves, entre 21 y 32 páginas, volumen que en principio resultaba inoperante para cumplir su objetivo: la castellanización. Además, su falta de contenido las hacía inoperantes: los enunciados, aislados, ya independientes, ya enlistados; los diálogos, tal como se presentaban, no tenían mucho sentido y con frecuencia el texto no correspondía a las ilustraciones, o bien incorporaba una serie de interrogantes sin dar una sola respuesta. Gloria de Bravo Ahuja, autora de una clásica obra sobre los materiales de alfabetización, se preguntaba: ¿cómo es posible enseñar una lengua fuera de todo contexto de habla?, ¿por qué los autores de estos materiales han vaciado de mensaje sus textos?¹⁵

La política idiomática del INI fue puesta en tela de juicio por Ricardo e Isabel Pozas al manifestar que el método ya experimentado en Chiapas “con resultados probablemente favorables”,¹⁶ no era aplicable entre los nativos de la zona del Papaloapan. Argumentaban que los mazatecos “estaban en proceso avanzado de cambio cultural” y aprender español era “una necesidad imperiosa y una exigencia justa de la población indígena” para evitar ser víctimas de comerciantes e intérpretes en las zonas de reacomodo.¹⁷

Las múltiples dificultades que se presentaban tanto en la elaboración de las cartillas como en la enseñanza en lengua indígena, así como la

¹⁵ BRAVO AHUJA, 1977, p. 251.

¹⁶ POZAS y POZAS, 1955, p. 20.

¹⁷ POZAS y POZAS, 1980, pp. 170-171.

actitud preferente de los padres de familia hacia el aprendizaje del castellano de sus hijos, apremiaban a revisar la metodología. Ambos científicos buscaron otra alternativa que permitiera mejores resultados a partir de la enseñanza de la lengua nacional, simultáneamente al aprendizaje de la lectoescritura en español del niño indígena monolingüe.¹⁸ Aunque no negaban el valor intrínseco de las lenguas vernáculas como canal oral de información, sí las consideraban socialmente inferiores al español. Estaban convencidos de que difícilmente el indígena tenía oportunidad de utilizar la forma escrita de su lengua y si así fuera, ello no contribuía a elevar su nivel de vida y, por tanto, no había razón para que las lenguas nativas fueran transcritas y empleadas como etapa de transición para el idioma nacional. En otras palabras, si el alfabetismo y la comunicación oral en español eran las metas finales de los programas educativos sociales y económicos, el método directo era la técnica más eficaz para alcanzarlas.

Los nuevos materiales fueron escritos en español con contenidos referentes a la situación local a partir de un vocabulario mínimo de objetos y acciones cotidianas que demarcaban la vida del niño mazateco, respaldados por ayudas visuales. Se aconsejaba recurrir al uso oral de la lengua indígena pero únicamente para explicar las expresiones en español que sirvieran de base a la enseñanza, ya que “la lengua indígena se irá eliminado en el mismo grado en que se fuera introduciendo el español hasta prescindir totalmente de ella”.¹⁹

Las distintas posturas ideológicas de quienes participaban en la práctica de los programas indigenistas desató una fuerte polémica en torno al lenguaje. No ahondaré aquí sobre la disputa ya muy conocida, sino simplemente me concretaré a destacar los resultados.²⁰ La reunión de marzo de 1956 en Temascal sirvió de foro para buscar la unificación metodológica en la enseñanza de la lengua nacional.²¹

¹⁸ POZAS y POZAS, 1980, p. 177.

¹⁹ POZAS y POZAS, 1955, p. 41.

²⁰ Sobre la polémica, véase POZAS y POZAS, 1980.

²¹ A la reunión asistieron Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente del INI, Juan Comas del Instituto Indigenista Interamericano, Anselmo Marino, director de Educación Indígena de la SEP, Antonio Barbosa Heldt, director de Educación de la Comisión del Papaloapan; los directores de educación de otros centros coordinadores, así como investigadores y lingüistas del ILV, entre quienes destacaba Mauricio Swadesh.



A³ me³jeⁿ¹-ri²¹ cheⁿ⁴, ti³.

¿Quieres una trampa, hijo?

Me³jiⁿ¹-na³ cheⁿ⁴, na⁴³.

No quiero una trampa, mamá.

A³ me³jeⁿ¹-ri²¹ cha³kiⁿ²¹, ti³.

¿Quieres leña, hijo?

