



Los Altos de Chiapas, educación indígena y la
labor del Centro Coordinador Indigenista
Tzeltal-Tzotzil en los municipios de Zinacantán y
Chamula (1934-1960)

T E S I S

que para obtener el grado de
maestro en Historia

presenta

José Guadalupe Gómez Hernández

Asesor: Dr. Carlos Escalante Fernández

Julio, 2024

Comité

Presidente

Vocal

Secretario

Índice

Introducción	1
Capítulo I. La educación indígena y el proyecto Cardenista en Chiapas (1934-1940).....	17
1. 1 Antecedentes históricos	20
1. 1. 2 La educación en Los Altos de Chiapas y las reformas Cardenistas	22
1.1.3 La escuela y el internado indígena en Los Altos de Chiapas	25
1. 2. 1 Educación e incorporación del indígena en los municipios de Chamula y Zinacantán	30
1. 2. 2 Educación socialista en las comunidades indígenas	32
1. 2. 3 El legado de Erasto Urbina en Los Altos de Chiapas	38
1. 3. 1 El sistema de enganche	43
1. 3. 2 La reforma agraria de Urbina en Los Altos de Chiapas	48
1. 3. 3 Congreso indigenista interamericano de 1940	52
Capítulo II. El Instituto Nacional Indigenista y su primer Centro Coordinador Indigenista (1948-1951).....	58
2.1 El Instituto Nacional Indigenista a través de Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Alfonso Caso	58
2. 1. 2 Antecedentes del INI	69
2. 2. 1 El Proyecto Integral del Centro Coordinador Indigenista en Los Altos	80
Capítulo III. Educación indirecta, ayudas visuales y el Teatro <i>Petul</i> en San Juan Chamula y Zinacantán (1951-1955).....	89
3.1 Educación indirecta o educación bilingüe	89
3.1.2 Las escuelas del Centro Coordinador Indigenista.....	92
3. 1. 3 Materiales pedagógicos bilingües y el Teatro <i>Petul</i>	101
3. 2. 1 Ayudas Audiovisuales y el Teatro Guiñol	111
3.2.2 El Teatro <i>Petul</i>	115
Capítulo IV. Los Promotores Culturales Bilingües del municipio de Chamula y Zinacantán (1952-1960).....	123
4. 1 Promotor Cultural Bilingüe (PCB)	124
4. 1. 2 Selección de candidatos a promotores culturales bilingües	126
4. 1. 3 Capacitación de la primera generación de los Promotores Culturales	128
4.2.1 Promotores líderes de las comunidades	137
4.2.2 Segunda generación de promotores culturales bilingües	143

4.2.3 Cambios culturales.....	149
Conclusiones	153
Fuentes consultadas.....	159
Anexos	164

Agradecimientos

Agradezco al Colegio Mexiquense, A.C., por haberme aceptado en su programa de maestría como parte de la séptima generación 2022-2023. Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) que me otorgó una beca durante dos años.

Agradezco a mi asesor, el Dr. Carlos Escalante Fernández, por la paciencia conmigo, la motivación y el compromiso para terminar la tesis de maestría, así mismo, los comentarios, lecturas y consejos que me ayudaron a enriquecer el proyecto de investigación.

A mis lectores, la Dra. Susana Ayala Reyes y al Dr. Netzahualcóyotl Luis Gutiérrez Núñez, sus comentarios, sugerencias y el tiempo prestado a mi proyecto de investigación.

Expreso mi gratitud a la Dra. Carmen Salinas Sandoval, su apoyo y disposición conmigo para leer los capítulos de mi tesis.

Agradezco a mi familia, a mi madre María por motivarme a cumplir mis metas, por creer en mí y sobre todo por sus innumerables consejos que me han servido en mi andar. A mi hermana Yareni del Rocío por su apoyo incondicional a mis proyectos de vida, así como académicos. Agradezco a mi hermana Araceli por creer en mí y motivarme a cumplir mis sueños.

Agradezco a mi camarada Alexander Salazar Echavarría por el gran apoyo brindado hacia mi persona, las anécdotas de nuestros viajes, las charlas dentro y fuera del Colegio Mexiquense y sobre todo la confianza brindada. Infinita gratitud a

mis amigos, Emilio Arturo Martínez González (Emilis), Juanita Dolores Serratos
García y Juana Lara Mondragón.

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, a 12 de junio de 2024

Introducción

El conflicto político-religioso que se presentó en San Juan Chamula a principios de 1970 llevó a que miles de chamulas migraran a San Cristóbal de Las Casas, lo que desencadenó la fundación de nuevas colonias indígenas en la periferia de la ciudad. Los causantes de dicho conflicto fueron los caciques chamulas (hombres con poder económico y político) que buscaron imponer su hegemonía en su municipio. Estos individuos se formaron en la época cardenista con el movimiento indigenista y consolidaron su poder en la década 1950 con el apoyo del recién creado Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzi cuando se incorporaron como promotores de educación y de salud.

A partir de esta curiosidad nace la idea de analizar la formación de estos individuos, en especial a los promotores de educación quienes serían los nuevos caciques de las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas. Por lo extenso del territorio se optó por indagar únicamente en dos comunidades, Chamula y Zinacantán. Aun así, la investigación nos permitió entender cómo se propagó dicho fenómeno en toda la región. Adoptar un análisis local nos ayudó a reflexionar sobre algunas particularidades, como el origen de cada promotor cultural, la formación de cada uno de ellos, así como el proyecto integrador de la educación que formuló el gobierno mexicano.

La presente investigación, *Los Altos de Chiapas, educación indígena y la labor del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en los municipios de Zinacantán y Chamula (1934-1960)*, tiene el objetivo de analizar cuál fue el impacto

de los programas educativos del gobierno federal en la educación de los indígenas en los municipios de Chamula y Zinacantán, previo a la fundación del INI en Chiapas. Así como de entender cuál fue el rol que jugó el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil y los promotores culturales bilingües para introducir a la población originaria a la nación mexicana mediante la educación integral que planteó el gobierno federal, así como ver cuáles fueron los métodos y estrategias que utilizaron los indigenistas para mejorar la vida de los chamulas y zinacantecos.

En este punto se analizan también los programas educativos que se implementaron en Los Altos previo a la fundación del Instituto Nacional Indigenista y del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, haciendo énfasis en el régimen cardenista, puesto que, en la década de 1920 y parte de 1930 el modelo educativo que se implementó en las escuelas del país era el de incorporación, que consistía en la enseñanza universal del castellano y la eliminación de todo rasgo cultural de los grupos indígenas y el de la incorporación de estos al estado política y económicamente. Del mismo modo, se analiza cuál fue la labor de los promotores culturales bilingües en el aspecto educativo, su formación académica y su influencia en las comunidades de Chamula y Zinacantán, asimismo, los cambios inmediatos que se lograron ver tras la incursión del Centro Coordinador Indigenista en Los Altos de Chiapas. Se reflexiona sobre el modelo educativo de integración que se desarrolló en las escuelas del Centro Coordinador, su método de enseñanza, su programa de alfabetización y castellanización y su diferenciación respecto al modelo incorporacionista.

Por esto, cabe preguntarse: ¿a partir de la situación de la educación indigenista en 1934 cuáles fueron las discusiones teóricas y los aportes de la educación indígena que implementó el Estado mexicano en la población indígena en los municipios de Chamula y Zinacantán, para introducirlos a la vida sociocultural de México? ¿Qué tipo de programas educativos se implementaron en las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas en el periodo cardenista? ¿Cuáles fueron los programas educativos que puso en marcha en el Centro Coordinador Indigenista en las comunidades de Chamula y Zinacantán? y ¿Cuál fue la labor del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil y los Promotores Culturales Bilingües en la educación y alfabetización de la población originaria de Los Altos de Chiapas?

La idea central de la investigación parte de dos premisas. La primera es que la educación indígena y cultural que introdujo el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en las comunidades de Los Altos de Chiapas, hizo que el indígena empezara a reproducir las costumbres y enfoques que la escuela les estaba enseñando y de esta manera se fueran adaptando a los lineamientos de la sociedad mexicana. Igualmente, los promotores culturales bilingües fueron los que negociaron e implantaron los proyectos federales en las comunidades, pues el trabajo de estos se enfocó en establecer y desarrollar las reformas educativas de cambio social y cultural del Centro Coordinador Indigenista; también sirvieron como ejemplo para que otros indígenas se prepararan y buscaran obtener un trabajo como promotores culturales. Los efectos del proyecto indigenista del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil mostraron sus resultados puesto que rompieron con una serie de costumbres que denigraban y obstaculizaban el desarrollo de las comunidades indígenas.

La segunda es que en Chiapas el indigenismo mexicano tiene sus antecedentes desde la década de 1930 llegando a su punto más importante en 1951 con la creación del Centro Coordinador, siendo el indígena partícipe de las coyunturas sociales que se desataron en Los Altos. Desde un principio la idea de integrar a los grupos indígenas al Estado mexicano utilizando la educación como herramienta se planteó desde el gobierno central, motivo por el cual los recursos, infraestructura y especialistas en el tema, así como simpatía por la causa, fueron pieza clave para lograr grandes cambios en las comunidades indígenas en Chiapas. Por esta razón el indigenismo fue un movimiento heterogéneo con fracturas e irregularidades, a veces espontáneo, y que las mismas particularidades definieron su objetivo y visión sobre los grupos indígenas.

El periodo de estudio se definió a partir de dos antecedentes. El primero en la época cardenista (1934-1940), ya que se observa en Los Altos de Chiapas el arribo de las políticas indigenistas a partir de la aparición de nuevos actores sociales y la disputa entre dos grupos antagónicos, Urbinistas y Pinedistas, saliendo victoriosos los Urbinistas que adoptaron la bandera indigenista. De esta manera inició una serie acontecimientos y reformas que marcaron la historia de los pueblos indígenas tales como: el reparto agrario, el surgimiento de intermediarios indígenas

al servicio del estado y la formación de instituciones indígenas y políticas como el Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI) y el Departamento de Acción Social y Protección Indígena (DASPI). Algunos autores han llamado a esta etapa como “el despertar de los indígenas” (González, 2013) o como sugiere Jan Rus “una verdadera revolución indígena” (Rus, 1995).

La segunda premisa parte en 1951 cuando se crea el primer Centro Coordinador Indigenista ya que da inicio concretamente y se consolida el indigenismo mexicano. Arriban a Los Altos de Chiapas especialistas, lingüistas y educadores con la finalidad de integrar a los tzotziles y tzeltales. La irrupción de estos indigenistas removió antiguos conflictos ya que los mestizos de San Cristóbal eran celosos e indiferentes con la intromisión del gobierno federal, por esta razón boicotearon las actividades del Centro Coordinador y pusieron en su contra a los indígenas de la región (Lewis, 2020; Lewis, 2011; López, 2015); de 1951 a 1960 el Centro Coordinador estuvo en constante supervisión pues era el proyecto piloto del indigenismo y sobre todo fue el lugar donde se experimentó por primera vez algunos programas de desarrollo social que después se implementaron en otros Centros Coordinadores.

Los Altos de Chiapas, por sus particularidades fue el escenario ideal para fundar el primer Centro Coordinador puesto que la región albergaba a dos grupos indígenas altamente conservadores: los tzotziles y tzeltales. Además, cumplía con ciertas características físicas y geográficas para ser el escenario perfecto para poner en marcha las políticas indigenistas. El indigenismo como política nacional dinamizó Los Altos de Chiapas, primero con la irrupción del cardenismo y luego con la creación del Centro Coordinador Indigenista. De estos antecedentes partimos para elegir el periodo de estudio que corresponde a los años de 1934 a 1960, periodo el cual se inicia y consolida el indigenismo en Los Altos de Chiapas.

El área de estudio abarca dos municipios de Los Altos de Chiapas, Zinacantán y Chamula. Su ubicación geográfica respecto a San Cristóbal de Las Casas influyó para que las actividades del Centro Coordinador se realizaran por primera vez en estos municipios. Las particularidades de cada municipio le dieron a los programas de integración social una característica que las definió y sobre todo

marcaron un rumbo diferente en el desarrollo de los indígenas, en especial en el ámbito educativo. Es decir, en cada municipio la respuesta de los indígenas varió notablemente y la participación fue diferente al igual que su desarrollo.

Chamula en ese momento era el municipio con mayor población, sobrepasaba los 22, 000 habitantes, al mismo tiempo era el más conservador y resistente a los cambios, así como el más explotado de la región (Romano, 2002; Lewis, 2020). Por su parte, la elección del municipio de Zinacantán se basó en dos aspectos, el primero por ser el municipio en donde se crearon pocas escuelas del INI pero se mantuvieron estables, y el segundo porque en este municipio se arraigó rápidamente la educación y el indígena mostró ser menos conservador. También su población influyó notablemente en otros proyectos, tal es el caso del Teatro Guiñol, que sus integrantes procedían de este municipio. Esto influyó para que las primeras obras de teatro se realizaran en este municipio (Montes, 1958). Analizar el desarrollo de la educación indigenista en dos municipios tzotziles ayuda a comprender lo que se está sosteniendo en esta tesis, que las políticas indigenistas las definieron los mismos indígenas; y que los matices de los programas la educación y desarrollo marcaron el avance del indigenismo mexicano en Chiapas.

El interés por realizar esta tesis se basa en conocer los programas educativos y los actores que impulsaron el desarrollo social de los pueblos indígenas de Los Altos, así como el rol que jugó el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil como institución promotora de la educación indígena. Por esta razón el trabajo propone hacer un estudio comparativo que muestre la formación de la educación bilingüe y los antecedentes que la cimentaron, Igualmente, busca mostrar las negociaciones, acuerdos y conflictos que se dieron cuando el Centro Coordinador inició labores en Chiapas. Por otro lado, el trabajo tiene la idea de contribuir y a explicar la formación de los promotores culturales bilingües antecesores de los maestros indígenas a través de su formación académica, procedencia, actividades educativas y su relación con el Centro Coordinador. Por último, y no menos importante, la tesis tiene la finalidad de contribuir a la historiografía chiapaneca en cuanto a la historia de la educación ya que son contados los trabajos que han abordado la problemática de la educación indígena y el impacto que tuvo el CCITT

en Chiapas, aunado a que todavía quedan vacíos y temas que hasta el momento no se han abordado¹.

Es importante señalar también el concepto que guía la presente investigación. Desde el pensamiento de Stephen Lewis “el indigenismo fue un movimiento político y cultural complejo, incluso muchas veces contradictorio, que se manifestó en todo el continente americano. A menudo asumía una noción abstracta de gentes y culturas indígenas localizadas en un pasado remoto, pero también pugnaba por la modernización, la asimilación y el «mejoramiento» de indígenas en el aquí y ahora” (Lewis, 2015:19). Es pues, un movimiento y un discurso político que nació en el seno de los intelectuales y se fortaleció con él apoyo del gobierno federal “su objetivo fue la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación” (Caso, 1971: 154). En este aspecto, como todo movimiento tuvo sus ambivalencias y sus particularidades. En Chiapas el indigenismo se distinguió por la lucha de poder y no por la integración del indígena.

El indigenismo del gobierno estatal estaba poco preocupado por la “mexicanización” de los indios, y si bien pretendía transformar las estructuras locales de poder era sobre todo para abrir paso a un sector mestizo que había sido marginado de los cargos públicos. En realidad, el indigenismo estatal se mostraba tan reacio como las propias élites locales a la llegada de funcionarios federales que intentaban cambiar las reglas del juego sin tener en cuenta los intereses de los actores políticos de la región (Paris, 2007: 14).

Para entender el desarrollo de la educación indígena en Zinacantán y Chamula se ha recurrido al término indigenismo, ya que sugiere que integración social y modernización son precisamente las ideas que explican el comportamiento y las acciones de los tzotziles en torno a la reivindicación de su cultura. “La educación sería la liberadora del atraso, la pobreza, la marginación, que sufren las comunidades indígenas” (Pineda, 1993: 25). Por último, el indigenismo local, precisa que las luchas internas entre dos facciones son consecuencia del indigenismo nacional que al incursionar en zonas donde se ha establecido un sistema político y

¹ Los trabajos más recientes que han abordado las políticas indigenistas en Chiapas se encuentran, Repensando el indigenismo mexicano, el Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en Los Altos de Chiapas (2020), Indígenas en disputa, los tseltales de Oxchuc ante los proyectos religiosos e indigenistas (1940-1970) (2017), “El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)” (2007), El Pensamiento indigenista en la narrativa del ciclo de Chiapas, (2009).

económico desigual surge una clase social que cuestiona y ambiciona el poder, en este aspecto, el indigenismo local nos ayuda entender cómo surge la figura de los indígenas bilingües que con el Centro Coordinador Indigenista se les llamaría promotores culturales bilingües.

La tesis parte de lo general a lo particular debido a que las coyunturas indigenistas de la política nacional influyeron de manera interesante la vida social y política de las comunidades de Los Altos de Chiapas. Es así que el trabajo se estudia desde una perspectiva regional y local dando prioridad a los agentes políticos como; indigenistas e indígenas bilingües. Pues las relaciones del centro y periferia desde un aspecto regional toman en cuenta las negociaciones de los actores políticos, “[...] la necesidad de estudiar la educación como un proceso continuo de negociación entre el Estado, el maestro y la comunidad” (Quintanilla, 1997: 36), permite examinar la puesta en práctica de las reformas educativas, los acuerdos y la reconstrucción de las dinámicas de las sociedades locales (Quintanilla, 1997).

Indigenismos en Los Altos de Chiapas

La tesis hace referencia al concepto “indigenista” el cual es necesario aclarar su significado. El indigenismo fue un movimiento cultural y político que surgió en la Revolución Mexicana como movimiento intelectual con el que se quiso resaltar el legado indígena a través de las artes y el desarrollo de las ciencias sociales (Lewis, 2011). A lo largo de las décadas este movimiento ha ido cambiando de posturas e ideologías; en 1920 se hablaba de la incorporación del indígena el cual consistía en castellanizar y alfabetizar “también de redimir e incorporar a los indígenas a través de la educación” (Lewis, 2011: 251), y así lograr la unidad nacional.

A finales de 1930 el indigenismo toma otra postura y adopta la tesis integracionista, que en otras palabras era modernizar a los indígenas a partir de la educación, pero respetando su cultura y tradiciones. Estas ideas partían de una premisa, que el indígena era un individuo ajeno a la vida social y política del país al que debía introducirse al desarrollo ya que, “el indígena era visto como un problema” (López, 2015); así pues, políticos e intelectuales formularon iniciativas e instituciones para solucionar dicho problema (Cruz, 2017).