Me³jiⁿ¹-na³ cha³kiⁿ²¹, na⁴³.

No quiero leña, mamá.

A³ me³jeⁿ¹-ri²¹ na⁴xiⁿ²¹, ti³.

¿Quieres un temazate, hijo?

Me³jiⁿ¹-na³ na⁴xiⁿ²¹, na⁴³.

No quiero un temazate, mamá.

A³ me³jeⁿ¹-ri²¹ tu³² a³xi³², ti³.

¿Quieres dulces, hijo?

Me³jeⁿ¹-na³ tu³² a³xi³², na⁴³. Quiero dulces, mamá.

ILUSTRACIÓN 3. Cartilla VII. Mazateco de Soyaltepec, Instituto Nacional Indigenista-Instituto Lingüístico de Verano, 1954. Autor: Alberto Beltrán.



Chu⁴ tjiⁿ³-re²⁴ Li³po.¹ Leopoldo tiene animales.
 Jo¹ na³ña²¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene dos perros.
 Na³ña²¹ si³ne¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene un perro amarillo.
 Na³ña²¹ a³ni¹ tjiⁿ³-re.²⁴ Tiene un perro rojo.
 Jo¹ chi³tu²⁴ tjiⁿ³-re.²⁴ Leopoldo tiene dos gatos.
 Li³po.¹
 Ya³tu³² chi³tu²⁴ chi²¹ Tiene siete gatitos.
 tjiⁿ³-re.²⁴

ILUSTRACIÓN 4. Cartilla V. Mazateco de Soyaltepec, Instituto Nacional Indigenista-Instituto Lingüístico de Verano, 1954. Autor: Alberto Beltrán.

Isabel y Ricardo Pozas, como portavoces del método directo, defendieron su proyecto y expusieron los avances logrados con base a una nueva metodología, mientras que los funcionarios del INI, apoyados en el fuerte reconocimiento que la UNESCO había hecho al método bilingüe en la reunión celebrada en París en 1951, insistían en la revalorización de las lenguas indígenas a partir de su proyecto inicial.

Mauricio Swadesh, quien desde su participación en el Proyecto Tarasco (1939) se había manifestado a favor de la alfabetización en lengua materna del alumno antes de la enseñanza en el idioma nacional como parte de una etapa de desarrollo necesaria, ahora se veía comprometido en la controversia y se sentía obligado a sugerir a los directores del Centro que iniciaran “la enseñanza oral del español desde el primer día de escuela practicando una hora diaria” para impulsar a los alumnos, progresivamente, hacia el conocimiento de la lengua nacional, aunque, a diferencia de los Pozas, Swadesh se mantuvo a favor del empleo de textos bilingües con contenido en español y en lenguas vernáculos; era la manera de evitar “la supuesta amenaza de mantener el español fuera del alcance de los indios”.²²

La reunión concluyó sin alcanzarse consenso. Ricardo e Isabel Pozas presentaron su renuncia a sus respectivos cargos. Por primera vez y abiertamente, la política idiomática del INI había sido debatida en su seno con sólidos argumentos.

RETOMANDO EL CAMINO

Un destacado antropólogo, Agustín Romano, que en ese momento fungía como director del Centro Coordinador de los Altos de Chiapas, pasó a dirigir el Centro del Papaloapan, mientras que el profesor Eliseo Narváez quedaba a cargo de la sección de Educación. En su informe al profesor Romano, Narváez expuso sus puntos de vista:

Es necesario hacer una revisión general de la técnica empleada hasta hoy tanto para la castellanización como para la alfabetización y enseñanza de las demás materias a fin

²² HEATH, 1972, pp. 213-214.

de ponerlas dentro de la realidad. Evitar la utilización de técnicas complicadas y que no estén apropiadas al medio indígena. Se tratará de simplificar los métodos, procedimientos y formas didácticas a fin de que el promotor los comprenda con rapidez y los maneje con facilidad.

No quiero dar a Ud. todavía un plan inicial de castellanización porque aún no me entero de las dificultades filológicas del mazateco, número de giros lingüísticos, número de promotores bilingües que me pueden servir de información, condiciones del medio, resultados positivos y negativos de los procedimientos y métodos empleados hasta hoy.²³

En estas condiciones, la designación de Julio de la Fuente como supervisor de los trabajos educativos en la cuenca del Papaloapan fue significativa. Con una sólida formación científica y experiencia en trabajos de campo, compañero de Gonzalo Aguirre Beltrán en proyectos diversos y también director del primer Centro Coordinador, se convirtió en una pieza clave en un momento crítico en el que se pretendía rescatar los principios fundamentales del INI en materia de educación y definir el nuevo camino de los trabajos del Centro Coordinador.

Desde su gestión como director del Centro de los Altos de Chiapas, De la Fuente se había mostrado convencido de las ventajas que ofrecía el proceso de alfabetización a partir de la lengua vernácula. En una conferencia que sustentó en la Escuela Nacional de Filosofía en 1952 aseguraba que “mientras las mejores escuelas rurales regionales emplean reconocidamente de un año y medio a dos para conseguir que el alumno indígena lea un tanto español con algún entendimiento de lo que lee, las escuelas del Centro han reducido la lectura del idioma indígena a cuatro meses”.²⁴

Al supervisar los trabajos de las escuelas ubicadas en las zonas de reacomodo en el mes de mayo, le sorprendió la abrumadora cantidad de material de enseñanza que el alumno tenía que aprender al mismo tiempo que aprendía el castellano o acababa de afirmarlo. Los programas resultaban demasiado extensos para aplicarlos a la región por lo que no le extrañaba

²³ “Plan inicial de trabajo de la Sección de Educación del CCIP que se presenta a la consideración del C. Director del propio Centro, Antropólogo Agustín Romano para su estudio y modificaciones, el Jefe de la Sección de Educación, Prof. Eliseo Narváez, 20 de marzo de 1956”, en AHINI, Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, Informe de actividades, 1956.

²⁴ FUENTE, 1964, pp. 239-240.

que en las escuelas de la zona, el maestro no avanzara más allá de las primeras unidades de lengua nacional. Para De la Fuente, la enseñanza del español debía llevarse a cabo empleando métodos más apropiados que los usados hasta entonces y no sólo a través de la enseñanza en la lengua nacional hasta el último peldaño educativo como se pretendía. Por tanto, ordenó el retiro de los instructivos redactados por Isabel de Pozas, material que contenía los programas de la SEP divididos por meses y semanas, además de indicaciones metodológicas de las diversas asignaturas.

Se perfiló entonces un nuevo plan de trabajo. De la Fuente insistió en el empleo del mazateco en todas las ocasiones en que fuera necesario para dar mayor claridad a las explicaciones del maestro, además de la contratación, de preferencia, si no es que únicamente, de personal bilingüe. Decidió también modificar y simplificar los métodos y planes de estudio vigentes y elaborar nuevos materiales didácticos que fueran “prácticos, adaptados a la idiosincrasia y modos de vida de los alumnos”.

Al profesor Reynaldo Salvatierra le asignó el trabajo de castellanización. Fue él quien adaptó a la forma de la cartilla mazateca, las palabras, frases y oraciones del instructivo de la profesora Pozas que había servido de norma al trabajo escolar el año anterior. Con un tiraje de 500 ejemplares, la nueva cartilla constaba de 40 lecciones y ejercicios además de incluir ilustraciones con grabados de Luis Beltrán.²⁵ La labor del profesor Eliseo Narváez se centró en la redacción de los programas sintetizados de la SEP para los tres primeros grados de primaria —lengua nacional, aritmética, ciencias naturales, geografía, historia y dibujo—, además de la preparación de una serie de lecciones para la enseñanza del castellano que comprendían ejercicios, órdenes de fácil comprensión y lista de palabras con un vocabulario mínimo al alcance de los alumnos y acorde a las necesidades, costumbres y usos de la región, que servirían de ejercicio de lectura a los alumnos ya alfabetizados.

²⁵ “Informe al Sr. Lic. Alfonso Caso, Director del INI que presenta el Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, 13 de agosto de 1956”, en AHINI, Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, Informe de actividades, 1956.



ILUSTRACIÓN 5. Una escuela en Temazcal, Oaxaca. Fototeca Nacho López, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

El nuevo proyecto se puso en marcha en los primeros días de julio de 1956. Dadas las condiciones específicas de la zona, la castellanización y alfabetización se convirtieron en tareas prioritarias.

ENTRE AVANCES Y TROPIEZOS

La escuela iba ganando terreno entre las comunidades indígenas a pesar de contratiempos y limitaciones. Entre los padres de familia se incrementaba el interés porque sus hijos aprendieran sobre todo el español, a leer y escribir y “hacer cuentas”, hecho que se reflejaba en el aumento en la inscripción: de 1 487 alumnos en 1956 se pasó a 1 889 un año después. El grado preparatorio, dedicado a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua nativa y a iniciar el aprendizaje oral del español, funcionaba ya en varias escuelas, aunque éstas, en su mayoría, no llegaban más allá del tercer año.