A partir de esta situación se crearon instituciones educativas que buscaron redimir al indígena como la Secretaría de Educación Pública (SEP) que implementó el programa de misiones culturales, las casas del pueblo y los internados indígenas. En la década de 1920 como medida envió a normalistas a fundar escuelas en los rincones más apartados de México. En Chiapas se establecieron únicamente en la región del Soconusco y Mariscal (Lewis, 2015). Por su parte, años más tarde, el Instituto Nacional Indigenista elaboró un sistema educativo novedoso, consistía en la construcción de escuelas de instrucción, de transición y de capacitación, éstas estarían a cargo de indígenas bilingües conocidos como promotores culturales.

Cabe destacar que en Chiapas y en especial en Los Altos el indigenismo no fue un movimiento homogéneo (González, 2011; París, 2009), ya que la aparición de actores políticos le dio una forma particular. Cada pensamiento tuvo sus propios objetivos, unos enfocados en lo político y otros en lo educativo e integración social. En este trabajo hago una distinción de dos indigenismos, el primero; el indigenismo federal que buscó la reivindicación de los indígenas a partir de la acción y la educación integral el cual era representado por Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Ricardo Pozas y Alfonso Caso entre otros; el segundo, el indigenismo local representado por Erasto Urbina, Manuel Castellanos Castellanos, Manuel Castellanos Cancino y por los indígenas bilingües.

El indigenismo oficial, el que impulsó el Estado inició programas de alfabetización y programas de integración social, pues tenía bien definido las actividades el modelo a seguir y la forma en cómo debía intervenir en las comunidades (Romano, 2002 a; De la Fuente, 1990). Empero, el indigenismo local se presentó en 1936 cuando irrumpe el cardenismo a Los Altos y propicia el ascenso de una pequeña élite local que aglutinaba a mestizos e indígenas bilingües; la cabeza visible del indigenismo local era Erasto Urbina (Rus, 1995; González, 2013; París, 2009). Al finalizar el gobierno de Cárdenas el poder e influencia de Urbina se fue mermando hasta 1944 que es exiliado (París, 2009). Sin embargo, sus colaboradores indígenas y mestizos no desaparecen, se mantienen intermitentes en los cargos políticos de las comunidades hasta 1951 que el INI los integra nuevamente al Centro Coordinador. De esta manera, surgen nuevamente la facción de los indigenistas locales, esta vez bajo el amparo del INI. Los promotores

culturales bilingües fue otra facción del indigenismo local debido a que era la mano de obra que edificó la educación bilingüe, primero como elementos pasivos siguiendo y cumpliendo los postulados del Centro Coordinador; y después como actores activos dado que definieron el rumbo de la educación.

Estado de la cuestión

La educación en Los Altos de Chiapas ha sido un tema que se ha abordado desde varios enfoques de los cuales destaca Nancy Modiano (1974). Desde inicios del siglo XXI la educación indigenista ha sido tema de interés para varias investigaciones. A continuación presento los más recientes debido a la aportación y sobre todo porque se han enfocado en estudios muy particulares de Los Altos. Esto ha significado un aporte importante a la historiografía educativa de Chiapas y de las comunidades indígenas. Por otro lado, la educación indigenista no se podría entender sin analizar los problemas políticos sociales que acaecieron en Los Altos por lo tanto se presenta un balance de los trabajos historiográficos más representativos que dan cuenta de ello.

Los trabajos de Stephen Lewis han sido un parteaguas en el estudio de la educación en Chiapas y la educación indígena pues sus investigaciones se han enfocado en analizar el desarrollo de la educación, sus actores, la trascendencia, el modelo educativo y los cambios que se han dado. El libro; *La revolución ambivalente forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*, hace un balance general de la situación educativa en Chiapas; su tesis central se enfoca en analizar el desarrollo de las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública y como se introdujo en las comunidades; asimismo reflexiona sobre la aportación de las políticas educativas en la formación del Estado mexicano en Chiapas, como eje central, examina la educación indigenista, la educación rural y la escuela socialista.

Otro libro de Stephen Lewis, *Repensando el indigenismo mexicano: el Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en los Altos de Chiapas y el destino de un proyecto utópico*, hace un análisis del trabajo que realizó el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en las comunidades de Los Altos. Examina los proyectos de desarrollo integral que se emprendieron en la región como salud, educación, proyectos agrícolas, el problema del monopolio del alcohol y la crisis que

azotó al CCITT en los años 70; su investigación toma un enfoque regional, hace énfasis en los pueblos de Chamula, Zinacantán, Chenalhó y Oxchuc.

La intención del texto es dar cuenta del auge y declive del proyecto indigenista en Chiapas y la ambivalencia de sus proyectos. Sugiere que la labor del INI y de su Centro Coordinador Indigenista no tuvo éxito, sino fue un rotundo fracaso, en todo caso un éxito a medias. Asimismo, aborda la formación de los promotores culturales y cómo estos forjaron la construcción de escuelas, caminos y sirvieron como intermediarios políticos. Por último, reflexiona por qué los indígenas pasaron a ser elementos inactivos a ser representantes del indigenismo nacional.

En el texto, “¿problema indígena o problema ladino? Cincuenta años de pensamiento y políticas indigenistas en Chiapas, México”, Lewis hace un análisis sobre el indigenismo a partir de dos instituciones la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional Indigenista (INI); se enfoca en ver cómo se desarrolló la política educativa de los años de 1920 y 1930. También, la instalación de las escuelas e internados de la SEP en Los altos de Chiapas y las causas por las cuales fracasaron.

Además, hace un análisis sobre el indigenismo del INI y sus políticas de integración. Concluye que las políticas educativas de la SEP y del INI no tuvieron mayor alcance debido a la resistencia de la élite mestiza de San Cristóbal pues boicotearon y amenazaron a los indigenistas ya que vieron en riesgo sus intereses económicos. Algo muy importante de mencionar del texto de Lewis es que hace una distinción del indigenismo de los años 1920 y de 1950; el primero buscó redimir e incorporar al indígena, mientras que el segundo se enfocó en integrar y modernizar. Por último, sugiere que los estudios del indigenismo se deben hacer de forma local porque, “los factores locales fueron los que, muchas veces, determinaron si las políticas de desarrollo indigenista tendrían o no éxito” (Lewis, 2015: 286).

La tesis de Heriberto Cruz Gómez, *Indígenas en disputa: los tseltales de Oxchuc ante los proyectos religiosos e indigenistas (1940-1970)*, es un estudio sobre el conflicto que se dio entre el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil a partir programas de alfabetización y castellanización. La discrepancia en el modelo de intervención del INI y del ILV polarizó el municipio de Oxchuc al grado de desatar enfrentamientos, quema de

casas y expulsiones puesto que rompió con antiguas tradiciones que mantenían al indígena marginado y en un estado de explotación constante. Cruz Gómez se enfoca en “identificar cada una de las instituciones y sus respectivos proyectos con el fin de conocer cuáles eran sus objetivos precisos en los Altos de Chiapas; como se instrumentaron y cuáles fueron sus resultados” (Cruz, 2017: 13). La llegada del INI y el ILV al municipio de Oxchuc generó la aparición de actores políticos que buscaron imponer su hegemonía mediante la violencia.

En el artículo “Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta”, Susana Ayala Reyes hace una reflexión sobre la educación que se implantó en Los Altos de Chiapas a partir de conceptos como educación bilingüe y educación indígena y cómo éstos se fueron construyendo a partir de las circunstancias sociales, características del contexto y del momento (Ayala, 2021). El texto parte de dos premisas sociopolíticas, la primera cuando en 1953 el Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública hacen un convenio con la finalidad de unificar la educación indigenista, sin embargo, por cuestiones políticas educativas el acuerdo no entró en vigor, sino hasta diez años después. La segunda premisa es cuando se concreta dicho acuerdo en 1964. Las coyunturas históricas moldearon la definición de educación bilingüe y educación indigenista ya que las características metodológicas y finalidades cambiaron con el paso de las décadas. En palabras de Ayala Reyes los conceptos se fueron “acuñando al calor de las tensiones, paradojas y contrasentidos entre los especialistas” (Ayala, 2024: 17-18). En suma, la autora destaca que educación indígena y educación bilingüe son categorías que se han usado en la política educativa de distinta forma dependiendo el momento y las circunstancias (Ayala, 2021).

El texto de Paula López Caballero, “Las políticas indigenistas y la ‘fábrica’ de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948-1952)”, se enfoca en analizar la creación de primer Centro Coordinador Indigenista a partir de documentos no oficiales, ya que considera que los textos que elaboró el INI sobre las actividades que realizó en el primer Centro Coordinador “parten de verdades establecidas por él mismo” (López, 2015).

Lo anterior da como resultado que no se pueda hacer un análisis crítico del indigenismo de los años de 1950. Por otro lado, centra su análisis en explicar cómo nace la frontera o la distinción entre los conceptos indígena y mestizo; y como el Instituto Nacional Indigenista las concibió al momento de intervenir en las comunidades indígenas, ya que para 1950 todavía no se podía definir quién o no era indígena, o en su caso la definición de indígena era ambigua y se tomaba en consideración solo los rasgos físicos y la lengua para saber a quién se debía atender. La autora afirma que el modelo de intervención, así como la creación del Primer Centro Coordinador se fue moldeando en la práctica, y no como lo explica la vasta bibliografía que ha publicado el INI, es decir, no hubo un modelo, teoría o método previo que definiera el camino de las políticas indigenistas en Chiapas, todo se fue construyendo a partir de la improvisación y coyunturas sociales.

El trabajo de Cecilia Greaves, *“Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)”*, analiza las políticas de integración del indígena y como se fue desarrollando en el periodo cardenista, asimismo, explica cómo se implantaron los programas educativos en las comunidades, para ello examina la experiencia del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en Chiapas y el Centro Coordinador Indigenista Tarahumara en Chihuahua ya que fueron los primeros Centros Coordinadores en fundarse. Por otro lado, la autora da cuenta de las primeras actividades que se llevaron a cabo en los centros indigenistas, sin embargo, los métodos y estrategias que se implementaron en Chiapas no tuvieron el mismo impacto en otras regiones de México. Por ejemplo, el Centro Indigenista de Chihuahua, el Teatro Guiñol no tuvo tanto éxito como en Chiapas. El texto centra su atención en explicar los avances y retrocesos que tuvieron los dos Centros Coordinadores Indigenistas en los programas de integración social.

Los problemas sociopolíticos de Los Altos fueron muy importantes a la hora de forjar el rumbo de la educación de los indígenas porque las élites mestizas tradicionales se opusieron a los cambios y la construcción de lo que se conoce como la educación indigenista (Rus, 1995; Lewis, 2020, Romano, 2002a, Benjamin, 1995), puesto que les retribuía más mantener al indígena ignorante, monolingüe y analfabeta, debido a que el sistema económico de Los Altos se desarrollaba a partir

de la fuerza de trabajo y de los productos agrícolas de los pueblos circundantes a San Cristóbal de Las Casas. Por esta razón la importancia de indagar sobre la historiografía que da cuenta sobre estos acontecimientos.

El texto de Ma. Dolores París Pombo, “Indigenismo, caciquismo y faccionalismo político en los Altos de Chiapas, 1936-1940”, centra su atención en los cambios políticos que se dieron tras la irrupción del cardenismo en Los Altos. Pues, Las políticas indigenistas del cardenismo removieron antiguas estructuras de poder dando como resultado la renovación de la clase política local y de las comunidades (París, 2009). París Pombo menciona que estos cambios propiciaron el ascenso de una nueva clase política, el cual estaba compuesto por mestizos pobres e indígenas bilingües. En consecuencia, se dio una fractura del movimiento indigenista dando como resultado la aparición de dos indigenismos:

Por un lado, se trató de un movimiento político regional de sectores mestizos e indígenas que pugnarón por integrarse a la clase política; por el otro, el indigenismo fue la punta de lanza del Estado federal para intervenir en un territorio que seguía bajo la hegemonía de una pequeña élite racista, conservadora y católica muy reacia a los cambios posrevolucionarios que sacudían la nación (París, 2009: 122).

El principal promotor del indigenismo local fue Erasto Urbina quien gozó de popularidad entre la población indígena de las comunidades, ya que poseía habilidades y las características personales que podían convertirlo en un cacique. París Pombo concluye que renovar las estructuras de poder permitió la formación de una clase política que se fue afianzando en los siguientes y se fortaleció con el indigenismo del Instituto Nacional Indigenista.

Por su parte el artículo de Juan González Esponda, “Erasto Urbina y el primer despertar indígena del siglo XX”, se centra en explicar la presencia de Erasto Urbina en Los Altos, así como las reformas y reuniones que realizó en beneficio de la población indígena. González Esponda explica que las movilizaciones dieron paso a una nueva fisonomía de la sociedad de Los Altos, además del surgimiento de nuevas expresiones de poder, esta vez a cargo de indígenas bilingües. Juan González Esponda concluye que en la época cardenista se sentaron las bases que permitieron el surgimiento de un poder local integrado por mestizos pobres e indígenas bilingües cuya cabeza fue Erasto Urbina. Los acontecimientos acaecidos

en Los Altos le dieron sello particular y regional al movimiento indigenista del gobierno federal (González, 2011), puesto que fue una lucha entre dos grupos políticos que se disputaron la hegemonía del San Cristóbal de Los Altos. En resumen, para González Esponda el indigenismo local se caracteriza por ser de corte radical al cual se le denominó urbinismo.

El libro de Luz Olivia Pineda, *Caciques culturales (el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*, da cuenta sobre la labor y formación de los primeros promotores culturales bilingües, su participación en las comunidades indígenas como mediadores del cambio social, político y cultural en la región y su ascenso al poder político. Centra su estudio en ver como los promotores culturales se fueron apropiando de los puestos políticos de sus comunidades apoyados por el gobierno estatal y algunas instituciones como el Sindicato de Trabajadores Indígenas, el Departamento Acción Indígena y el Departamento Acción Social y Protección Indígena y del Instituto Nacional Indigenista, hasta convertirse en líderes políticos y caciques en sus respectivas comunidades.

Como agentes del gobierno, los promotores culturales bilingües se apropiaron de los programas de desarrollo que los organismos gubernamentales destinaban a la población indígena. Para finales de la década de 1970 varios promotores habían alcanzado la presidencia municipal de su pueblo, al mismo tiempo se adueñaron de concesiones de transporte público. El objetivo general del trabajo de Pineda es “describir cómo es la estructura de poder en la región, precisando la participación de los promotores y maestros bilingües en la misma” (Pineda, 1993: 18). Este texto nos ayuda e indagar sobre como el indigenismo federal pactó con indígenas y propició el ascenso de éstos a puestos muy importantes de la política local.

La construcción histórica de la educación indigenista en Los Altos se formó a través de coyunturas, azares, pruebas, errores e improvisación que le dieron cierta particularidad. No obstante, desde 1936 hasta 1950 los programas educativos han estado más presentes en las comunidades indígenas, aunque de forma intermitente. Esto propició la formación de indígenas alfabetos que pasarían a formar una nueva clase social. En suma, la aparición de indígenas tzotziles preparados académicamente alentó a más indígenas a ingresar a las escuelas puesto que la

educación se le empezó a dar un valor social y de prestigio. Ahora bien, el indigenismo así como la educación indígena del Centro Coordinador se apoyó de los cimientos que había creado la SEP en las décadas de 1920 y 1930, es decir, la educación en Los Altos de Chiapas se fue construyendo a partir de un proceso de larga duración el cual el indigenismo marcó una etapa de reivindicación y valor social a la cultura indígena y el proceso histórico de Los Altos de Chiapas.

Para entender la construcción de la educación indígena en Los Altos de Chiapas en especial en las comunidades de los municipios de Chamula y Zinacantán se ha dividido la tesis en cuatro capítulos. El primero se centra en dar un panorama general de la situación de la educación en Chamula y Zinacantán previo al arribo del cardenismo, en este aspecto se analiza las escuelas de la SEP que se establecieron en dichos municipios, el modelo educativo que se utilizó para alfabetizar y castellanizar, así como los cambios que se llevaron a cabo. Asimismo, se explican las coyunturas sociopolíticas que desató la irrupción del cardenismo como el reparto agrario y el conflicto por el control de San Cristóbal de Las Casas y por último, se da cuenta del ascenso al poder de Erasto Urbina y las reformas que realizó en los municipios indígenas.

El segundo capítulo describe la creación del Instituto Nacional Indigenista sus antecedentes y el contexto social en el que fue creado. También analiza sus objetivos, modelo de intervención, sus aciertos y contradicciones. Al igual, aborda la creación del primer Centro Coordinador Indigenista, sus actividades, proyectos de intervención, localidades donde emprendió sus actividades y sobre todo se reflexiona sobre el modelo educativo de integración. En suma, en este capítulo se da cuenta sobre las actividades indigenistas del INI y del CCITT en Los Altos de Chiapas. El tercer capítulo recoge las actividades que realizó el Centro Coordinador Indigenista en las comunidades de Chamula y Zinacantán centrándose en tres ejes principales; la educación indirecta, ayudas visuales y el Teatro *Petul*. En el primero explica las características de la educación indirecta, sus objetivos y la forma en cómo se implementó. Analiza la creación de escuelas en las comunidades de Chamula y Zinacantán y las consecuencias que generó entre la población. El segundo eje se enfoca en estudiar los materiales didácticos que elaboró el CCITT como herramientas de apoyo para alfabetizar y castellanizar; y por último se

reflexiona acerca del Teatro *Petul*, su importancia en los pueblos indígenas, las obras de teatro que realizó y el impacto que tuvo entre la población indígena.

El capítulo cuatro estudia la formación de la primera y segunda generación de promotores culturales bilingüe que corresponde al periodo de 1951 a 1960, en este aspecto, se analiza la formación académica, selección de candidatos, capacitación y actividades que realizaron en las comunidades indígenas. A partir de estos puntos se hace un estudio comparativo con la finalidad de conocer cómo se desarrolló la educación en Chamula y Zinacantán y cuáles fueron sus particularidades. Además, se investiga sobre los problemas que desató el arribo de los promotores así como los factores que propiciaron su consolidación.

Capítulo I. La educación indígena y el proyecto Cardenista en Chiapas (1934-1940)

Introducción

Este capítulo tiene la finalidad de exponer un panorama general de los programas educativos, de las escuelas rurales, del internado indígena y de la educación socialista, que fueron elaborados por el gobierno federal e implementados en el estado de Chiapas durante el periodo cardenista, en particular nos interesa profundizar en los pueblos indígenas² de Chamula y Zinacantán; además analizaremos los actores políticos que apoyaron tales reformas, en este caso, los líderes indigenistas, los maestros rurales y las élites locales.