PERSONAL DOCENTE, 1956

<i>Bilingües</i>	<i>Mazateco castellano</i>	<i>Monolingüe</i>	<i>Castellano</i>
Segundo grado	3	2o grado	1
Tercer grado	7		
Cuarto grado	1	4o grado	2
Quinto grado	5		
Sexto grado	12	6o grado	14
Segundo grado de normal	1	2o grado de secundaria	2 ²⁶

La selección de los primeros elementos que cumplieran con los requisitos establecidos por el Centro no fue tarea fácil, situación que se reflejó en la heterogeneidad del personal docente. El problema principal fue la lengua: había maestros bilingües, otros sólo hablaban su lengua nativa o bien eran monolingües en castellano. Las diferencias eran marcadas también en relación con la escolaridad. Al igual que los maestros rurales que venían trabajando en las comunidades del Vaso de la presa, la mayoría de los promotores

²⁶ “Informe al C. Prof. Agustín Romano, Director del CCIP que presenta el Jefe de la Sección de Educación, Prof. Eliseo Narváez, 15 de diciembre de 1956”, en Instituto Nacional Indigenista, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1956.

“acreditaban” estudios de segundo, tercero o hasta sexto grado, mientras que los maestros federales, más preparados, habían cursado la educación primaria completa, requisito indispensable para poder obtener una plaza.

La castellanización y alfabetización avanzaban lentamente.²⁷ La inscripción en segundo grado representaba tan sólo la cuarta parte de quienes habían cursado el primer año, siendo notoriamente baja la inscripción femenina. Esta situación se derivaba en gran parte de una deficiente asistencia. La inestabilidad de la población ante los cambios de ubicación en las zonas del reacomodo, así como el difícil proceso de readaptación a formas de vida totalmente diferentes, dejaban su huella. Pero también habría que agregar la baja asistencia de los alumnos en las temporadas de siembra y cosecha, en la temporada de lluvias o bien en los días de mercado, las fiestas del pueblo o las ceremonias religiosas, acciones todas que conllevaban a un alto nivel de reprobación o deserción.

INSCRIPCIÓN EN 1957

	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Grupo preparatorio	334	254	588
Primer año	613	366	979
Segundo año	150	76	226
Tercer año	70	19	89
Cuarto año	7	0	7
Total	1174	715	1889 ²⁸

Los problemas afloraban también en otros aspectos. Faltaban maestros, especialmente maestros bilingües. A ello se agregaba la deficiente preparación pedagógica de muchos de quienes estaban en servicio. En las zonas de reacomodo era frecuente, como años atrás, los casos en los que un mismo maestro, en forma simultánea, se hacía cargo de varios grupos como sucedía

²⁷ “Informe al Sr. Lic. Alfonso Caso, Director de INI, que presenta el Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, 29 de noviembre de 1957”, en AHIMI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1957.

²⁸ “Informe al C. Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, que presenta el Jefe de la Sección de Educación, Prof. Eliseo Narváz, 15 de noviembre de 1957”, en AHINI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1957.

en el poblado de Nuevo Pescadito de Abajo, donde el promotor atendía a 41 alumnos que cursaban el grado preparatorio, primero, segundo y tercer año.²⁹ En otras ocasiones, el problema se derivaba de la imposibilidad de llenar las plazas de acuerdo con los distintos dialectos de la región, por lo cual las autoridades se veían obligadas a asignar a maestros hablantes de un dialecto del mazateco a zonas donde la lengua materna de sus alumnos no correspondía con la suya, hecho que obligaba a la enseñanza directa del español como sucedía en las escuelas de Temazcal, Oaxaca.³⁰ Pero también habría que mencionar a aquellos que no obstante ser bilingües, arrastraban vicios ancestrales en su concepción de la lengua materna y se negaban a utilizarla por considerarla inferior o simplemente innecesaria en su labor de castellanización.