El gobierno de Lázaro Cárdenas se interesó por resolver los problemas que aquejaban al país como el analfabetismo, la heterogeneidad de la población y la explotación del indígena. Un gran número de la población mexicana se concentraba en el campo; entre esta población destacaba una cifra considerable de indígenas que eran ajenos al desarrollo económico, político y social del estado. Para el caso de Los Altos de Chiapas, en 1930 había un total de 58,352 habitantes, de los cuales

² El concepto "indígena" es una categoría que ha ido cambiando a lo largo de la historia. Por ello es difícil distinguir con claridad quién es o no indígena. Además en el discurso político así se le nombra a la población que es diferente culturalmente respecto a la cultura occidental que predomina en México. Autores como Manuel Gamio, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán, mencionan que indígena es aquel que se siente identificado con una comunidad indígena, es aquel que se aut nombra indígena. En este trabajo nos evocaremos a seguir la definición de los indigenistas mencionados anteriormente. Por otro lado, en el siguiente capítulo de la tesis se matizara con claridad el concepto indígena que se utilizó para definir al originario de Los Altos de Chiapas.

16,713 era población urbana, mientras que 41,609 era población rural. Además, de los once municipios que pertenecían a la región de Los Altos³, diez eran considerados municipios indígenas.

Por esta razón, como estrategia, el gobierno de Cárdenas se planteó integrar al campesino e indígena al sistema económico, político y social del país. Para lograr dichos objetivos se crearon instituciones y se impulsaron políticas educativas. En Chiapas, el gobernador Efraín Gutiérrez (1936-1940) y Erasto Urbina pusieron en marcha el proyecto de nación que el gobierno de Cárdenas diseñó, como la reforma agraria y la reivindicación de los derechos de los trabajadores.

En este capítulo pretendemos responder la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles fueron los programas educativos que se implementaron en las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas en el periodo cardenista?

Para contestar la pregunta, el capítulo lo dividimos en siete apartados: antecedentes históricos; la educación en Los Altos de Chiapas y las reformas del cardenismo en la década de los treinta; la escuela y el internado indígena en Los Altos de Chiapas; educación, integración o incorporación del indígena en los municipios de Chamula y Zinacantán; educación socialista en las comunidades indígenas; el legado de Erasto Urbina en Los Altos; la reforma agraria de Urbina en Los Altos de Chiapas y el Congreso Indigenista Interamericano de 1940.

El estado de Chiapas se divide en varias regiones claramente definidas⁴. En este trabajo nos evocaremos únicamente en la Zona Centro del estado donde se encuentran las comunidades de estudio. Para ello, es necesario mencionar cuales son los aspectos que dan identidad a la región y las particularidades que la distinguen de las demás regiones. La construcción regional del Altiplano Central de Chiapas se ha dado con base a la interacción de su población, ya que en el habitan dos grupos indígenas, los tzeltales y tzotziles⁵, además de otro grupo denominado

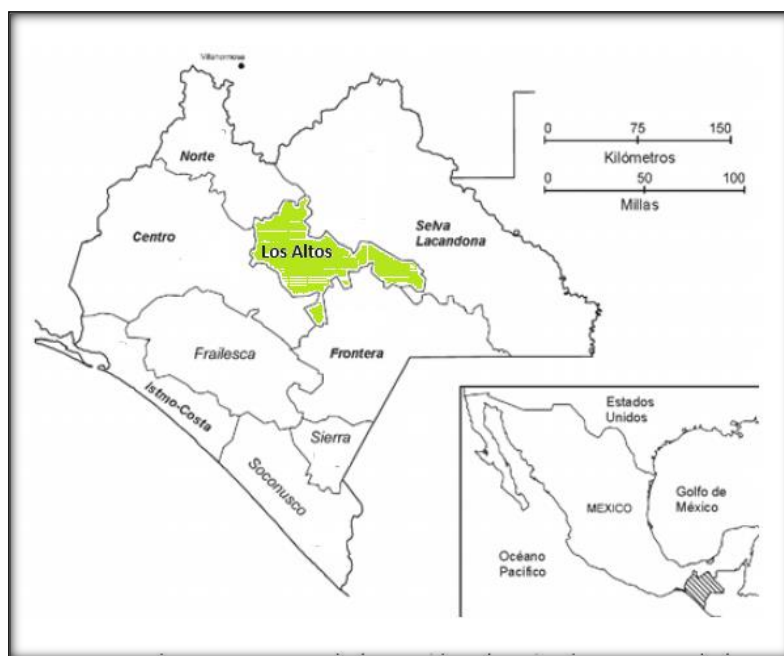
³ Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, Quinto Censo de Población, 15 de mayo de 1930, Estado de Chiapas, México, 1935

⁴ Actualmente el estado de Chiapas se divide en nueve regiones, Centro, Norte, Selva, Altos, Frontera, Sierra, Frailesca, Istmo-Costa y Soconusco.

⁵ Actualmente en el abecedario indígena "tseltal y tsoltzil" se ha eliminado la letra Z por consiguiente varios autores han sustituido dicha letra por la S. Empero en este trabajo me evocaré en respetar la escritura antigua al escribir la palabra Tzeltal y Tzotzil respetando la grafía de los textos del CCITT.

ladinos. Las relaciones políticas y económicas de estos grupos han configurado la región hasta dotarla de identidad propia⁶.

La región central del estado se caracteriza por tener un relieve de difícil acceso y ser la más pobre en recursos naturales⁷. En las zonas más elevadas es donde se concentra el mayor número de la población. Los Altos de Chiapas como comúnmente se le conoce al Altiplano central se conforma por varias comunidades, en este trabajo adoptaremos la regionalización que hace Juan Pedro Viqueira respecto a que comunidades se encuentran en dicha región.



Fuente: Rus, Jan, (2012), *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de Los Altos de Chiapas 1974-2009*, CESMECA, México, D.F.

Los municipios que forman parte de Los Altos son: Aldama, Amatenango del Valle, Cancuc, Chalchihuitan, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Pantelhó, Oxchuc, San Cristóbal de Las Casas, Santiago El Pinar, Tenejapa, Teopisca, y Zinacantán. (Viqueira, 2002). Las comunidades mencionadas, a excepción de San Cristóbal de Las Casas, son reconocidas con la categoría de comunidades indígenas.

⁶ Para más información véase Viqueira (2002).

⁷ La Meseta Central (con una elevación de entre 1500 y 2100 metros), llamada también los Altos y tierra fría, se eleva abruptamente a partir del Valle de Chiapas y domina la porción norte de la Sierra Madre de Chiapas. Esta región es un área densamente boscosa, rugosa en extremo, contiene muchos vallecitos rocosos y en general es fría (Benjamin, 1995: 31-32).

La hegemonía de Los Altos de Chiapas la mantiene la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, ya que desde la colonia hasta la actualidad ha sido el centro económico y político de la región⁸. Así pues, San Cristóbal juega un papel preponderante en la construcción histórica de las comunidades indígenas dado que impuso entre los tzotziles y tzeltales un sistema de dominio que perduró varias décadas.

1. 1 Antecedentes históricos

En Chiapas, los gobiernos de finales del XIX se enfocaron en implementar reformas políticas y económicas con el objetivo de modernizar y lograr que las inversiones extranjeras llegaran al estado. Como impulsor de estas ideas se encontraba el gobernador Emilio Rabasa (1891-1894), su gobierno se caracterizó por lograr un crecimiento económico a partir de la construcción de vías de comunicación y la centralización del poder político. Estas ideas formaban parte del proyecto que se fijó el presidente Porfirio Díaz de “orden y progreso” (Benjamin, 1995), que básicamente buscó la modernización capitalista y homogenizar el poder político del estado⁹. Sin embargo, este desarrollo fue desigual puesto que algunas regiones de Chiapas se desarrollaron más que otras. Así, en la costa chiapaneca conocida como el Soconusco la inversión extranjera fue mayor que en otras zonas, debido al auge de las fincas cafetaleras. Con el incremento de las haciendas de café y el aumento en la producción de este grano hubo la necesidad de asegurar mano de obra que escaseaba en el Soconusco.¹⁰ Una de las soluciones fue buscar trabajadores en las zonas altas que en ese momento era la región más poblada de Chiapas. Así, “[...] el desarrollo en el Soconusco, dio lugar a nuevas relaciones de trabajo” (Reyes, 2002: 33). De esta manera comenzó la relación de interdependencia entre el Soconusco y Los Altos.

⁸ En 1528 se fundó Ciudad Real (hoy San Cristóbal de Las Casas), en él se establecieron los primeros españoles y desde ese entonces han mantenido el control de todas las comunidades que se encuentran a su alrededor. Es más, la ciudad se construyó con mano de obra indígena y con materiales que ellos mismos proporcionaron.

⁹ Antes de que Emilio Rabasa iniciara la centralización del poder político, el estado se encontraba fragmentado en varias regiones políticas en la que cada jefe político mantenía su hegemonía, por ejemplo, Miguel Utrilla estaba en San Cristóbal de Las Casas; Julián Grajales en Chiapa de Corzo; José Pantaleón Domínguez en Comitán; Sebastián Escobar en Tapachula y Pomposo Castellanos en Tuxtla Gutiérrez (Benjamin, 1995).

¹⁰ Parte de la economía de Chiapas giró en torno al auge y la demanda del café a nivel mundial. Por ello “gran parte del destino histórico y social, incluso de las regiones más aisladas de Chiapas, quedará en mucho a merced de las fluctuaciones del precio fijado en las nuevas metrópolis” (García de León, 1981: 177).

En el aspecto educativo, Emilio Rabasa tomó las riendas de la educación básica y promovió la creación de escuelas (Benjamin, 1995). Fundó la Dirección General de Instrucción Pública¹¹, e incrementó el presupuesto de la instrucción rural “[...] de 7 mil pesos que asignara el gobernador Carracosa en 1891, a 40 mil pesos con Rabasa” (Benjamin, 1995: 77). También estableció un nuevo impuesto con la finalidad de recaudar fondos para mantener la instrucción educativa¹². En 1892 entró en vigor el nuevo impuesto con el nombre de “Fomento de Instrucción Pública” que establecía que los hombres de 16 a 60 años tenían la obligación de pagar dicho impuesto, el monto era de 12 centavos mensuales pero en 1894 se redujo a 80 centavos anuales. La iniciativa de Emilio Rabasa tenía el propósito de hacer que la instrucción educativa fuera gratuita. El sucesor de Rabasa, el gobernador Francisco León (1895-1899) también realizó reformas educativas de las cuales destacan el apoyo económico a las escuelas estatales.

El gobernador León aligeró la carga a los municipios y atendió el renglón de la instrucción pública, reformando el artículo 4° de la ley en el sentido de que los ayuntamientos sólo contribuirían con 30 por ciento de lo que el gobierno del estado empleara en el sostenimiento de las escuelas (Salinas, 2021: 35).

Las reformas impulsadas por Rabasa y de León contribuyeron al desarrollo de la educación en Chiapas, pero las constantes luchas entre jefes políticos obstaculizaron el desarrollo de dichos programas, aunado a la mala preparación de los profesores.

El gobernador Rafael Pimentel (1903-1907), propuso crear escuelas únicamente para indios debido a que se consideraba al indígena como un obstáculo para el desarrollo económico y social de Chiapas; estas iniciativas formaban parte del proyecto central porfirista (Salinas, 2021). Al finalizar el gobierno de Pimentel, había en el estado escuelas públicas y privadas. “En 1907, se contaba con un total de 156 escuelas de instrucción primaria; igualmente, existían cuatro de instrucción superior: Escuela de Comercio Benito Juárez, las Escuelas Normales de Varones, la de Maestras de Tuxtla Gutiérrez y la de San Cristóbal” (Salinas, 2021: 107).

¹¹ Lo que se buscaba con esta institución era centralizar la educación pública en Chiapas. A nivel nacional, en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se discutió la federalización de la enseñanza pero sin resultados positivos. (Loyo y Staples, 2010).

¹² Para este periodo la instrucción educativa tenía un enfoque racional, moral, integral y laico, asimismo estaba orientado a los niños de 6 a 12 años.

El último gobernador porfirista en Chiapas, Ramón Rabasa (1907-1911) “[...] trató de impulsar la urgente tarea educativa, problema fundamental de la sociedad chiapaneca” (Salinas, 2021: 39) y seguir con las reformas de los gobiernos anteriores, sin embargo, el estallido de la revolución obstaculizó tales proyectos

Los gobiernos chiapanecos de finales del siglo XIX y principios del siglo XX realizaron importantes reformas en el aspecto educativo, puesto que crearon nuevas escuelas de instrucción básica, escuelas normales y financiaron económicamente las ya existentes. La educación del indígena fue otro aspecto que trataron de resolver, o al menos sabían de la problemática¹³. Stephen Lewis menciona que: “A pesar de los esfuerzos de Rabasa y de una serie de gobernadores porfiristas, el avance en el frente educativo fue lento” (Lewis, 2015: 43), más aún para los grupos indígenas de Chiapas. La labor de los gobernadores porfiristas en Chiapas en el ámbito de la educación estuvo presente desde finales del siglo XIX, aún así la educación indígena pareció no beneficiarse de tales acciones puesto que los programas educativos iban enfocados generalmente a las localidades urbanas y no a las comunidades indígenas.

1. 1. 2 La educación en Los Altos de Chiapas y las reformas Cardenistas

El movimiento revolucionario en México (1910-1920) marcó un antes y un después en la construcción del país. En Chiapas, las ideas emanadas de la revolución¹⁴ llegaron varios años después de finalizado el movimiento¹⁵. Al finalizar la Revolución Mexicana, la situación de la población chiapaneca siguió sin cambios importantes, es más, la élite política y económica nuevamente se hizo del poder. Como suele suceder en los conflictos armados la población campesina fue la más afectada. La población indígena de Los Altos no fue indiferente a dicho movimiento, puesto que participaron como soldados, cargadores y apoyando con víveres a los revolucionarios chiapanecos¹⁶. Aún así, no obtuvieron beneficio alguno.

¹³ Un aspecto sumamente importante es que, en las zonas indígenas la relación del maestro con los alumnos era de explotación y de abusos “León explicaba que la raza indígena se resistía a las escuelas porque en el pasado fueron víctimas de la perversa explotación de los maestros” (Lewis, 2015: 44).

¹⁴ En Chiapas se realizaron enfrentamientos armados fecundando el movimiento de la revolución, pero, más que una revolución, se dio una contrarrevolución impulsada por los caciques chiapanecos.

¹⁵ Jan Rus menciona que en el gobierno de Cárdenas (1934-1940) se vivió una verdadera revolución en Los Altos de Chiapas (Rus, 1995).

¹⁶ Para más información véase Moscoso (1960).

Con la política de desarrollo económico y modernización que se había implantado a finales del siglo XIX y principios del XX en Chiapas, los indígenas pasaron a formar parte del sistema de modernización únicamente como fuerza de trabajo. Con el auge de las fincas cafetaleras en el Soconusco y la creciente demanda en la producción de café, los inversionistas extranjeros presionaron al gobierno estatal para que interviniera y garantizara mano de obra suficiente para sostener el crecimiento acelerado del cultivo del café. Debido a que parte del ingreso estatal se obtenía del sector cafetalero el gobierno tuvo que ceder a tales demandas (García, 1985b).

Una solución viable a la demanda de los finqueros sobre asegurar mano de obra para sus fincas fue reclutar a trabajadores indígenas en las tierras altas. “En 1904 el finquero Guillermo Kahle, dueño de la finca Germanía, organizó personalmente las primeras contrataciones de indígenas de la zona de Los Altos por medio de agencias privadas” (Reyes, 2002: 41). En algunos municipios de Los Altos se establecieron casas y negocios donde el indígena podía enlistarse voluntariamente, y otras veces eran obligados¹⁷, más tarde estos establecimientos se conocerían como agencias de contratación. Los primeros se ubicaron en Comitán, San Cristóbal de Las Casas y Motozintla.

La demanda de mano de obra en las fincas trajo como consecuencia la aparición de intermediarios mestizos que se conocerían como habilitadores o enganchadores. “Estos habilitadores establecieron un sistema de reclutamiento de mano de obra bastante primitivo aprovechándose de la condición de opresión de las comunidades” (González, 2011: 170-171). En décadas siguientes habilitadores e indígenas dinamizarían la economía local de Los Altos de Chiapas a través del sistema de enganche. A pesar del crecimiento económico del Soconusco, la situación social y económica del indígena no mejoró, ya que el sistema de enganche fue un instrumento de explotación que benefició únicamente a los mestizos de San Cristóbal. Además, la relación entre estos dos grupos se limitaba únicamente en lo

¹⁷ Por medio de la fuerza, los indígenas tzeltales y tzotziles fueron obligados a migrar temporalmente hacia la zona del Soconusco, en un principio se opusieron pero tras la intervención del gobierno estatal desistieron. “Al principio, cuando este sistema de migración temporal forzado comenzó en última década del siglo XIX, los habitantes de Los Altos se resistieron, se escondieron y pelearon, y si los atrapaban, trataban de escaparse” (Rus, 2012: 18).

económico, es decir, la interacción entre el indígena y el mestizo fue mínima (González, 2011).

Al finalizar la Revolución Mexicana se plantearon programas y proyectos con la finalidad de sacar a la población rural e indígena del atraso social y económico en el que se encontraban. En ese entonces el gobierno federal veía a los grupos indígenas atrasados y una carga para el Estado, y también un freno para el desarrollo del país. Los gobiernos posrevolucionarios buscaron hacer de México un país homogéneo, donde la población hablara la misma lengua y tuvieran las mismas costumbres. Por tal motivo, la escuela sería la encargada de buscar la unificación nacional a partir de la educación del indígena, en otras palabras, moldear un nuevo hombre acorde a la cultura occidental (Heath, 1992).

Un paso importante para la educación en México se llevó a cabo en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tuvo como primer director a José Vasconcelos. Esta institución se fundó con la finalidad de implementar programas educativos de las cuales destacan las Misiones Culturales, las Escuelas Rurales, la Casa del Estudiante Indígena y las Escuelas Itinerantes (Lewis, 2015; Heath, 1992). Sin embargo, como era de esperarse, en varios rincones del país los programas de la SEP no llegaron, o en todo caso de manera intermitente. En Chiapas, los programas educativos únicamente se establecieron en las cabeceras municipales, en especial en los poblados urbanos (Lewis, 2015). Para el caso de las comunidades indígenas se tiene registro que los programas educativos se establecieron a principios y mediados de 1930¹⁸ en las cabeceras municipales de Zinacantán y Chamula. Sin embargo, la compleja organización de la población y la escasa asistencia de alumnos hacían que las escuelas cerraran en muy poco tiempo.

En Chamula y Zinacantán, el 90% la población vivía en el campo distribuida en pequeños asentamientos de no más de 300 habitantes conocidas como parajes. En el censo de 1930 se puede observar que de los 8,677 chamulas que había en el municipio, el 100% vivía en los parajes. En Zinacantán la situación era similar; de los 2,129 zinacantecos que había en el municipio, el 90% se concentraba en los

¹⁸ Más adelante se ahondará este punto.

diferentes parajes,¹⁹ mientras que solo el 10% de la población se concentraba en las cabeceras municipales. Por esta razón los programas educativos de la SEP de los años de 1920 no encontraron terreno fértil para arraigar la educación entre los tzotziles.

1.1.3 La escuela y el internado indígena en Los Altos de Chiapas

La situación educativa en Chiapas era complicada y deficiente, en especial en las comunidades indígenas. Las escuelas que existían a lo largo del territorio chiapaneco funcionaban de manera irregular y con diversas carencias y los maestros poco se preocupaban por lograr cambios significativos en la vida de la población. Además, los tzotziles y tzeltales desconfiaban del maestro federal debido a los abusos que ejercieron sobre éstos (Lewis, 2015). Por tal motivo el indígena se negaba a asistir a la escuela y los que lo hacían era bajo la coerción del maestro y no por voluntad propia.

La deficiente preparación del maestro y el poco entendimiento del tzotzil agravaron la situación educativa en Los Altos, pues la mayoría de ellos eran ladinos que no entendían la lengua de los indígenas. Los programas educativos que se efectuaron en los diferentes estados se hizo bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública, institución que centralizó la educación a nivel nacional y que buscó de este modo unificar al país mediante la enseñanza de un mismo programa educativo universal y una lengua en todas sus aulas educativas (Heath, 1992). Las actividades que realizó la SEP en Chiapas eran fundar, supervisar y sostener a las escuelas federales, además de la contratación de maestros. Es difícil saber con precisión como fue el funcionamiento de las escuelas en los municipios indígenas de Los Altos dado que no existen documentos que den cuenta de ello. Pero lo que es evidente es que la SEP inició labores años atrás de que se estableciera el gobierno cardenista en Chamula y Zinacantán.

Por consiguiente, los programas educativos que se pusieron en marcha en el gobierno de Lázaro Cárdenas partieron de los proyectos ya establecidos.²⁰ Los internados indígenas de 1930 se inspiraron del proyecto fallido de la SEP de La

¹⁹ Censo de población, Estados Unidos Mexicanos Secretaria de la economía Nacional, Dirección General de Estadística, Quinto censo de población, 15 de mayo de 1930, Estado de Chiapas, México, 1935.

²⁰ "En 1928, en Los Altos de Chiapas funcionaban menos de dos docenas de escuelas rurales federales, la mayor parte en cabeceras municipales donde los ladinos controlaban el comercio local" (Lewis, 2015: 108).

Casa del Estudiante Indígena fundado en 1926, el cual consistió en un internado ubicado en la ciudad de México; en él se educó a unos 300 indígenas analfabetas y monolingües del país. Tuvo el propósito de civilizar y educar a un número determinado de indígenas para incorporarlos a la civilización occidental; más que un programa fue un experimento social, Engracia Loyo menciona al respecto:

[...] reunir en la capital del país a indios “puros” para “someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual transformando su mentalidad tendencias y costumbres”. Confiaban en que una vez que hubieran adquirido los hábitos y el idioma de los blancos regresarían a sus comunidades contagiar “su nueva y superior” forma de vida [...] (Loyo, 1999 a: 292).

Los resultados de la Casa del Estudiante Indígena no fueron los deseados por la SEP, puesto que mostraron algunas contradicciones, ya que la mayoría de los indígenas que lograron adaptarse a la vida de la ciudad y adquirido una mentalidad occidental decidieron no regresar a sus lugares de origen, mientras que muy pocos lo hicieron²¹. Pero, dicho experimento demostró con pruebas firmes que los indígenas fácilmente asimilaban la cultura occidental y que podían ser “mexicanizados” e incorporados al Estado en muy poco tiempo (Heath, 1992).

Asimismo, la Casa del Estudiante evidenció que desprender a los indígenas de su entorno social para educarlos no era viable porque ya “mexicanizados” no regresaban a sus comunidades. Por tal motivo, la Secretaría de Educación Pública optó por a crear Internados en las comunidades indígenas y de esta manera educarlos en su entorno social. Shirley Brice Heath menciona que:

“Once centros, o escuelas internas para indios, funcionaron en el corazón de las regiones indias, y se convirtieron en focos de la incorporación cultural, llevando a los estudiantes indios métodos nuevos para todos los aspectos de su vida” (Heath, 1991: 147).

De los 11 internados que se crearon en 1933, uno se estableció en Los Altos de Chiapas. Los internados indígenas, como ya se mencionó, se crearon con la finalidad de llevar la civilización a las comunidades. Tras el fallido proyecto de la Casa del Estudiante Indígena, la SEP planteaba educar y civilizar al indígena en su medio, y no en las ciudades como se había planteado en un primer momento, con

²¹ Por los elevados costos que significaba mantener la Casa del Estudiante Indígena y el poco éxito que había mostrado, el Internado fue clausurado en 1932, pero sirvió como modelo para crear los Internados en las zonas indígenas del país (Heath, 1992).

ello se aseguraba el éxito del proyecto. “Con el propósito de lograr “la rehabilitación de los indios” tomando en el mismo medio en que se desarrollaba su vida familiar y social se establecieron los internados indígenas o Centros de Educación Indígena” (Loyo, 1999 b: 144).

El lugar elegido para crear el internado fue el municipio Chamula, pues era el centro de la zona indígena de Chiapas y cumplía con todas las características de una sociedad conservadora y tradicional. El gobierno buscó establecer el internado en un lugar donde existiera el mayor número de población india de “raza pura”. “[...] Los centros funcionarían como internados para los jóvenes, se instalarían en el corazón de las regiones indias y en el propio ambiente para aprovechar las influencias educadoras que irradiaran en las comunidades de toda la comarca” (Loyo, 1999 b: 145).

Así, en 1933 inició labores el internado de Chamula, y en los primeros informes todo marchaba conforme a los principios que la SEP había trazado. En un oficio fechado el 8 de junio de 1933 el Director de Educación Federal explicaba la situación del internado:

Como hice constar oportunamente, Chamula ha sido el lugar más indicado por su situación para el funcionamiento del internado, por encontrarse en él, las autoridades chamulas, es un poblado netamente indígena y por lo tanto permitir que las actividades que se desarrollen, sean en un ambiente indígena.²²

Más adelante, en el documento se menciona:

El internado se abrió el primero de marzo con 25 alumnos, el 31 de mayo tenía 55, pero por la disminución de becas de la federación y el requisito que exige el gobierno del Estado, actualmente hay 30 alumnos con becas federales y 11 con becas del Estado, con perspectiva inmediata de 3 más que pasaran de la Normal Rural al Internado Chamula.

El internado Chamula está en el corazón de la región indígena de los Tzotziles y por lo tanto la educación se imparte en el ambiente que se necesita. Los alumnos son jóvenes adolescentes de 14 a 21 años.²³

En la práctica el internado no funcionaba tal y como se mencionaba en los documentos. Los alumnos que fueron inscritos no sobrepasaban los 14 años, y

²² AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja 37145 (90), Exp. 11, Foja. 81, 8 de junio de 1933.

²³ *Ibíd.* 86.

muchos de ellos eran mestizos, las condiciones materiales de la escuela eran deplorables, estos problemas llevaron al cierre del internado, aunado a la deficiente labor de los profesores. En un escrito se le informaba al Director de Educación del Estado, Septimio Pérez Palacios lo siguiente: “Sé que entre los alumnos hay mestizos; sé que hay niños (menores de 14 años) cuando la instrucción es solo para adolescentes; sé que no hay mujeres; sé que los alumnos no han sembrado nada no obstante que la vida esencial del internado ha de ser la agricultura” (Lewis, 2015: 217). A partir de los problemas mencionados anteriormente y la deplorable situación del internado y el mal manejo de los recursos económicos fue clausurado y trasladado a Rincón Chamula²⁴ municipio ubicado al norte del estado (Lewis, 2015).

La inasistencia y deserción de los alumnos fue motivo principal de la clausura de las escuelas, por ende, era difícil dar continuidad al proyecto educativo de la SEP. Por tal motivo, en los informes de los inspectores de educación, el número de escuelas cambiaba constantemente al igual que el número de alumnos. Otro factor que propició el cierre de escuelas fueron los comerciantes de alcohol, secretarios municipales y enganchadores ladinos debido a que estropearon las actividades de los maestros. En un informe fechado el 8 de junio de 1933 se informaba que

Los enganchadores que representan los grandes intereses cafeteros y de las demás fincas del Estado de Chiapas y que radican en San Cristóbal L.C a 12 kilómetros de Chamula, validos de sus influencias han emprendido una campaña respecto al internado indígena, habiendo llevado ya seis alumnos, a pesar de la vigilancia que se tiene y han promovido por medio de sus agitadores una reacción malsana entre los indios, haciéndoles creer que el internado es una verdadera calamidad que viene a destruir su raza, a cambiar sus costumbres y a exterminarlos.²⁵

Lo mencionado en el párrafo anterior es un claro ejemplo de la influencia y poder del que gozaban los mestizos en las comunidades indígenas al grado de emprender una campaña de desinformación en contra del internado y de las escuelas de la SEP.

Ante tal situación las autoridades educativas presionaban a los maestros e inspectores garantizar el funcionamiento de aulas educativas, pero poco se pudo

²⁴ Este municipio es de reciente creación y se fundó con migrantes chamulas, sus inicios se remontan en el siglo XX.

²⁵ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja 37145 (90), Exp. 11, Foja 81, informe del estado actual del internado de Chamula, del Director de Educación Septimio Pérez Palacios, 8 de junio de 1933, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

hacer al respecto. En una circular fechada el 23 de mayo de 1933 se informa a los inspectores de todas las zonas de Chiapas lo siguiente:

Al clausurarse una escuela deben procurar proponer la apertura inmediata de otra y garantizar los muebles y útiles de la clausurada.²⁶

Aun así el número de escuelas en esta zona era importante, en 1933 en la zona escolar número cinco, que comprendía la Región Altos, existían 33 escuelas, cinco eran semiurbanas, 26 rurales y un internado, el número de maestros era de 62, de los cuales 12 eran para las escuelas semiurbanas, mientras que 45 atendían a las rurales.²⁷ En el municipio de Zinacantán había dos escuelas semiurbanas, de las cuales asistían seis alumnos entre ellos un adulto²⁸ y en Chamula el Internado Indígena el único en su tipo. Un factor que persistió entre las comunidades indígenas y que entorpeció la cruzada de la SEP eran las “distintas manifestaciones de resistencia en contra de la escuela pública” (Calderón, 2006: 33). En un informe fechado el 2 de marzo de 1933 se hace referencia lo siguiente:

A pesar de los intereses que afectamos con nuestra labor y que seguramente van a dar margen a más de un incidente desagradable, posiblemente hasta grave.²⁹

La apertura del internado en Chamula afectó intereses personales de algunos mestizos que preferían mantener al indígena monolingüe y analfabeta.³⁰ En los siguientes años otros internados tendrían la misma suerte, fracasarían tal y como sucediera con el de Chamula.

Sin embargo, en los informes del director de educación en Chiapas, Septimio Pérez Palacios, se mencionó que la situación de Zinacantán era diferente a la de Chamula, pues las dos escuelas que había en el pueblo funcionaban de manera regular y atendían a 51 niños y dos adultos, con una asistencia constante de 31 niños y dos adultos. Asimismo, contaban con dos aulas con capacidad para 40 alumnos, áreas verdes, terreno de 50 x 40 para siembra y con cancha de

²⁶ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, Caja 37145 (90), Exp. 5, Foja 8, circular núm. 14, a los inspectores de educación federal en el estado de Chiapas, del director Septimio Pérez Palacios, Tuxtla Gutiérrez, 23 de mayo de 1933.

²⁷ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja 37145 (90), Exp. 11, Foja. 130, resumen general del movimiento de escuelas y maestros habido durante el mes de agosto de 1933, del Director Federal de Educación Septimio Pérez Palacios, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2 de septiembre de 1933.

²⁸ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, Caja 37145 (90), Exp. 5, Foja. 13, censo de escuelas, quinta zona, 23 de mayo de 1933, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

²⁹ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja 37145 (90), Exp. 11, Foja. 27, informe correspondiente al mes de febrero, del Director de educación Septimio Pérez Palacios, 2 de marzo de 1933, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

³⁰ Más adelante de ahondara en este tema.

basquetbol³¹. En suma, la presencia de la Secretaría Educación Pública se hacía presente en las comunidades de Chamula y Zinacantán de manera intermitente sin grandes resultados.

1. 2. 1 Educación e incorporación del indígena en los municipios de Chamula y Zinacantán

Las discusiones sobre cómo resolver el problema de atraso social en el que se encontraba la población indígena del país se discutía desde el gobierno federal, puesto que al finalizar la Revolución mexicana la situación del indígena no había mejorado en ningún aspecto, los indígenas seguían siendo analfabetas y monolingües, vivían en sus mismos asentamientos alejados de la civilización; esto generó que en México existiera una variedad de costumbres, tradiciones, lenguas e historias que dividían al país (Heath, 1992).

Una de las interrogantes fue saber cómo lograr que la población indígena se incorporara al país. Los postulados indigenistas posrevolucionarios plantearon utilizar la educación como instrumento de incorporación. A partir de éstos, la SEP retomó algunas ideas del modelo educativo de la época porfirista como el uso del español como única lengua permitida en las aulas. En ese momento, el titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, había implantado en las escuelas la instrucción en una sola lengua sin importar los millones de indígenas que hablaban una lengua distinta, pues:

Durante los últimos días del régimen de Díaz, una publicación oficial consideró necesario declarar que a pesar de los dos millones de individuos que hablaban una lengua vernácula particular perteneciente a una de las trece familias lingüísticas distintas, el español era el idioma de “la vida entera, social, educativa y política de la República” y que las lenguas indias no tenían influencia alguna sobre “los destinos de la nación” (Heath, 1991:125).

El gobierno porfirista tuvo claro que el castellano era la lengua por el cual se lograría la unidad nacional por tanto las lenguas originarias tenían que desaparecer. En 1921, siendo Secretario de Educación José Vasconcelos emprendió la centralización de la educación pública y un sistema escolar nacional para todo el

³¹ AHSEP, DGEPE, Chiapas, caja 37145 (90), Exp. 11, Foja. 21-22, Informe correspondiente al mes de febrero, del director de educación Septimio Pérez Palacios, 2 de marzo de 1933, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

país. La política de integración de Vasconcelos proponía castellanizar, alfabetizar y civilizar a la población indígena eliminando todos los rasgos culturales indios, ya que ante los ojos de él, lo indio no tenía cabida en México. “Es más José Vasconcelos creía que la política de educar al indio... según normas separadas de cualquier clase, no sólo es absurda entre nosotros, sino que resultaría fatal” (Heath, 1992: 135). Así, la propuesta de Vasconcelos se institucionalizó en la Secretaría de Educación Pública. Gonzalo Aguirre Beltrán (1992), mencionaba al respecto sobre la política de incorporación de Vasconcelos:

Las lenguas y culturas occidentales fueron las únicas que se consideraron valiosas y la política incorporativa, en su afán por alcanzar la modernización del país, trató de imponerlas coercitivamente sobre los indígenas. Todo el sistema educativo del pasado siglo y el que siguió, bien avanzado el presente, estuvo basado en la idea de desarraigar al indio de su medio físico y cultural (Aguirre, 1992: 26).

Como bien lo menciona Aguirre Beltrán desde principios del siglo XX hasta la década de 1950, las instituciones educativas adoptarían la tesis incorporativa. La Secretaría de Educación Pública la institucionalizó, por tanto en las escuelas de todo el país la instrucción de las primeras letras se daba en castellano sin importar que el alumno entendiera o no el español. Además, muchas veces los maestros recurrían a castigos corporales para que los estudiantes aprendieran las lecciones, y si utilizaban su lengua para comunicarse estando en las aulas. “se les castigaba severamente si no aprendían la lección bien, o si de alguna otra manera violaban las reglas, como por ejemplo la prohibición del uso de su lengua, aun antes de haber aprendido el español” (Modiano, 1973: 163).

Sin embargo, a partir de 1934 se empezó a considerar otras formas de enseñanza basados en el respeto y expresiones de los indígenas³². De esta manera surge la tesis integrativa³³ (aculturativa) que se caracterizó por buscar una síntesis de las culturas, es decir, se planteó educar a los indígenas respetando sus tradiciones y sus lenguas.

En ese momento se cuestionó la política de incorporación como proyecto de unificación cultural (Greaves, 2008), puesto que en sus años de implementación los

³² Aunque cabe señalar que desde 1916 Manuel Gamio habían cuestionada la política de incorporación, resaltando los valores culturales del indígena en su famosa investigación en el Valle de Teotihuacán.

³³ En el siguiente capítulo se matizará en qué consistía la tesis integral o aculturativa.

grupos indígenas seguían excluidos de la vida política y social de México. Por esta razón, la educación indigenista bajo una perspectiva integracionista (aculturativa) fue tomando fuerza y, “la cruzada para la “incorporación” monolingüe fue cediendo a los llamados a favor de la educación bilingüe y de una visión más plural de la nación.” (Lewis, 2015: 210).

Las políticas de integración cultural se empezaron a difundir a través de instituciones que buscaron mejorar las condiciones de vida del indígena, de los cuales destacan el Departamento de Asunto Social y Protección Indígena (DASPI), y el Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI) (Paris, 2009). La clave para que el plan sexenal en el ámbito educativo tuviera repercusiones en todos los rincones de la república fue la penetración del gobierno federal en los estados. La estrategia del gobierno entrante fue centralizar el poder y homogenizar a la sociedad en especial a los indígenas de todo el país. En Los Altos de Chiapas la autoridad de Cárdenas impactaría de forma importante, pero únicamente el ámbito local y político. La SEP por su parte, se enfocaría en ampliar su influencia y redoblar esfuerzo para fundar escuelas, garantizar el funcionamiento correcto de las ya existentes.