Asimismo, la coordinación entre la SEP y el INI tropezaba con dificultades. Mientras que los promotores se sujetaban a los instructivos y programas del Centro Coordinador, los maestros federales que prestaban sus servicios en las comunidades de la zona de reacomodo y ocupaban generalmente la dirección de las escuelas, seguían operando al margen del espíritu renovador indigenista manteniendo como norma la enseñanza directa del castellano y negándose a aplicar los planes, programas y métodos de enseñanza señalados. Para Narváez, las materias académicas y con especialidad del lenguaje no habían presentado ningún problema entre los promotores bilingües español-mazateco, no así entre los monolingües en castellano que trabajaban en escuelas con alto grado de monolingüismo indígena donde era notable la incompreensión entre niños y promotor.

Con el paso del tiempo fue cada vez mayor la necesidad de material de lectura adecuado para los grados avanzados. Si bien circulaban las nuevas cartillas *Primeros Pasos I* y *Primeros Pasos II* y el novedoso texto preparado por Swadesh *Juegos para aprender el español*, se carecía de libros y revistas en mazateco. De ahí la edición de un boletín mensual titulado *Evolución*, vocero de las actividades del Centro Coordinador, para ser repartido en forma gratuita entre los promotores de la zona. Las aventuras de un joven indígena de nombre Nkirikú (Gregorio) eran aprovechadas con fines educativos, fuera para abordar temas sobre salubridad, agricultura, higiene o

²⁹ MEJÍA PIVARAL, 1994, p. 135.

³⁰ MUÑOZ BASILIO, 2009, p. 50.

simplemente para proporcionar información de interés para los habitantes de los pueblos de reacomodo incorporando cuentos y leyendas de la región.

Los maestros tuvieron libertad para seleccionar los textos conforme a su criterio. Por lo general, se trataba de libros en español de diversos autores que no se apegaban a los lineamientos pedagógicos acordados ni eran apropiados para el medio ambiente en que se actuaba como era el caso del *Método Rébsamen*, del *Silabario de San Miguel* o *Leo y Escribo* de Daniel Delgadillo, mientras que para 2° y 3° año, el libro *Nueva Senda* fue considerado por el profesor Narváez como el más apropiado por ajustarse más a las necesidades de los alumnos mientras no se dispusiera de otro material de lectura que respondiera a las normas del sistema educativo del INI.³¹ Las ayudas visuales como el franelógrafo (pedazo de tela ahulada clavada en el muro que sustituía al pizarrón) para afianzar la alfabetización y aritmética, la lotería para la castellanización junto con folletos y periódicos murales, dieron buenos resultados.

El presupuesto de la Comisión del Papaloapan continuó apoyando básicamente los trabajos de movilización, mientras que el financiamiento para el renglón educativo era sumamente reducido. Difícilmente las comunidades indígenas estaban en posibilidades de contribuir al pago del salario del promotor como se había establecido. No faltaban casos como el de los vecinos de Cosotepec, quienes argumentaban que pese a la buena voluntad que tenían de seguir sosteniendo a su maestro, no les era posible por la mala cosecha obtenida el año anterior. Agustín Romano, en una carta dirigida a Alfonso Caso, director del INI, le exponía los graves problemas que afectaban las actividades educativas solicitando apoyo económico para aumentar el número de plazas, la contratación preferente en las zonas indígenas de personal bilingüe, la construcción de escuelas en los pueblos de reacomodo y el aumento de grados en aquellos planteles que se considerara pertinente.³² Sin embargo, la situación poco varió en los meses siguientes, no obstante que la administración del presidente Adolfo López Mateos asignaba un mayor presupuesto al ramo de la educación.

³¹ "Informe al Lic. Alfonso Caso, Director del INI que presenta el Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, 29 de noviembre de 1957", en AHINI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1957.

³² "Informe al Sr. Lic. Alfonso Caso, Director del INI, que presenta el Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, 13 de marzo de 1957", en AHINI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1957.

Suplemento de "EVOLUCIÓN"

AVENTURAS DE NKIRIKÚ

Por Luis Beltrán G.



ILUSTRACIÓN 6. *Aventuras de Nkirikú*, Suplemento de Evolución, Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, 1955.

EL TEATRO GUIÑOL, ESPACIO DE DIVERSIÓN Y CONFRONTACIÓN

Al iniciarse las obras en la cuenca fueron enviadas brigadas de trabajadores sociales a las poblaciones afectadas no sólo para informar sobre los trabajos que se realizaban, sino también para convencer a sus habitantes de los beneficios que lograrían al trasladarse a las zonas de reacomodo augurándoles mejores condiciones de salud, de educación y de comunicación. Pero fue el teatro guiñol el mejor conducto para coadyuvar con las diversas acciones programadas por el Centro Coordinador.