Con Cárdenas en la presidencia, la SEP intensificó esfuerzos para ampliar su radio de acción especialmente en áreas rurales, lo que le permitió tener una mayor presencia en las entidades federativas y avanzar en el proceso de homogenización del sistema escolar bajo una dirección, la del estado. (Greaves, 2008: 35).

La educación en el gobierno de Cárdenas adoptó una visión socialista con carácter popular vinculado a intereses de los trabajadores urbanos y rurales. Para el caso del indígena se buscó resolver varios aspectos. “liberaría a los campesinos e indígenas de supersticiones y prejuicios, los enseñaría a organizarse y defenderse contra la explotación, el engaño y el acaparamiento, y los emanciparía de los latifundistas y de las fuerzas conservadoras” (Loyo, 1999 b: 146).

1. 2. 2 Educación socialista en las comunidades indígenas

Meses antes que Lázaro Cárdenas tomara el poder, se presentó una iniciativa para reformular el Artículo 3° constitucional, el cual agregaba el concepto de la escuela socialista; sin embargo, estas modificaciones trajeron una serie de reacciones entre

los intelectuales, la élite conservadora y la iglesia, ya que no se definía con claridad en qué consistía tal concepto y como se debía aplicar en las aulas educativas.

Artículo 3°. La educación socialista que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizara sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. [...].

(Vásquez, 2000: 175; citado en Lisbona, 2020: 275-276).

El artífice de tal proyecto fue el secretario de educación pública Narciso Bassols (1931-1934), en su afán de promover la educación racionalista elaboró tal programa para el sexenio siguiente. La educación socialista buscó la concientización de la población a partir de la enseñanza de programas y planes de estudios con temas como lucha de clases, desigualdad social y construcción de una sociedad equitativa (Calderón, 2002). La orientación socialista de la educación que se instauró con el gobierno de Lázaro Cárdenas también buscó hacer de las aulas un lugar donde se enseñara conocimientos científicos y se combatiera el fanatismo religioso que persistía en México. “una educación que en teoría se basaba en los conocimientos científicos y desterraba todo resto de oscurantismo católico” (Calderón, 2006: 46).

Algunos maestros se volvieron líderes campesinos e iniciaron la denuncia de tierras para las comunidades, transformaron iglesias en escuelas y sustituyeron fiestas religiosas por ceremonias cívicas. Los pilares de la educación socialista fueron reparto agrario, conciencia de clase y la homogenización social.

Tras el distanciamiento de Cárdenas con Plutarco Elías Calles, la educación socialista dejó su postura antirreligiosa y dio prioridad a la homogenización cultural. De esta forma, la iglesia entró en proceso de conciliación con el Estado, ahora, la expresión de justicia social y lucha de clases sería el camino a seguir. En los pueblos indígenas se emprendió la desfanatización religiosa y la defensa de los derechos laborales. La educación socialista adoptó la tesis integracionista para educar a la población originaria, de esta forma se buscó modernizar y hacer productivo al país:

Ya no se buscaba “incorporar” al indígena, sino “integrarlo”; amalgamar su cultura con los valores de la civilización occidental para lograr una síntesis. La tesis integralista era un movimiento de ida y vuelta: “hacer al indio más mexicano, pero también más indio al mexicano”. (Loyo, 1999 b: 176)

No obstante, se podían encontrar continuidades respecto a las políticas educativas de los años veinte, los temas como la heterogeneidad cultural, el atraso de los indígenas y el progreso fueron planteados de manera similar al igual que la búsqueda de la unidad nacional (Calderón, 2006). También la labor de los maestros siguió sin tantas modificaciones.

En Chiapas, el gobernador Victórico Grajales (1932-1936) de acuerdo al Plan sexenal del PNR promovió la educación socialista en todas las escuelas del estado, pues intentó terminar con el fanatismo religioso, ya que fue fiel partidario de las restricciones anticlericales, tanto así que prohibió la inclusión de nombres santos en los sitios, cerros e iglesias y expulsó a sacerdotes del estado (Benjamin, 1995). Sin embargo, el sucesor de Grajales fue más moderado, en 1937 abrió nuevamente las iglesias e invitó de nuevo al obispo quien fuera expulsado junto con los sacerdotes (Benjamin, 1995). La irrupción del cardenismo en Los Altos desencadenó una serie de enfrentamientos e inició una fuerte oposición por parte de explotadores mestizos, distribuidores de alcoholes y la élite política de San Cristóbal de Las Casas debido a que eran reacios a toda intervención que viniera de fuera del estado (Paris, 2009).

Las reformas cardenistas en Chiapas se enfocaron en dos aspectos, restitución de tierras y educación rural, de ahí la oposición de un sector de la población. Para lograr dichos objetivos primero se tenía que “emancipar a los indígenas y sacarlos de su ancestral servidumbre, proporcionándoles igualdad de oportunidades” (Pineda, 1993: 69). Esto solo se conseguiría con el trabajo de la escuela. Por esta razón, el gobierno federal recomendó a la SEP crear convenios con otras dependencias para hacer más fructífera la labor de los maestros rurales. En 1936 se crea el Consejo de Educación Estatal Primaria, Urbana y Rural en Chiapas con la finalidad de mantener una cooperación constante con las organizaciones y secretarías estatales:

Las Organizaciones de los Consejos Estatales están inspiradas en el propósito de coordinar y armonizar las experiencias adquiridas por las Autoridades, Jefes de Departamentos, Delegaciones de las Distintas Secretaría y Representativos de todos los Gremios Sociales; las experiencias obtenidas repetimos, en todas las actividades tendientes a conseguir el mejoramiento cultural, económico y social de la

niñez chiapaneca y de manera especial del elemento obrero y campesino que radica en el Estado.³⁴

Si bien, la Secretaría de Educación Pública coordinaría la labor del Consejo de Educación Estatal, los maestros harían lo propio en sus respectivas zonas de trabajo, fundando consejos locales de educación. La educación socialista tuvo un impacto particularmente sobresaliente en las comunidades indígenas, puesto que, el trabajo de la SEP en Los Altos de Chiapas había comenzado en la década de 1920, pero, es difícil saber con claridad cómo se entendieron e implementaron tales programas en Chamula y Zinacantán debido a las pocas escuelas que existía en ese entonces.

En 1933 en Chiapas había un total de 333 escuelas federales distribuidas en siete zonas escolares, las cuales eran supervisadas y dirigidas por el director Septímio Pérez Palacios; su trabajo se limitó poco más de dos años, hasta que fue sustituido por Epidio López. En Los Altos las escuelas dependientes de la SEP eran escasas, aún en municipios densamente poblados como Chamula y Zinacantán. Los informes dados por el inspector de la zona cinco que comprendía la Región Altos, José María López, mencionó que había en 1933 cinco escuelas semiurbanas, 25 escuelas rurales, un internado, un Jardín de Niños, con un total de 33 escuelas y 61 maestros.

En un oficio fechado el 8 de octubre de 1935, se especifica que en la Zona Altos había un total de 48 escuelas distribuidas de la siguiente manera, dos primarias, 41 Escuelas Rurales, cuatro escuelas Artículo 123 y un Jardín de Niños³⁵, con esta información se puede observar que se fundaron 15 escuelas más de las que habían en 1933. No obstante, en otro informe fechado el 25 de julio de 1936 se enumeran las escuelas fundadas a lo largo de 1934 y 1935 en todos los municipios de Chiapas; en Chamula se funda una escuela en la Ranchería el Romerillo, otra en la Ranchería Las Ollas pero este último atribuida al municipio de Las Casas, pero con población indígena chamula³⁶, mientras que, en Zinacantán no se fundó escuela alguna.

³⁴ AHSEP, DGEPET, Chiapas, Caja, 30 Exp. Varios, Foja. 3, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 1936.

³⁵ AHSEP, DGEPET, Chiapas, caja, 30, Exp. 39, Foja. 21, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 8 de octubre de 1936.

³⁶ AHSEP, DGEPET, Chiapas, caja, 30 Exp. Varios, foja 3, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 25 de julio de 1936.

La educación socialista no representó una ruptura drástica con los programas educativos que se estaban llevando a cabo en 1930, ya que parte de lo que se había propuesto y modificado en el artículo 3° de la constitución ya se estaba aplicando en las escuelas como la desfanatización religiosa, conciencia de clase y la más importante educación racionalista. “La educación socialista representaba más continuidad que cambio, más apoteosis de las tendencias populistas latentes de años anteriores que una ruptura drástica con la precedente” (Lewis, 2015: 157).

En los municipios de Zinacantán y Chamula la educación socialista estuvo vinculada a las reformas políticas que ejercieron los indigenistas en la región. Ya que maestros y autoridades educativas se involucraron directamente con la nueva clase política que estaba impulsando el gobierno de Cárdenas en Los Altos. Y como represalia la élite conservadora se resistió, sabotó e interrumpió la labor de los maestros en las comunidades tzotziles cercanas a San Cristóbal de Las Casas. Y es que indigenistas y maestros trabajarían en conjunto para desplazar a los mestizos de las comunidades indígenas.

El problema educativo en Zinacantán y Chamula se atacaría de forma integral y bajo el amparo del gobierno federal, mientras los maestros implantaban los postulados de la escuela socialista en las aulas, organizaban comités agrarios y de educación, promovían campañas antialcohólicas y neutralizaban la influencia de los secretarios municipales. Los indigenistas³⁷ locales hacían lo propio, pero bajo la tutela del gobierno cardenista, muchas veces ejerciendo la violencia; las actividades que realizaron los indigenistas eran fundamentos de la educación socialista.

Los primeros dos años de gobierno cardenista, el estado de Chiapas, vivió una situación particularmente tensa, el gobernador Victórico Grajales se enfrentó constantemente a Cárdenas. En esta situación los maestros rurales tomaron partido y se unieron al gobierno federal, por esta razón algunos sufrieron atentados en su contra. Además, el maestro por su labor en la lucha contra el problema del alcohol, la explotación del indígena y por implementar la educación socialista se ganó la enemistad de varios individuos, generalmente eran los secretarios municipales, los alcaldes y un sector de la población que estaba en contra de las campañas

³⁷ En este caso me refiero a los indígenas bilingües como, Salvador López Castellanos, Andrés Gómez Osob, profesor Manuel Castellanos y por su puesto Erasto Urbina.

antialcohólicas y educativas. Así, en un documento enviado al Jefe 3° zona militar en Tapachula se solicitaba que se estableciera un regimiento militar en el municipio de Frontera Comalapa debido a las amenazas que recibían los maestros rurales:

El motivo de esta solicitud se funda en que durante el año pasado. Se registraron algunos atentados en contra de Maestros Rurales. [...] Como por ejemplo, me permito citar el atentado al Maestro Rural de Ángel Alvino Corzo, a quien se le dispararon armas de fuego encontrándose acostado en su cama; el Maestro Rural de la hacienda, que fue amenazado también por un grupo de hombres armados, teniendo toda la comunidad que abandonar sus hogares; y otros que sería largo enumerar[...].³⁸

Los maestros, en sus informes daban cuenta de los constantes ataques a los que se enfrentaban, también de los sabotajes en la realización de sus actividades educativas, sin embargo, los problemas políticos eran sin duda la principal razón por lo cual los maestros sufrían de agresiones. Es de resaltar que el trabajo del docente, además de instruir y de educar, era también politizar a la población, muestra de ello, es que, en un oficio dirigido al gobernador del estado el 9 de abril de 1936, del presidente del comité del Partido Nacional Revolucionario (PNR), Senador Pedro Torres Ortiz, en Chiapas informaba de las agresiones hacia los maestros rurales del municipio de Comitán y pedía la intervención del gobierno para salvaguardar la integridad física de los mismos y la portación de armas:

Hoy decimos presidente República lo siguiente, varios maestros esta zona amenazados por autoridades locales temen ataques personales impulsados por pasiones reinantes carácter político. Ruégole respetuosamente nombre sociedad magisterial segunda zona impartirles toda clase de garantías y autorizarnos portación de armas.³⁹

En Los Altos de Chiapas, la influencia de la élite política-conservadora era más fuerte que en otras zonas del estado, la ciudad las Casas (actualmente San Cristóbal de Las Casas) era hogar de los distribuidores de alcoholes, enganchadores, secretarios municipales, caciques políticos y económicos, además de prominentes comerciantes. La economía de la región giraba en torno a las comunidades indígenas. Estos proveían de materias primas, productos agrícolas y

³⁸ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja, 30 Exp. Varios, Foja. 1, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, enero de 1936.

³⁹ AHSEP, DGEPEP, Chiapas, caja, 30 Exp. Varios, Foja. 2, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, abril 9 de 1936.

mano de obra a la población de Las Casas, mientras que los mestizos abastecían de alcohol, veladoras, herramientas agrícolas a las comunidades. Detrás de todo ello se escondían relaciones de dominio y explotación, los cardenistas locales y maestros rurales trataron de modificar dicho sistema que imperaba en las comunidades de ahí se desprendió el sabotaje y el resentimiento hacia los maestros rurales.

La educación socialista en Los Altos estuvo a cargo de Manuel Castellanos quien fue designado inspector de educación en 1935. Este personaje era un activista comprometido con la causa indigenista, por ello buscó de muchas maneras combatir la problemática del indígena, así como, a los explotadores y enganchadores. Como consecuencia la élite local respondió de manera hostil:

Esta campaña propició la hostilidad de los funcionarios locales “sencillamente porque esas autoridades, es su afán de lucro, imponen alcabalas, multas, remates ilícitos por la matanza y venta de carnes, producción de café, y obtienen participación que les dan los enganchadores y alcoholeros para ayudar a reclutar a la gente que debe ir a las fincas cafeteras, convirtiéndose desde el primer día en enemigos del maestro que combate tal explotación” (Lewis, 2011: 264).

A la par de las actividades de los maestros rurales, en la zona se libraba otra batalla, entre indigenistas y la élite local por el control político de la región. Esta lucha generó una serie de enfrentamientos que afectó directamente el trabajo de los maestros rurales. Ahora bien, el conflicto suscitado en Los Altos dio cabida a la aparición de dos indigenismos que buscaron ser los protagonistas del cambio social y político del indígena. Para entender este proceso es necesario ahondar en las actividades de Erasto Urbina García quien fuera líder y figura del indigenismo local en Chiapas.

1. 2. 3 El legado de Erasto Urbina en Los Altos de Chiapas

El gobierno de Cárdenas se caracterizó por implementar una serie de reformas enfocadas en mejorar las condiciones de vida de la población rural e iniciar la corporatización de los obreros y campesinos de México a través de sindicatos. Pues en un discurso siendo candidato a la presidencia declaró que “el sindicato es la

mejor arma de los trabajadores y vale mucho más que la protección de las leyes y las autoridades” (Benjamin, 1995: 212).

Lázaro Cárdenas conocía la situación del indígena en Los Altos, puesto que visitó en dos ocasiones el estado de Chiapas, la primera siendo aún candidato presidencial y la segunda ya como presidente. A principios de 1934 llegó a San Cristóbal de Las Casas; en esa ocasión percibió la problemática del indígena chamula. En sus memorias explica lo siguiente:

La tribu chamula que habita la zona en la cercanía de San Cristóbal merece una atención especial del gobierno federal lo numerosa su estado de incultura y viciada en el alcohol desconfianza por el gobierno y para el mestizo justificada por que los hombres del poder no han mostrado cariño y cuidado por este sector humano tan importante y porque los mestizos que han ido competir la autoridad municipal, han dejado desolado los pueblos⁴⁰.

Como bien lo menciona Cárdenas, parte del llamado problema indígena era causado por el gobierno que poco había hecho por incorporarlos a la sociedad mexicana. Para lograr cambios significativos en la vida de la población rural de Chiapas, impulsó una nueva clase gobernante que estuviera subordinada al gobierno federal. “[...] su proyecto era movilizar a los campesinos y obreros del país, incorporarlos a una nueva coalición gobernante y luego, utilizar el poder nacido de su organización para neutralizar a los conservadores y llevar a cabo las reformas necesarias.” (Rus, 2012: 257). En Chiapas la política de corporatización fue infiltrada por Cárdenas y a partir de sindicatos pudo desplazar a la élite conservadora y legitimar sus reformas sociales.

La renovación de la clase gobernante en el estado se dio en 1936 con la llegada de Efraín Gutiérrez al gobierno de Chiapas (1936-1940) y el ascenso de Erasto Urbina como líder político en Los Altos y que fue pieza clave para lograr los objetivos del gobierno de Gutiérrez y de Cárdenas. Las cualidades de este personaje le valieron para que fuera incorporado al gobierno como líder y reformador indigenista. Aunque su trabajo como dirigente político y protector de los indígenas fue efímero el reconocimiento de su trabajo perduró por varias décadas entre los tzotziles y tzeltales de Los Altos especialmente entre los chamulas.

⁴⁰ Memorias de Lázaro Cárdenas, 1934, Expediente 1, documento 147-160, fojas 1-299.

Erasto Urbina entra en acción a principios de la década de los treinta. Nació el 3 de agosto de 1899 en San Cristóbal de Las Casas, hablaba tzeltal y tzotzil, ocupó varios puestos en el gobierno. Por algunos años desempeñó un cargo en el Departamento de Migración. Para 1932 fue nombrado Jefe del Servicio Montado en la frontera sur del Estado. En sus recorridos fue testigo de la explotación a que eran sometidos los indígenas que trabajaban en las fincas del Soconusco y la forma en la que eran trasladados de los Altos a la zona cafetalera (Urbina, 1944). En sus memorias Urbina narró la siguiente experiencia:

Como un enganchador llamado Raúl Martínez tenía encerrados en un corralón y expuesto a la intemperie. A un poco más de dos centenares de estos indígenas. Sufriendo todos ellos en forma atroz los rigores del hambre y de la sed. (Urbina, 1944: 14)

En esa época era común que los habilitadores reunieran a los indígenas en casas particulares, corralones o gallerías esperando a reunir a pocos más de 10 docenas de individuos o más. Estas se ubicaban en San Cristóbal de Las Casas, Comitán o Motozintla ruta que seguían las cuadrillas de trabajadores hacia las fincas del Soconusco (Urbina (1944).

El gobierno federal tuvo noticias de la crueldad y explotación a la que eran sometidos los indígenas tzotziles en las fincas, es así que la secretaría de gobernación mandó una comisión para que verificara tales denuncias. Dicha comisión estaba conformada por Ramón Tirado y Leoncio Munguía, su tarea era investigar las condiciones laborales de los indígenas. Poco después Urbina se incorporó como guía de los comisionados. “Le solicitaron a Urbina que se uniera a ellos para apoyar la investigación por su dominio de las lenguas que hablaban los trabajadores.” (González, 2011: 175)

Asimismo, Erasto Urbina en varias ocasiones denunció la situación de los indígenas en las fincas, la explotación laboral, los sueldos bajos, las tiendas de raya y el problema del alcoholismo entre los originarios. Su trabajo como guía y su afinidad al problema del indígena le valieron para que fuera invitado a colaborar en el gobierno de Cárdenas. En 1936 fue nombrado coordinador en la campaña de Efraín Gutiérrez para gobernador.

Lo que Urbina hizo en la primavera de 1936 fue reclutar a los ladinos bilingües de la zona a quienes había conocido en su juventud de los cuales muchos se describen, hoy en día, como pistoleros y, forma, junto con ellos un “comité electoral” para visitar todas las comunidades de Los Altos y “anunciar” la candidatura de Efraín Gutiérrez, candidato a gobernador por el PNR (Rus, 1995: 258).

Como se menciona en la cita anterior Urbina fue el intermediario político en las comunidades indígenas pues sus conocimientos de las lenguas vernáculas de la región le facilitaron hacer proselitismo político en favor de Gutiérrez y sobre todo por su buena relación con algunos principales indígenas (autoridad tradicional). Una vez terminada las elecciones, y saliendo victorioso Efraín Gutiérrez, Urbina pasó a formar parte de su administración. Su ascenso como político y líder indígena fue reconocido por la población mestiza de San Cristóbal. En 1937 fue nombrado jefe del Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena (DASCPI)⁴¹. Erasto Urbina menciona que el DASCPI en el gobierno de Grajales fue una institución de explotación indígena, pero tras su llegada el panorama cambió, en sus memorias menciona al respecto:

Con fecha 9 de abril de 1934 se creó una sección del gobierno del estado llamada “Departamento de Acción Social. Cultura y Protección Indígena”: pero la situación de los indios Chamulas nada obtuvo de beneficio con este Departamento que con justicia debería nombrarse DEPARTAMENTO DE EXPLOTACION INDIGENA. Puesto que por ironía se protegía al desvalido trabajador del campo y dicha institución ni siquiera se ocupaba del trabajador de las Ciudades (Urbina, 1944: 32).

Con Urbina al frente del DASCPI la institución se enfocó en resolver y combatir la explotación de los indígenas tzotziles y tzeltales e implementar acciones en beneficio de la población. Además, con el apoyo del gobierno estatal fundó el primer Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI) para velar por los derechos laborales y terminar con prácticas de explotación como: sueldos bajos, jornadas de trabajo de más de 12 horas y las por supuesto el famoso sistema de enganche (Benjamin, 1995; Paris, 2009, González, 2011). Las acciones que realizó Urbina tenían un objetivo en particular desplazar la élite política de San Cristóbal de los cargos importantes y anular la influencia que poseían en las comunidades.

⁴¹ El departamento se fundó en el gobierno de Víctorico Grajales con el propósito de implementar acciones para eliminar el atraso y el aislamiento económico y cultural de la población indígena. Sin embargo, fue más una institución al servicio de los habilitadores (enganchadores).

Para este fin, se hizo de varios colaboradores entre mestizos e indígenas. Como primer paso buscó a jóvenes indígenas bilingües de diferentes comunidades para capacitarlos y prepararlos para que ocuparan el puesto de escribanos en sus respectivos municipios. Con esta acción Urbina buscaba desplazar la injerencia de los secretarios municipales y hacer que los nuevos escribanos fueran los intermediarios entre el Estado y las comunidades indígenas (Urbina, 1944; González, 2011; Paris, 2009; Rus, 1995).

Estos jóvenes bilingües estuvieron bajo el control y tutela de Urbina por varios años, ellos se encargaron de organizar e integrar las políticas indigenistas del gobierno cardenista en Los Altos. En las comunidades ocuparon un lugar preponderante entre la población. Con el paso de los años, estos líderes llegarían a controlar política y económicamente los municipios, ayudados por algunas instituciones del gobierno como el Instituto Nacional Indigenista y el DASCPI. Ahora bien, parte del éxito de las políticas del cardenismo en Los Altos fue gracias al apoyo de los escribanos de Urbina y su trabajo en la organización y movilización de los indígenas, pues estos cobijaron las iniciativas y reformas del gobierno federal. “El programa de reformas del cardenismo se materializaba: se buscaba la integración de los indígenas a la sociedad nacional respetando su cultura, al tiempo que promovía su desarrollo con programas educativos, comunicaciones y mejoramiento económico [...]” (González, 2011:182).

Consolidado el poder, Erasto Urbina emprendió su carrera política, de 1938 a 1940 ocupó una curul en el congreso del Estado y para 1943 ocupó de nueva cuenta la dirección del Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena. Al finalizar el gobierno de Cárdenas el poder de Urbina se había consolidado en la región puesto que su popularidad lo llevó a ocupar la presidencia de San Cristóbal de Las Casas durante el periodo de 1943 a 1944 (González, 2011: 178).

Sin embargo, después de su periodo como alcalde, su poder e influencia fue decayendo, ya que algunos de sus antiguos enemigos lograron subir nuevamente al poder. Estos como represalia desterraron a Urbina fuera de Chiapas por algunos años. Otro aspecto a resaltar, y que fue una de las causas por el cual el poder de Urbina se fue mermando, fue el poco interés que mostró el nuevo presidente de

México Manuel Ávila Camacho (1940-1946). “El indigenismo había perdido el entusiasmo reformista con el que irrumpió, pocos años antes, en las estructuras de poder de la región” (Paris, 2009:151). De esta manera la efímera campaña de Erasto Urbina en Los Altos había de concluir, pero dejando muy en el fondo de las comunidades los cimientos que darían pie al proyecto indigenista de 1950.

1. 3. 1 El sistema de enganche

La aparición del sistema de enganche se remonta desde finales del siglo XIX y principios del XX en la zona del Soconusco. Esta región había entrado en un proceso de modernización debido a la inversión extranjera que se había instalado generando el auge de las fincas cafetaleras. La escasa mano de obra que imperaba en la zona, y la creciente demanda de trabajadores hicieron que los dueños de las finca buscaran la intervención del gobierno chiapaneco para resolver el problema de mano de obra. Siendo gobernador Rafael Pimentel (1903-1907) se consolida “el sistema de enganches”, el estado empezó a autorizar permisos de mano de obra para trabajar en las fincas del Soconusco y concedió a algunos individuos el poder de reclutar a los trabajadores en Los Altos de Chiapas. Estas personas se conocerían en la región como habilitadores o enganchadores intermediarios entre el indígena y los finqueros. Luz Olivia Pineda explica de la siguiente manera cómo funcionaba el sistema:

El enganche o habilitación de los peones indígenas consistía en un complejo sistema de intermediación para contratar a los trabajadores en sus pueblos pagándoles un adelanto en dinero o alcohol y conducirlos hasta las fincas cafetaleras y bananeras de la Costa del Pacífico (Pineda, 2009: 125).

Olivia Pineda describe muy bien el funcionamiento del sistema de enganche, estas prácticas se daban principalmente en San Cristóbal de Las Casas porque a su alrededor se encontraban las comunidades indígenas. San Juan Chamula fue el municipio que aportó mayor número de trabajadores y por supuesto el más explotado. Este sistema de contratación perduró hasta la década de 1960. Aunque hubieron periodos en el cual se prohibió o se trató de regular. El conflicto armado que se dio en Chiapas a causa de la Revolución mexicana prohibió temporalmente el sistema de enganche, el peonaje por deuda y se codificó el trabajo del peón

asalariado⁴². Empero, terminada la revolución, se retomó el sistema de enganche y el peonaje por deuda y las tiendas de raya hasta 1936.

Otra etapa en el cual se trató de controlar las prácticas abusivas de los habilitadores fue en el gobierno de Lázaro Cárdenas y de Efraín Gutiérrez, pues se promovieron leyes para regular la contratación de peones y verificar los contratos. Además el gobierno estatal tuvo la facultad de intervenir en la contratación de los peones y velar por los derechos laborales de los indígenas a partir del Sindicato de Trabajadores Indígenas.

Asimismo, en 1937 nacen las agencias de colocación órgano dependiente del estado y del Departamento Acción Social y Protección Indígena (DASPI) como contrapeso al sistema de enganche. Las agencias se establecieron en los municipios de San Cristóbal, Comitán y Motozintla, su objetivo era el de contratar, reclutar y organizar las cuadrillas de obreros indígenas, también de ocuparse del hospedaje, alimentación y cualquier otro incidente que pusiera en riesgo al indígena. Aunque las agencias de contratación se crearon con la finalidad de mejorar la situación laboral de los indígenas detrás de eso se escondían otras intenciones. “Con la creación de las agencias, Erasto Urbina se aseguró el control total del proceso de contratación y traslado de los trabajadores indígenas hacia las fincas cafetaleras” (Paris, 2007: 12). Las agencias de contratación al igual que el Sindicato de Trabajadores Indígenas solo funcionaron en beneficio de los obreros que se trasladaban a las fincas cafetaleras más no para la población indígena de las fincas que se ubicaban en Los Altos.

El Sindicato de Trabajadores Indígenas prohibió el peonaje por deuda, la violencia física y la intervención de los habilitadores. “Puede decirse que en la época de Cárdenas el sindicato cumplió positivamente su papel de defensor del trabajo y de los trabajadores” (González, 2011: 184). Al terminar el periodo cardenista y exiliado Erasto Urbina el STI fue disuelto, pero a principios de la década de los cincuenta el Instituto Nacional Indigenista retomaría el STI. El papel de Erasto

⁴² El 30 de octubre de 1914 el general Castro promulgó la ley de obreros, que abolía las deudas de sirvientes y prohibía la creación de otras; se determinaron los jornales diarios mínimos que debían percibir los obreros en cada uno de los departamentos; se fijó un tiempo máximo de trabajo al día, se abolió las tiendas de raya y se obligó a los dueños de las tierras a proporcionar medicinas, atención médica para los trabajadores y escuelas para sus hijos. (Reyes: 2002: 50-51).

Urbina en la formación del Sindicato de Trabajadores Indígenas y la organización de los primeros líderes fue de suma importancia, así lo hace ver en sus memorias:

Yo les hablé a los indígenas en su dialecto. Les hacía una amplia explicación de nuestro cometido y cuáles eran los fines del sindicato. Los indígenas se convencían inmediatamente, organizaban su Asamblea para designar los representantes que debían estar presentes en la finca "Maravilla", el día 23 de diciembre pues del 24 al 25 era la fecha en que debía quedar constituido formalmente el SINDICATO UNICO DE TRABAJADORES INDÍGENAS. (Urbina, 1944: 38)

Aglutinar a los indígenas en un sindicato significó para Erasto Urbina un pilar en la estructura de reformas ya que estos legitimarían los cambios y programas sociales. Para lograr un buen funcionamiento del STI, Urbina colocó a indígenas de confianza en puestos estratégicos dentro del sindicato. El trabajo de los nuevos líderes era cooptar a los indígenas al partido oficial (PNR). "La labor de los indigenistas permitió no solo cambios fundamentales en las estructuras de poder comunal, sino también una transformación de la base de la riqueza territorial en la región" (Paris, 2007:11-12).

La renovación de la estructura política comunitaria y el sistema de contratación dio como resultado la aparición de indígenas bilingües con un enorme poder político y económico, estos indígenas serían los encargados de organizar y cooptar el voto de los originarios. Con el apoyo del gobierno desplazaron a las autoridades tradicionales de las comunidades⁴³. El Instituto Nacional Indigenista sería otra institución que negociaría y pactaría con la nueva élite indígena, como se verá en los siguientes capítulos.

El indigenismo en Los Altos fomentó un nuevo sistema de dominación entre los indígenas, así como una nueva élite mestiza en San Cristóbal de Las Casas. La disputa por el control de la ciudad desempolvó viejas rencillas que se habían dado a causa del traslado de la capital a Tuxtla Gutiérrez. La vieja élite local estaba en contra de los indigenistas que trataban de imponer las reformas de Cárdenas en Los Altos, ya que la economía de Las Casas giraba en torno al intercambio comercial con las comunidades indígenas siempre bajo prácticas abusivas y abusos de

⁴³ Para más información véase el libro de López Meza (2002).

autoridad. Por ello, la élite de Las Casas se opuso a la reformas y a la intervención del gobierno federal (Lewis, 2015.).

La élite conservadora de San Cristóbal enfrentó directamente a Erasto Urbina pues él representaba al grupo indigenista de Cárdenas. Es en este contexto que surge la figura de un antiguo líder revolucionario Alberto Pineda Ogarrio quien buscó por distintos medios mantener la hegemonía de los mestizos, María Dolores Paris Pombo menciona al respecto:

El ascenso del indigenismo urbinista en Los Altos se dio en un contexto de particular conflictividad y frente a una fuerte reacción de la vieja élite local, reagrupada en torno al antiguo general de la rebelión delahuertista, Alberto Pineda Ogarrio (Paris, 2007: 20).

En 1936 Alberto Pineda por medio de la fuerza se postuló como candidato único a la alcaldía de Las Casas y prohibió a que otros candidatos se registraran, así al no tener adversario en las elecciones fue electo alcalde. Las élites sancristobalenses y finqueros de la región apoyaron la cruzada que inició en contra de los indigenistas. En consecuencia la situación de San Cristóbal de Las Casas se polarizó y la pugna entre pinedistas y urbinistas por el control de la región se prolongó hasta 1940.

Como primeras acciones Pineda Ogarrio entorpeció la labor de los indigenistas y dio marcha atrás a las campañas anticlericales dando apertura a las iglesias y permitiendo que se oficiaran misas, además, persiguió a los maestros federales⁴⁴ que habían adoptado la educación socialista. “Pineda se negó a cooperar en la campaña federal contra el alcohol. Sus agentes trataron a los maestros federales, en especial a las mujeres, con gran hostilidad en las comunidades indígenas” (Lewis, 2015: 251).

La situación en Los Altos era tensa. Por un lado estaban las élites locales que se negaban entregar el poder, y por el otro, los indigenistas locales que necesitaban hacerse de él para emprender las reformas del gobierno cardenista. Así, durante el gobierno de Efraín Gutiérrez, los enfrentamientos no se hicieron esperar, pinedistas y urbinistas buscaron el control de San Cristóbal por ser el símbolo de autoridad de la región y sobre todo de la población indígena.

⁴⁴ La educación indígena jugó un papel preponderante en Los Altos ya que bajo el liderazgo de Manuel Castellanos, los maestros emprendieron una cruzada contra de los abusos y el problema del alcohol, además apoyaban las reformas de Erasto Urbina, asimismo, los maestros federales lucharon contra los sistemas de subyugación que imperaban en las comunidades.

Quien controlaba el poder político en San Cristóbal lo hacía también sobre los municipios indígenas. Chamula, Huixtán, Larraínzar, Tenejapa y Zinacantán estaban gobernados por los secretarios municipales quienes eran ladinos designados por el presidente municipal de San Cristóbal, o bien estaban gobernados directamente por la autoridad de la ciudad como agencias municipales (Lewis, 2015: 248).

Aunque Alberto Pineda Ogarrio había salido victorioso en las elecciones de 1936 estuvo por algunos meses a cargo de la alcaldía San Cristóbal, ya que tras las disputas y enfrentamientos con Urbina, en julio de 1937 “el congreso local decretó la desaparición de los poderes del ayuntamiento de Las Casas, por violaciones a los artículos 5° y 130° de la constitución federal” (Paris, 2007: 21). Con la desaparición de los poderes el gobierno federal y estatal expuso abiertamente su apoyo a Urbina.

Como presidente sustituto fue nombrado Isidro Rabasa hombre que simpatizaba con la causa indigenista, asimismo Erasto Urbina ocupó un cargo en el nuevo ayuntamiento constitucional. El triunfo de los indigenistas duró poco tiempo ya que Alberto Pineda recurriría a instancias federales para recuperar la alcaldía de Las Casas siendo restituido unos meses después como alcalde hasta 1940 (Paris, 2009).

En resumen, la llegada del indigenismo en Los Altos creó una ola de conflictos que polarizó la región donde tres facciones se disputaron el control político y económico. Las élites conservadoras buscaron mantener sin cambios el sistema de dominio que persistía desde hacía varias décadas en Los Altos; los indigenistas estaban a favor de incorporar un nuevo sistema más equitativo para la población indígena así como el desarrollo de sus comunidades.

La forma correcta de lograr dichos cambios era renovar la clase política de la región, pero como ya se mencionó la victoria de ambos grupos no fue clara y muchas veces resultó contradictoria. Sin embargo, para la población indígena los efectos de dicho conflicto fueron positivos, pues dio lugar a la aparición de una élite indígena capaz de intervenir como intermediarios ante el gobierno central y las comunidades. Este grupo indígena no se disolvió al finalizar el cardenismo sino que se mantuvo intermitente hasta 1950 que nuevamente surgen con más fuerza, a esta etapa Stephen Lewis lo llamaría el periodo de dominación institucional.

En este punto, la participación del indígena en las dinámicas sociopolíticas de Los Altos tendría un papel importante pues ya no serían actores estáticos sino que en sus manos estaría inclinar la balanza hacia los intereses de su propia comunidad. Sería pues el surgimiento y el despertar de los indígenas en el siglo XX (González, 2011).

1. 3. 2 La reforma agraria de Urbina en Los Altos de Chiapas

La popularidad que había logrado Erasto Urbina entre la población indígena a partir de las reformas que implementó en algunas comunidades de Los Altos condujo a que emprendiera el tan anhelado reparto agrario. Si bien, las expropiaciones de tierras fueron mínimas, así como el número de indígenas que se beneficiaron, el impacto social fue más importante, debido a que era la primera vez que se sentían los efectos de la revolución mexicana en la región (Rus, 1995; García, 1981 b). Sin embargo, las concesiones de tierras que facilitó el gobierno de Chiapas en nada beneficiaron al indígena tzotzil, ya que en Los Altos no había tierras que repartir y las que había eran de mala calidad (Favre, 1984).

Erasto Urbina organizó a la población indígena en comités agrarios y emprendió una lucha en contra de las élites de San Cristóbal que se negaban a implementar el reparto agrario. La respuesta de Urbina a la negativa de los hacendados de no permitir el reparto de tierras fue utilizar las armas. Los indígenas que conformaban los comités agrarios y Erasto Urbina emprendieron acciones violentas en las haciendas de Los Altos. De esta forma se puede observar una de las caras del indigenismo local, (el indigenismo que ejerció la violencia para lograr su cometido), ahora bien, los comités agrarios en Los Altos tuvieron dos funciones, el de organizar a los indígenas y como brazo armado de Urbina, “pues bajo la dirección de Erasto Urbina se organizaron en toda la región comités agrarios encabezados por jóvenes bilingües” (Reyes, 2002: 103).