A diferencia del teatro utilizado en los grandes centros urbanos donde el lobo y caperucita, el ratón y el gato, o el conejo y la zorra eran los personajes principales, en las zonas indígenas se creó un tipo singular indigenista en cuanto a su forma y contenido que iba desde la creación y manufactura de los personajes con rostros que se acercaban lo más posible a los rasgos fisonómicos de los pobladores de la zona y a su indumentaria, hasta la preparación de guiones y obras en mazateco, varios de ellos escritos por Carlo Antonio Castro, creador del teatro Petul en Chiapas. El teatro no sólo se empleó como diversión sino que también abordaba temas referentes a problemas específicos de cada una de las comunidades a visitar. Fue un recurso para iniciar y mantener activos diversos tipos de campañas, fueran sanitarias, de higiene, de acercamiento a la escuela o bien sobre temas relativos al reacomodo. En todo momento era la comunidad la que participaba en el espectáculo y entablaba un diálogo con los muñecos haciendo más amenas y atractivas las representaciones.

Una experiencia interesante tuvo lugar en un poblado del municipio de Soyaltepec, Oaxaca. El tema giró en torno a las ventajas que ofrecía el traslado a los nuevos poblados sorprendiendo la reacción de los espectadores. En su informe a las autoridades del Centro Coordinador, el promotor a cargo de la obra hizo un llamado a las autoridades:

Creo que en las funciones que se den dentro del Vaso de la presa jamás se debe tocar el tema del reacomodo ya que la movilización es el problema vital de esas pobres gentes y está latente en todos los momentos de su vida actual y el teatro se lleva con el fin de darles una pequeña y fugaz distracción. Cierto que el guiñol es para educar pero

existen infinidad de temas ajenos a la movilización que pueden ser utilizados. Insistir, con los muñecos en que van a ser movilizados es casi un acto morboso de sadismo puesto que nosotros somos incapaces de resolverles los problemas que en esta gira han planteado.

Yo quiero preguntar a la dirección del Centro Coordinador, ¿qué contestaría a un grupo de gentes que cuando se les argumenta que los nuevos poblados tienen todo género de ventajas, ellos contestan que están de acuerdo con salirse pero ¿cuándo se les dan sus terrenos, sus casas, cuándo les pagan sus avalúos?, cuando se les ponen como ejemplo las casas del pueblo de reacomodo hacen el comentario de que esas casas no son casas sino gallineros. Cuando se les habla de Yogopila, una comunidad oaxaqueña, ellos piden seguir viviendo en su Estado natal y ponen como ejemplo que hay lugares del propio estado que se les ha dado a gentes de otros estados ajenos al problema de la Cuenca. Todos estos argumentos han sido expuestos a los muñecos en forma abierta y franca, a lo que los muñecos se han concretado a contestar que tratarían el caso a las autoridades competentes. Pregunto a las autoridades ¿qué contestación llevarán los muñecos en su segunda visita a todas estas poblaciones?³³

Las funciones continuaron en varios parajes, en distintas comunidades. Tras la partida de Marco Antonio Montero,³⁴ no había sido posible contar con nuevos textos para reanudar en forma sistemática las representaciones del guiñol. El propio director del Centro Coordinador señalaba que era necesario reorganizar al grupo de teatro y adaptar las obras que se consideraran convenientes para presentarlas en las comunidades.³⁵ En los años siguientes el teatro continuó trabajando en forma deficiente.³⁶

³³ “Informe de la gira efectuada por el Teatro guiñol mazateco en el área del Vaso de la Presa ‘Miguel Alemán’, Soyaltepec, Oax., del día 17 al 24 del mes de septiembre de 1956”, en Informe de actividades que presenta el Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, en AHINI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1956.

³⁴ Marco Antonio Montero fue el autor de la mayor parte de los textos escritos para el teatro Petul. Montero tuvo a su cargo el teatro guiñol en el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil y después inició en la región del Papaloapan una nueva aventura. A su inventiva se deben los dos personajes que, desde entonces, serían los héroes de todas las representaciones: Petul y Xun (Pedro y Juan).

³⁵ “Informe al Sr. Lic. Alfonso Caso, Director del Instituto Nacional Indigenista, del Director del Centro Coordinador Agustín Romano, junio de 1957”, en AHINI, Centro Coordinador del Papaloapan, Informe de actividades, 1957.