El incipiente reparto agrario en Los Altos fue más una revancha entre políticos, que un reparto agrario tal y como se gestó en otros estados de la república. Las tierras de mejor calidad no se tocaron y por lo general siguieron en manos de los terratenientes. “los técnicos de la Reforma Agraria dejaron intacta la base del poder de las grandes familias señoriales de San Cristóbal” (Favre, 1984:

92). Aun así, un fragmento de las tierras de las familias más importantes de Los Altos se vio afectada. La respuesta de la élite local fue violenta y bajo el mando Alberto Pineda⁴⁵ se iniciaron los primeros enfrentamientos. En 1937 Erasto Urbina inició la toma de propiedades con el apoyo de los indígenas, al respecto menciona Antonio García de León:

Las acciones espectaculares que alimentaban su carisma, como las tomas de tierras que se realizaban con el apoyo de multitudes indias en armas [...] Estas defensas sociales indígenas eran muchas veces armadas por el mismo gobierno federal para ayudar a la recuperación de las tierras comunales arrebatadas o a la defensa de los ejidos recién constituidos (García, 1981 b: 207).

Por otro lado, menciona María Dolores París Pombo acerca de cómo inició la labor de Urbina en Los Altos:

A pocos días de haber asumido sus funciones, el 13 de febrero de 1937, Urbina, algunos miembros armados de su comité electoral y un grupo de indígenas de Chamula invadieron el Rancho San Antonio Las Rosas. La reforma agraria en Los Altos empezó así por la vía de los hechos, sin esperar prolongadas y engorrosas vías legales (París, 2009: 137).

La élite local emprendió acciones para defender sus tierras, pero, de poco les sirvió, porque Erasto Urbina tenía la aprobación del gobierno estatal en su cruzada por imponer las reformas cardenistas.⁴⁶ “Los finqueros de Los Altos, dirigidos por Alberto Pineda, no fueron pasivos al encarar los procedimientos oficiales de reforma agraria” (Benjamin, 1995: 229). Una parte de las dotaciones de tierras que se adquirieron en Los Altos fue de forma violenta pero también en algunas se dio de forma pacífica. Los municipios que se beneficiaron del reparto agrario fueron: Chamula, Zinacantán, Tenejapa, Huistán, Mitontic, Chenalhó y San Andrés (Reyes, 2002).

La lucha por la tierra marcó un antes y un después en Los Altos. Debido a que era la primera vez que se organizaba y movilizaba a los indígenas tzeltales y tzotziles para pelear por sus derechos. Basta destacar que la influencia y poder de

⁴⁵ Cabe destacar que Alberto Pineda fue el principal adversario de Urbina y opositor a las reformas cardenistas en Los Altos.

⁴⁶ El presidente Lázaro Cárdenas visitó varias veces la región de Los Altos, en una de ellas prometió llevar los efectos de Revolución Mexicana a los pueblos indígenas de Los Altos (García, 1981 b), por ello, no hizo caso de las quejas que le hacían llegar los hacendados sobre la violencia que ejercía Urbina para implementar el reparto agrario.

Urbina se desprendía en las comunidades indígenas en especial entre los tzotziles de San Juan Chamula. Con la ayuda de los comités agrarios, el Sindicato de Trabajadores Indígenas, el Departamento de Acción Social y Protección Indígena, maestros rurales y el gobierno estatal se logró imponer la reforma agraria en la región. “[...] Por primera y única vez la dotación de tierras benefició a campesinos de casi todos los municipios de Los Altos región netamente indígena” (Reyes, 2002: 87-88).

Es de mencionar que el reparto de tierras en Chiapas se desarrolló de forma particular, debido a que la distribución de la tierra se dio bajo complejos movimientos. En Los Altos se utilizó la violencia física, las armas y la invasión de predios, mientras que en el Soconusco la distribución de tierras se logró gracias a la intervención de sindicatos, organizaciones y líderes que denunciaron dotación y restitución de tierras. La heterogeneidad de la población en el Soconusco hacía que las dinámicas sociales fueron muy diferentes a la de Los Altos, puesto que en dicha zona existían tres tipos de trabajadores,⁴⁷ los campesinos acasillados,⁴⁸ jornaleros y baldíos, esto generó que la distribución de tierras fuera más pacífica.

El reparto agrario llegó a Chiapas con varios años de retraso y no fue hasta que Cárdenas puso en marcha los ideales de la revolución. Thomas Benjamin menciona que, de 1934 a 1944 se crearon 53 ejidos y se afectaron 900 fincas y se concedieron 500 mil hectáreas beneficiando 60 mil familias. De la misma manera, en la administración de Efraín Gutiérrez (1936-1940) aumentaron las peticiones de tierras ejidales. Basta con señalar el número de solicitudes que el gobierno recibió por parte de las comunidades: “del 19 de diciembre de 1934 al 2 de octubre de 1940 se presentaron 44 solicitudes de dotación, seis de ampliación y cuatro de restitución” (González, 2011: 184).

De 1937 a 1943 la región de Los Altos se mantuvo polarizada debido a que fue el periodo más crítico en el cual los indigenistas y pinedistas se enfrentaron; no

⁴⁷ Es necesario aclarar que en la Región del Soconusco el reparto agrario fue muy diferente al de Los Altos por dos razones, la primera es que el reparto de tierras lo denunciaron los mismos campesinos y porque las fincas más prósperas estaban en manos de extranjeros, además de que en la región existían varias organizaciones y sindicatos que combatían a los hacendados desde antes de que Cárdenas llegara al poder. Y la segunda razón, es que era la zona económica más próspera, con ello el gobierno se limitó a moderar sus reformas, ya que implementar acciones radicales en la región significaba estancar la producción agrícola. Para más información véase García, (1981 b: 155-218).

⁴⁸ Los peones acasillados se les asignaba un sueldo, una ración y vivían endeudados con la finca (Reyes, 2002).

fue hasta que Erasto Urbina fue reinstalado a su antiguo puesto como jefe de migración y enviado fuera del Estado que la zona entró en relativa calma. Como bien señala Juan González Esponda “las radicales acciones de Urbina provocaba la ira y el descontento de los finqueros alteños” (González, 2011: 184). La figura de Erasto Urbina en Los Altos de Chiapas se puede explicar de dos maneras, la primera como un indigenista comprometido con la reivindicación de la población indígena, como un reformador y promotor cardenista; y la segunda, como un hombre que desestabilizó la región alborotando a los tzeltales y tzotziles y que reavivó los recuerdos de la “Guerra de Castas”⁴⁹.

Para los hacendados Erasto Urbina se igualaba al líder “Ignacio Galindo” incitador de la guerra de castas en Los Altos. “La imagen que ha quedado grabada en muchas familias coletas donde se le recuerda rodeado de sus pistoleros, amenazando a quienes se interponían en su camino, invadiendo y expropiando, muchas veces por la violencia, las fincas de la región” (Paris, 2007: 158). Empero entre las comunidades indígenas gozó de alta estima y popularidad por varias décadas.

Así pues, la irrupción de las políticas cardenistas en las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas modificó el control hegemónico que mantenían algunos hacendados y propició el ascenso de líderes indígenas en los pueblos de Chamula, Zinacantán, Chenalhó Oxchuc y Tenajapa. Aunque, cabe resaltar que después de que Urbina fuera comisionado fuera del Estado, la élite local se hizo de nueva cuenta del poder y de las instituciones políticas que en un principio fueron creadas para velar por los intereses de los indígenas, ahora servirían como oficinas de enganches y explotación al servicio de los hacendados y la élite conservadora. Además se buscó revertir el reparto agrario pero sin mucho éxito pues entre los indígenas se había arraigado la ideología de Urbina. Sin embargo, lo que sí pudieron hacer es obtener nuevamente el control del sistema de enganche, el poder político y económico y la venta de *posh* (aguardiente).

⁴⁹ La famosa Guerra de Castas acaecida en 1869 fue un movimiento religioso iniciado por los ladinos Ignacio Galindo, Luisa Quevedo y Benigno Trejo en San Juan Chamula. La importancia de este acontecimiento radica en que fue un movimiento propiamente indígena y que alcanzó dimensiones regionales. Además de que puso en riesgo la estabilidad del gobierno de San Cristóbal de Las Casas, en ese momento centro político y económico de Chiapas. Para más información véase, (Favre 1984).

La estabilidad política de Los Altos duraría algunos años ya que en 1950 surgiría una nueva institución que vendría a cuestionar la autoridad de los mestizos de San Cristóbal. En 1940 se llevaba a cabo en Pátzcuaro el primer Congreso Indigenista Interamericano del cual surgiría la propuesta de crear Instituciones enfocadas en mejorar la situación de los grupos indígenas. Este congreso fue pieza clave en la estructura que daría paso a la creación del Instituto Nacional Indigenista y a su primer Centro Coordinador pues en él se discutieron temas como integración, intermediarios bilingües y educación integral, bases ideológicas del indigenismo que se gestó en Los Altos de Chiapas.

1. 3. 3 Congreso indigenista interamericano de 1940

Poco antes de que finalizara el gobierno de Lázaro Cárdenas se llevó a cabo en Pátzcuaro Michoacán el primer Congreso Indigenista Interamericano, en el participaron un centenar de indigenistas procedentes de varios países de América. La importancia de tal congreso radicó en que fue el escenario de discusión de varias perspectivas e ideas respecto al problema de los grupos indígenas. En esta reunión se apeló a la transformación y mejora de la vida del indio, la revitalización de sus costumbres y el pluralismo cultural, y también se escucharon propuestas de autodeterminación política.

El Congreso Indigenista Interamericano se llevó a cabo del 14 al 24 de abril de 1940 con delegados de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Guatemala. Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, El Salvador, Uruguay y Estados Unidos⁵⁰. La necesidad de los diferentes gobiernos por mejorar las condiciones de vida de los grupos indígenas llevó a que se alcanzara un consenso general sobre las acciones y proyectos que se debían implementar en América.

En un periodo de diez días los integrantes del Congreso Indigenista presentaron ponencias referentes a economía, reforma agraria, trabajo asalariado, artes populares, problemas sociales y políticos, alimentación, habitación, natalidad, familia y mortandad, inmigración y redistribución, educación, salubridad, derecho criminal, investigación y estudio, trabajos generales interamericanos, ponencias

⁵⁰ Boletín bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), vol. IV, enero a abril, 1940, pp. 1-36.

generales nacionales, monografías regionales y monografías tribales⁵¹. Los indigenistas trataron todos los temas o problemas que aquejaban al indígena y a partir de ello se redactó el acta final donde se plasmó los objetivos y resoluciones de lo que sería la columna vertebral del movimiento indigenista.

La presencia de antropólogos y otros científicos sociales, educadores e ideólogos políticos hace suponer que la participación de los indígenas en dicho Congreso fue únicamente como asistentes y no como ponentes; para el caso de la delegación mexicana los indígenas no figuran en la lista de los oradores, retomando esta línea podemos concluir que en los acuerdos y resoluciones no tuvieron voz ni voto, tal vez la situación de atraso y aislamiento fue un factor por el cual el indígena fue excluido.

Por otro lado, el Congreso Indigenista Interamericano dio apertura a la discusión de los diferentes indigenismos que existían en las naciones, ya que desde un principio los organizadores buscaron el mejor camino para resolver “el problema indígena”, de esta forma se llegó al consenso de adoptar la tesis integrativa. La política indigenista integrativa se definía como “la integración del indio a la sociedad nacional, con todo y su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de una sociedad moderna” (Aguirre, 1982: 27).

Con estos postulados se buscó la justicia social y mejorar la vida del indígena de forma integral e impulsar el desarrollo de la comunidad mediante el respeto de los valores, su cultura y su dignidad de hombres (Aguirre, 1982). Los acuerdos correspondientes a la educación fueron cuatro, en cada uno de ellos se plantearon fundamentos que serían el eje central de la educación indígena bilingüe en México. A continuación se presenta los puntos más importantes de dichos acuerdos.

Cuadro 1. Ideas centrales que se desprendieron del Congreso Indigenista Interamericano.

Acuerdo XXXV. Política de la educación indígena de la revolución mexicana	Acuerdo XXXVI. Educación indígena	Acuerdo XXXVII. Experiencias de la escuela indígena	Acuerdo XXXVIII Plan de educación indígena
--	--	--	---

⁵¹ Ibídem

Respeto a la personalidad indígena	Dotación de servicios básicos en las escuelas	En el proceso educativo de los indígenas se promuevan nuevas actitudes	Proporcionar una educación que les permita participar en la vida política de sus respectivos país
Reconocimiento de las lenguas nativas	Escuelas comunales con maestros especialmente preparados	La participación de los maestros rurales en las obras de colonización interior	Las escuelas deberán levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas
Enseñanza de la lengua nacional en todas las escuelas	Estudio de los problemas antropológicos y psicológicos peculiares de una tribu		Los padres de familia deberán participar en los proyectos de organización
Aprovechamiento de los elementos de la vida indígena	Programas educativos enfocados a las necesidades regionales		
Elaboración de textos para la enseñanza de la lectura y escritura en lenguas nativas	Creación de centros especiales vespertinos y nocturnos		
Investigaciones que den cuenta de los valores culturales, vida y mentalidad de los indígenas.	Preparación cívica para garantizar a los indígenas el ejercicio de sus derechos		

Fuente: Boletín bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), enero a abril, 1940, Vol. IV (enero a abril, 1940), pp. 1-36.

En el cuadro anterior podemos encontrar los aspectos que se contemplaron para implementar la acción indigenista en el ámbito educativo: el respeto a la cultura indígena, el reconocimiento de la lengua como elemento primordial para la educación, la elaboración de textos en lengua nativa, la participación de los padres de familia y la creación de aulas educativas en zonas estratégicas. El modelo educativo que se desprendió del Congreso Indigenista Interamericano reivindicó los

aspectos de la cultura indígena como algo positivo y necesario para integrar, castellanizar y alfabetizar a los grupos indígenas. Si bien, en un primer momento, estos postulados no se concretaron tal y como se concibió en Pátzcuaro, lo cierto es que, una década después el Instituto Nacional Indigenista las retomaría desde sus planteamientos originales.

Para Laura Giraudo, el congreso tuvo dos grandes resultados, “El primero fue la adopción de un acuerdo acerca del significado y los objetivos del indigenismo, [...] el segundo fue el establecimiento de un organismo intercontinental especializado” (Giraudo, 2011: 22) Las facultades de este organismo se limitaron a la difusión de proyectos y políticas indigenistas. En sesión plenaria del 17 de abril de 1940 se constituía el Instituto Indigenista Interamericano y entraría en funciones una vez que el Comité Ejecutivo terminara los estudios de su organización.⁵² Sin embargo, este organismo entraría en actividad hasta 1942, dos años después de que se llevaran los acuerdos, su sede estaría en la ciudad de México y como primer presidente fue designado Moisés Sáenz. Las facultades y atribuciones del Instituto Interamericano eran las siguientes:

Colectar, ordenar y distribuir a los gobiernos de los países, a las instituciones privadas y a los individuos interesados, informaciones sobre lo siguiente:

- a) investigaciones científicas referentes a los problemas indígenas
- b) legislación, jurisprudencia y administración de los grupos indígenas, incluyendo a los grupos selvícolas
- c) actividades de las instituciones interesadas en los grupos antes mencionados;
- d) materiales de toda clase que puedan ser utilizados por los gobiernos como base para el desarrollo de su política de mejoramiento económico y social de las condiciones de vida de los grupos indígenas
- e) Recomendaciones hechas por los mismos indígenas en los asuntos que les conciernen.⁵³

También tendría facultades de dirigir y coordinar investigaciones, aplicación de soluciones a los problemas indígenas, editar publicaciones periódicas y eventuales⁵⁴, realizar labor de difusión, administrar fondos económicos, autorizar el

⁵² Boletín bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), Vol. IV enero a abril, 1940, pp. 1-36.

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ Las publicaciones más importantes del Instituto eran América Indígena y el Boletín indigenista.

establecimiento de institutos nacionales filiales del Instituto Interamericano⁵⁵. Como bien se pudo notar, el Instituto solo realizaría actividades de divulgación e investigación más no las pondría en práctica. Así pues, el congreso de Pátzcuaro marcó un precedente en torno a las políticas indigenistas dado que surge una institución enfocada únicamente en resolver las condiciones de atraso del indígena, se muestra un camino bien definido sustentado en la antropología social y sobre todo, los programas sociales se realizarían a partir de la investigación científica.

Es de destacar el papel de los intelectuales mexicanos que asistieron como delegados y asesores al Congreso Indigenista Interamericano; por ser la sede, la delegación mexicana fue la más numerosa con una participación de 13 delegados oficiales, 37 asesores y 32 delegados indígenas⁵⁶. En este escenario aparece la figura de destacados indigenistas como; Alfonso Caso, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Luis Chávez Orozco delegados oficiales y Julio de la Fuente como asesor entre otros. La importancia de estos personajes radica que fueron los arquitectos que edificaron el Instituto Nacional Indigenista mexicano. La voluntad, el compromiso y la simpatía con el movimiento indigenista de los participantes mexicanos fueron cruciales, pues los acuerdos tomados en el congreso de Pátzcuaro no comprometían a los delegados ni a sus receptivos países, era un compromiso de carácter moral y no obligaba a los gobiernos a su cumplimiento (Giraud, 2011). Cada país estaba libre de decidir qué camino tomar para resolver el atraso de los grupos indígenas.

El primer contratiempo llegó al finalizar el gobierno de Lázaro Cárdenas debido a que el nuevo presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) no le dio la misma importancia a la educación indigenista (Pineda, 1993), pues su proyecto educativo se centró en la unidad nacional a partir de una educación homogénea e universal. Durante el régimen de Miguel Alemán (1946-1952) es cuando se concreta formalmente el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 filial del Instituto indigenista Interamericano. Con el INI, México se encaminó a una nueva etapa donde la teoría se lleva a la práctica, los proyectos sociales se desarrollan a partir

⁵⁵ Boletín bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), enero a abril, 1940, Vol. IV (enero a abril, 1940), pp. 1-36

⁵⁶ En dicho congreso participó como asistente Salvador López indígena chamula que formaba parte del círculo cercano a Erasto Urbina, además, había sido alumno de la Casa del Estudiante Indígena creada en 1926.

de investigaciones científicas y sobre todo, se utiliza el modelo integracionista que buscó resolver el llamado problema indígena a partir de programas integrales.