³⁶ Se esperaba la colaboración de Rosario Castellanos para iniciar de nuevo las representaciones pero esta propuesta no prosperó.

CONSIDERACIONES FINALES

Al pretender hacer un balance, múltiples interrogantes saltan a la vista: ¿cuáles fueron los avances o consecuencias de este cambio?, ¿cómo afectó el proyecto del Papaloapan la vida de los indígenas de la zona?, ¿hasta qué grado el aprendizaje del español significó una herramienta para el progreso?

El nuevo entorno marcó de manera tajante el contraste entre el mundo moderno, industrializado y la condición trivial de la población indígena. Al ser reubicados en los nuevos poblados, los nativos se enfrentaron con una manera diferente de concebir el mundo que rompía sus esquemas ancestrales. Nuevas formas de vida se fueron imponiendo en las que sus creencias religiosas, tradiciones y costumbres iban siendo reemplazadas —en mayor o menor grado—, por los valores de una sociedad urbana, moderna, que pretendía homogeneizarlos bajo un mismo modelo de desarrollo. Los cambios fueron significativos en su organización social, en sus hábitos tradicionales de consumo, en su indumentaria. De manera paulatina fueron abandonando normas y hábitos culturales propios y dejando atrás leyendas y mitos. El concepto del tiempo se alteró lo mismo que el ritmo de trabajo.

Las nuevas relaciones socioeconómicas de los pueblos indígenas quedaron inmersos en el contexto de un mundo moderno. El progreso de los medios de comunicación contribuyó en gran parte a esta transformación. El contacto con los centros urbanos les amplió el horizonte y cada vez fue mayor el número de quienes decidían abandonar sus comunidades buscando nuevas formas de vida, mejores oportunidades de trabajo, un empleo más diversificado. La agricultura, la principal fuente de trabajo, decayó. Muchos dejaron de trabajar la tierra y se convirtieron en comerciantes u obreros asalariados iniciando otra vida de perspectivas inciertas.

Pero el cambio de ninguna manera fue homogéneo, inmediato o simultáneo. Los contrastes fueron marcados. Hubo quienes se vieron favorecidos con el reparto de tierras al ser reubicados en las zonas más prósperas, mientras que en otros casos el precio del cambio fue alto. Prevalecía la nostalgia, la frustración, el enojo ante el incumplimiento de los beneficios prometidos. Hubo a quienes les fueron asignadas tierras que no eran de

la misma calidad a las que habían perdido en el Vaso, como en el caso de Chicali, una de las primeras localidades movilizadas del municipio de Soyaltepec, mientras otros eran reubicados en áreas que no correspondían a su estado natal o bien sus familias quedaban desintegradas desconociendo el paradero de algunos de sus miembros a quienes nunca volverían a ver.³⁷

En el plano ideológico se operó un profundo cambio cultural: en las zonas de reacomodo, la fuerza del español fue desplazando a las lenguas nativas. El creciente nivel de bilingüismo lo confirmaba. Como años atrás señalaba Moisés Sáenz, la apertura de caminos y carreteras eran más efectivos como factores de cambio que la misma escuela para aprender el castellano. Para quienes trabajaban en diversas ramas de la industria o el comercio de productos agrícolas, el conocimiento de la lengua nacional era prioritario desde el punto de vista económico. Pero también la cercanía a centros urbanos había propiciado un mayor uso del castellano entre los niños y jóvenes de las comunidades. Incluso los mismos padres alentaban a sus hijos a que no hablaran su propia lengua. En estas condiciones hubo quienes aprendieron a hablar español y sin dejar de conservar su propia lengua, fueron alternando otros hábitos para mejorar sus condiciones de vida o salud. Otros en cambio, instalados en centros urbanos, además de la lengua, adoptaron la indumentaria, los hábitos alimenticios y otros elementos de la cultura nacional tratando de esa manera de insertarse en el mundo mestizo. Sin embargo —como señala Shirley Brice Heath—, al intentarlo, se encontraron flotando entre dos culturas, incapaces de regresar a la antigua e incapaces, debido a su falta de adiestramiento tecnológico y de conocimientos urbanos, de ajustarse a una nueva cultura.³⁸

No obstante los contratiempos y deficiencias del sistema educativo, la escuela fue abriéndose camino. Tuvo una mayor aceptación entre las comunidades y en forma paulatina, el nivel de escolaridad se fue elevando. Un mayor número de escuelas y una inscripción que se fue incrementando considerablemente. Quedaba claro la prioridad que se le

³⁷ Véase MUÑOZ BASILIO, 2009; MEJÍA PIVRAL, 1994.

³⁸ HEATH, 1972, p. 266.

daba a la enseñanza del castellano. Sin embargo, en medio de una zona llena de contrastes no se llegaba a unificar criterios en relación con el método de enseñanza de la lengua nacional. No era de extrañarse, por tanto, que el profesor Andrés Santiago Montes, a cargo de la sección de Educación, en su informe al director del Centro Coordinador señalara que “los resultados obtenidos en la experimentación que se llevó a cabo en la escuela de Pescadito de en Medio sobre la castellanización y alfabetización a través de la lengua materna son suficientes para convencerse de la bondad del método. Los propósitos de la sección de Educación son hacerlo objeto de extensión a todas las escuelas”.³⁹ Mientras que, paralelamente, en el boletín *Evolución*, retomando el proyecto de Ricardo e Isabel Pozas, se leía: “[...] el gobierno de la República encargó al INI la movilización. [...] Todos los empleados saben que el INI sólo tiene una finalidad y esta es, lograr que la población mexicana sea una sola, *se hable un sólo idioma*, el castellano; para que, cuando viaje un hombre pueda entenderse con todos, encuentre trabajo con facilidad y —si quiere— estudiar y progresar”.⁴⁰

Era evidente que la polémica por el lenguaje seguía presente. En una reunión efectuada en 1958 Julio de la Fuente señalaba: “[...] no hay cultura que no esté en cambio constante por más pequeño que sea, y el cambio ocurre no por mero capricho sino por operación de complejos y variables factores que entran en juego en cada situación”.⁴¹ Y añadía otro comentario que bien puede aplicarse hoy en día: “[...] muchos de nuestros conductores políticos y educativos no han reconocido lo suficiente la significación de las culturas indígenas. [...] Creemos que es posible aunque difícil, conciliar ciertas diferencias y sobre todo reducir a su mínimo los efectos negativos del choque de culturas en la vida indígena”.

³⁹ “Informe de las actividades desarrolladas durante el mes de noviembre de 1957 que presenta el Jefe de la Sección de Educación, Prof. Andrés Santiago Montes al C. Prof. Agustín Romano, Director del CCIP, 30 de noviembre de 1957”, en AHINI, Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, Informe de labores, 1957.

⁴⁰ *Evolución*, órgano de la zona mazateca, Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan, abril de 1957, año I, núm. 3.

⁴¹ FUENTE, 1964, pp. 111-112.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo
 1983 *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- BARBOSA HELDT, Antonio
 1949 “Educación de la Cuenca del Papaloapan”, ed. mimeográfica.
- BRAVO AHUJA, Gloria
 1977 *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México.
- EDEL, Matthew y Juan BALLESTEROS
 1968 “La colonización en la Cuenca del Papaloapan. Una evaluación socioeconómica”, Centro de Investigaciones Agrarias/Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola, México.
- FUENTE, Julio de la
 1964 *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- GREAVES LAINÉ, Cecilia
 1998 “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, en Pilar Gonzalbo (coord.), *Historia y nación. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, El Colegio de México, México, pp. 137-153.
- HEATH, Shirley Brice
 1972 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, Secretaría de Educación Pública/Instituto Nacional Indigenista, México.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA
 1955 *¿Qué es el INI?*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- MEJÍA PIVARAL, Carlos
 1994 “Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista del Papaloapan”, Instituto Nacional Indigenista, ed. mimeográfica, México.
- MUÑOZ BASILIO, Maurilio
 2009 *Fuentes para la Historia del Indigenismo en México. Diario de campo de Maurilio Muñoz en la Cuenca del Papaloapan (1957-1959)*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígena, México.
- POZAS, Ricardo e Isabel H. DE POZAS
 1955 “Informe crítico del Centro Coordinador del Papaloapan”, serie mimeográfica, núm. 13, Instituto Nacional Indigenista, México.
- POZAS, Isabel H. de y Ricardo POZAS
 1980 “Del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo en lengua nacional”, en Gonzalo Aguirre Beltrán *et al.*, *Pensamiento antropológico*

gico e indigenista de Julio de la Fuente, Instituto Nacional Indigenista, México.

VILLA ROJAS, Alfonso

1955

“Los mazatecos y el problema indígena en la Cuenca del Papaloapan”, en *Memorias del INI*, vol. VII, Instituto Nacional Indigenista, México.