Reflexiones finales

Las razones por las cuales los programas educativos se desarrollaron de manera particular en Los Altos se deben al contexto político y social de su población; ya que gran parte de ella era de origen indígena y desconocía la lengua oficial (el castellano), además un sector de la población mestiza obstaculizó la labor de los maestros. Por la compleja situación de las comunidades de Zinacantán y Chamula, los programas educativos del gobierno federal estuvieran llenos de ambigüedades y sobre todo de deficiencias. La aparición de intermediarios indígenas dinamizó la región pues se desplazó el poder y la influencia de los secretarios municipales quienes controlaban las comunidades indígenas e impedían su desarrollo y mantenían el control de las comunidades.

Entender el contexto social de las políticas educativas que se implementaron en Los Altos así como sus actores, nos ayudan a comprender la aparición del Instituto Nacional Indigenista, pues el hilo conductor de las coyunturas políticas de los actores indígenas y mestizos dieron como resultado las condiciones idóneas para que en Chiapas se pusiera en práctica el modelo de intervención integracionista. En suma, el indigenismo en Chiapas fomentó la aparición de intermediarios políticos dando como resultado el debilitamiento de antiguos grupos de poder y sobre todo el ascenso de indígenas para negociar y apoyar a las nuevas instituciones del gobierno federal como es el caso del Instituto Nacional Indigenista.

Capítulo II. El Instituto Nacional Indigenista y su primer Centro Coordinador Indigenista (1948-1951)

Introducción

El segundo capítulo tiene el objetivo de analizar la creación y labor del Instituto Nacional Indigenista (INI) y su primer Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil (CCITT), además de los programas de desarrollo social que implementó en las comunidades indígenas de Los Altos de Chiapas. En el primer apartado se abordará los objetivos que llevaron a la fundación del Instituto Nacional Indigenista, los antecedentes y los actores que fomentaron la creación de dicha institución. En el segundo apartado se analiza las coyunturas federal y local que llevaron a la creación del primer Centro Coordinador Indigenista en Chiapas.

2.1 El Instituto Nacional Indigenista a través de Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Alfonso Caso

Los indigenistas que diseñaron el Instituto Nacional Indigenista como Alfonso Caso, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán⁵⁷ entre otros, plasmaron en sus

⁵⁷ Estos autores se pueden ubicar temporalmente de 1940 a 1970 ya que en ese periodo escribieron la mayoría de sus obras. Julio de la Fuente en 1964 publica su libro Educación antropología y desarrollo de la comunidad, Gonzalo Aguirre Beltrán, en 1967 publica su obra más importante, Regiones de Refugio el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamerica y Alfonso Caso con La comunidad indígena de 1971. Sus opiniones e ideas son valiosas para entender los orígenes del INI y del CCITT, pues reconstruyen con posterioridad el proceso formativo de estas instituciones.

publicaciones el objetivo de los Centros Integradores, pues creían que tener un organismo gubernamental que se enfocara en promover, difundir e implementar directamente proyectos en beneficio de los grupos indígenas ayudaría a resolver el atraso de los grupos indígenas.

Gonzalo Aguirre Beltrán mencionaba que había la necesidad de crear un organismo especializado que fomentara el desarrollo de las comunidades de forma regional (Aguirre, 1973: 244). Esta institución tendría la responsabilidad de investigar e implementar las acciones de desarrollo de la comunidad. A partir de esto, focalizarían los recursos y coordinaría directamente su implementación. Estas actividades las realizaría el Instituto Nacional Indigenista.

Julio de la Fuente compartía la misma opinión que Aguirre Beltrán sobre el INI, en un apartado de su libro, *Educación antropología y desarrollo de la comunidad*, explicaba que los proyectos indigenistas de la década de los veinte como las Escuelas Rurales, los Internados Indígenas y las Misiones Culturales habían tenido poco éxito en el desarrollo de la comunidad indígena; y porque el INI y sus centros indigenistas mostraron mejores resultados. La diferencia estaba en que los proyectos indigenistas de los años veinte solo atendían un problema de los tantos que había en una comunidad indígena, a diferencia del Instituto Indigenista que lo hacía de manera integral.

Por ejemplo, en el aspecto educativo la Secretaría de Educación Pública se dedicó únicamente a la enseñanza del castellano y a combatir el analfabetismo, mientras que dejaba de lado aspectos económicos, de salud y comunicaciones, debido a que la SEP no le correspondía resolver tales problemas. Por el contrario, el Instituto Nacional Indigenista realizaba un estudio preliminar antes de tomar cualquier acción ante los grupos indígenas. Con base a los resultados se realizaba proyectos de integración social que consistían en atender todos los problemas de una comunidad de manera general y de forma coordinada, es decir, implementaba programas educativos, económicos, de agricultura, de salud y de comunicaciones. Julio de La Fuente mencionaba lo siguiente acerca del INI:

El Instituto Nacional Indigenista y sus Centros Coordinadores, representan ejemplos de compromisos por medio del cual se polarizan los recursos económicos, técnicos y de personal del Instituto, y de las diversas secretarías de Estado, para la ejecución

de programas indigenistas específicos para áreas determinadas (De la Fuente, 1990: 230).

El INI funcionaría como una especie de órgano administrativo donde las diferentes secretarías de estado canalizarían apoyos económicos y este se encargaría de distribuir, evaluar, coordinar y supervisar de la mejor manera los recursos económicos. Julio de la Fuente enfatizaba que el INI tomaba en cuenta las particularidades de cada grupo indígena a la hora de implementar cualquier programa de desarrollo social, puesto las investigaciones antropológicas habían demostrado que los grupos indígenas de México eran heterogéneos y cada grupo necesitaba de un tratamiento especial. Para el caso de Los Altos de Chiapas, la existencia de varios grupos indígenas exigía que cada comunidad se le daría un método diferente, pues sus condiciones eran contrastantes. De la Fuente mencionaba al respecto:

La transculturación es mayor en uno que otro municipio, en las subcomunidades de ejido o colonia y entre algunos indígenas afiliados al evangelio. En ciertos aspectos, hay en apariencia un mundo de diferencia entre el agresivo nativo de San Juan Chamula y sumiso vecino de San Andrés Chamula; el indeciso huasteco, y el hombre de mundo que casi viene a ser el zinacanteco (De la Fuente, 1990: 231).

Julio de La Fuente había entendido las particularidades de cada grupo indígena de México, por tanto fue indispensable elaborar un programa educativo para cada uno de ellos, el INI tendría la obligación de crear dichos proyectos.

Alfonso Caso en su texto, *La comunidad indígena*, dedica un apartado para explicar ¿Qué es el INI? A grandes rasgos describe los conceptos que el INI adoptó para trabajar en las comunidades, como la acción integral para combatir el problema indígena que se enfocaba en resolver todos los aspectos de la vida social de la comunidad de forma regional (Caso, 1971: 200). Ya que enseñando a leer y escribir o dotándolos de herramientas modernas para trabajar el campo no se resolvería el problema indígena, sino hasta que se atacaran de manera general e integral. Asimismo, Alfonso Caso mencionaba que el INI trabajaría con población no indígena, pues se tenía que involucrar a todos los actores que conformaba una región. Al respecto mencionaba lo siguiente:

La metrópoli mestiza y las comunidades indígenas conviven en una relación simbiótica, la metrópoli da muchos elementos a las comunidades indígenas; en

primer lugar la organización política, y religiosa y además proporciona aquellas cosas que las propias comunidades no producen (Caso, 1971: 202).

Alfonso Caso aludía al sistema de interdependencia que existía entre una comunidad indígena y una mestiza; en Los Altos de Chiapas este sistema estaba bien marcado, la ciudad San Cristóbal de Las Casas era el centro de gravedad y las comunidades como Zinacantán y Chamula se encontraban en su radio de influencia. Por esta razón, el enfoque regional del INI. Los indigenistas mencionados anteriormente plasmaron sus ideas sobre el INI en varios textos, siendo este el discurso oficial, el cual muestra un proyecto sólido, bien definido y con metas firmes.

Sin embargo, detrás del discurso oficial hubieron contradicciones, negociaciones y proyectos tan importantes que no tuvieron una planificación tal y como en el discurso oficial se expuso. Nuevas investigaciones⁵⁸ han cuestionado el trabajo del INI en Los Altos y de su primer Centro Coordinador Indigenista, pues en los primeros años de incursión a Chiapas se enfrentó a varios obstáculos derivados de la poca planeación y escasa preparación de sus colaboradores. Además de la negativa de la población indígena local.

El Instituto Nacional Indigenista impulsó la creación de Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) a lo largo de la República Mexicana, en zonas que después Aguirre Beltrán denominaría “*metrópolis*”.⁵⁹ Siendo el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (CCITT) el primero en su tipo, para el indigenismo mexicano, fue la institución en donde se experimentaron proyectos y teorías que posteriormente se utilizaron en otros Centros Coordinadores de México, aún con sus contradicciones y problemas de carácter político, social y económico a los que se tuvo que enfrentar.⁶⁰

El boletín mensual de *Acción Indigenista* de 1953, publicó artículos en los cuales daba cuenta de los logros del CCITT y las actividades que realizaba en las comunidades indígenas, pues quería mostrar que el proyecto piloto del Instituto Nacional Indigenista marchaba a la perfección. Sin embargo, en la práctica fue todo

⁵⁸ López Caballero (2015), Lewis, Stephen, (2020).

⁵⁹ De 1951 a 1960 se crearon 13 Centros Coordinadores a lo largo del país (Ayala, 2021).

⁶⁰ Más adelante se abordará con precisión a que me refiero con las contradicciones y problemas a los que se enfrentó el CCITT.

lo contrario, agentes externos al instituto y sus propios colaboradores minaron el camino del CCITT y pusieron en riesgo su existencia.

Agustín Romano Delgado mencionaba que los problemas que interrumpían la labor del Centro Coordinador Indigenista eran los constantes cambios de personal, pues varios de los colaboradores que llegaron a San Cristóbal de Las Casas al cabo de un año de servicio renunciaban, debido a las condiciones de vida que imperaban en las comunidades. Ya que carecían de carreteras, escaseaban los alimentos y servicios básicos como agua, luz y drenaje. Estas circunstancias no eran aptas para personas que habían vivido toda su vida en una ciudad.

Otra problemática que agobió al CCITT era el constante cambio de directores, lo que dificultó la continuidad de los proyectos, porque cada director tenía que familiarizarse con los problemas de los grupos indígenas y con las autoridades (principales) de cada comunidad y al permanecer por un periodo muy corto en el puesto se rompía toda relación. Agustín Romano Delgado menciona al respecto:

En un periodo de trabajo de cuatro años, el centro Tzeltal-Tzotzil ha tenido cuatro diferentes Directores. Estos frecuentes cambios perjudican la continuidad del plan de acción, aún cuando todos los Directores han sido antropólogos.⁶¹

Más adelante el autor menciona:

El indígena llega a habituarse a tratar con una persona y cuando ésta se cambia, hay un periodo de descontrol, hasta que vuelve a adquirir confianza en el recién llegado. Un nuevo director tiene que interiorizar, personalmente, del manejo de los problemas del centro, conocer físicamente la zona, su personal y sus posibilidades, lo que implica un cierto tiempo de reacomodo a fin de que las actividades se normalicen.⁶²

Las citas anteriores son una crítica a la dirección del CCITT y su dinámica en el manejo de la institución, pues los primeros directores permanecían al frente del Centro Coordinador sólo un año. Agustín Romano Delgado pudo darse cuenta de esta problemática que generó el cambio de personal. Este problema también se presentó entre los colaboradores indígenas (promotores culturales bilingües)⁶³ y los directores y encargados de las diferentes secciones que conformaban el CCITT.

⁶¹ Romano, Delgado Agustín, Problemas fundamentales del Centro Tzeltal-Tzotzil, Instituto Nacional Indigenista, 1955, Mimeografía, p. 3.

⁶² *Ibidem.* p. 3-4.

⁶³ En el capítulo IV de esta tesis se ahondará más en este punto.

Internamente el CCITT no estuvo exento de dificultades, pues tuvo que lidiar con malos elementos en sus primeros años de vida. Julio de la Fuente⁶⁴ hacía énfasis en las cualidades que debían tener los colaboradores del Centro Coordinador Indigenista; una de ellas era vocación de servicio y de ayudar a la población indígena, ya que trabajar en comunidades sería una labor titánica para cada colaborador de la institución. Además, mencionaba que apoyarse de personal que no tuviera el sentimiento de ayudar retrasaría la labor del Centro. Pues siendo director del CCITT, De la Fuente se enfrentó a empleados que no compartían la afinidad e ideales del INI. Así lo expuso en un informe enviado a Gonzalo Aguirre Beltrán quien en ese momento era el subdirector del Instituto Nacional Indigenista en donde daba cuenta del mal desempeño de los directores de salubridad y de agricultura. En el documento se puede leer la siguiente información:

Palacios ha tenido una actuación bastante infortunada como Director de Salubridad. En lo personal, una buena persona, como se dice comúnmente, y profesionalmente un médico regular o bueno, de seguro podría pasársele por alto el no ser ni un epidemiólogo maduro ni un [ilegible] si fuese al menos una persona organizada, capaz de proveer y programar el trabajo y hacer que se cumpla. Pero sistema, método, continuidad, capacidad de mandar y hacerse obedecer son cosas enteramente foráneas a su personalidad, modo de ser y hábitos. No ha entendido los problemas sanitarios ni administrativos y la lucha para que salga al campo han sido prácticamente estériles. Ha dormido en el campo probablemente 15 días y ha estado en el campo no más de 50, contando en este número salidas abruptas de unas cuantas horas.⁶⁵

Más adelante del documento se puede leer.

El Doctor, Araujo requiere también ser reemplazado. Ha perdido más de medio año en continuas borracheras y escándalos en la ciudad, en Chamula, en Larraínzar y donde quiera que va y ha hecho de la clínica una pocilga y a veces, según informes, lugar en el que se ocupa en beber y en compañía de los Salvadores⁶⁶, ya no solo de Gómez Oso sino de López Castellanos.⁶⁷

⁶⁴ Julio de la Fuente fue el segundo director del CCITT hasta que fue sustituido por Ricardo Pozas en 1953.

⁶⁵ Informe de actividades, noviembre de 1952, AHCCITT-INI, Sec. Dirección, serie, Correspondencia; Exp. 0001, Año, 1952; Caja, 1.

⁶⁶ Salvador López Castellanos y Salvador Gómez Oso estuvieron en la primera generación de Promotores Culturales Bilingües.

⁶⁷ *Ibíd*

Las citas anteriores muestran un claro ejemplo del comportamiento de dos elementos adscritos al departamento de salud, que, al no tener vocación de ayudar, obstruían las actividades del CCITT, además de mostrar ante las comunidades actitudes poco éticas. El INI contrató a estos elementos debido a la poca disposición de profesionistas que quisieran aventurarse a las inhóspitas tierras chiapanecas.

La improvisación en la fundación del CCITT generó que varias de las direcciones estuvieran al mando de personas con poca experiencia y sin interés al proyecto indigenista. En varios informes, de la Fuente solicitaba buscar a especialistas que ocuparan las direcciones de Salud, Agricultura y de Educación, pero por lo apresurado del proyecto y por la necesidad de llenar las direcciones se eligieron a personas ineficientes. A partir de la información enviada por Julio de la Fuente a Gonzalo Aguirre Beltrán sobre la labor deficiente de los dos elementos, éste tomó cartas en el asunto. En un documento enviado al CCITT se puede leer la siguiente información:

El señor Pozas me dijo que deseaba que se resolviera previamente la cuestión del personal indeseable del que usted probablemente le platicó. Considero indispensable que en sus próximas vacaciones, que puede usted tomar en cuanto lo desee, dejando allá al señor Tapan, se dé usted una vuelta por México para tratar este aspecto y ver la forma de resolverlo antes del 31 de enero en que terminan los contratos. Me imagino que entre el personal que usted considera que no debe de seguir en el centro, se encuentra principalmente el maestro de obras y de algunos de los médicos; por eso creo que debemos discutirlo aquí en México con el Dr. Caso para que tome una resolución al respecto.⁶⁸

Ricardo Pozas estaba enterado de la problemática de los malos elementos del Centro y su insistencia por resolver tales cuestiones eran muy importantes para él debido a que sería el próximo director del Centro Coordinador Indigenista y lo que buscaba era tomar posición del CCITT sin tener que enfrentarse a colaboradores deficientes y malos. El primer año de vida del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil fue de prácticas e improvisación y por supuesto de planeación⁶⁹.

⁶⁸ AHCCITT, Sec. Dirección; Serie, Correspondencia; Caja, 1; Exp, 0001; Año 1952

⁶⁹ Para Luz Olivia Pineda durante el periodo (1952-1963) que son los primeros 10 años de existencia del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se le puede considerar como la primera etapa, debido a que fue el periodo donde el CCITT desarrolló sus actividades siguiendo su forma original (Pineda, 1992).

Para que el INI y el CCITT pudieran iniciar labores en Los Altos de Chiapas, las dependencias de gobierno tuvieron que pactar con las élites locales, con los caciques indígenas y con el gobierno estatal. La estrategia que utilizó el CCITT para cooptar a los líderes indígenas y mestizos fue otorgarles puestos en el mismo instituto, ya fuera como consejeros o participando activamente en el Centro. Algunos informes de Julio de la Fuente enviados a Gonzalo Aguirre Beltrán se pueden comprobar tales afirmaciones.

No comparto su opinión de que dando ocupación al pariente de Zozaya⁷⁰ ganemos al sector político de Suárez. Tenemos en el centro a dos sobrinos de los Morales y eso no nos ha servido de nada. Sin embargo, ya me había inclinado por darle el trabajo a ese joven, aunque exigiéndole una fianza, cosa que habrá que exigir de todo chofer, en lo sucesivo.⁷¹

Los primeros años del CCITT fueron cruciales ya que estaba en juego uno de los proyectos más ambicioso del indigenismo mexicano. Parte del éxito del proyecto se debió a los directores como: Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente y Ricardo Pozas, quienes lucharon y consolidaron el camino que debía de seguir el CCITT, igualmente buscaron de varias formas pactar con los detractores y con los que se oponían al desarrollo de las comunidades indígenas.

Paula López Caballero cuestiona la versión oficial del INI en la fundación del CCITT y cómo a partir de coyunturas políticas, contradicciones y divisiones internas del INI se creó el Centro Coordinador Indigenista. La propuesta inicial de organizar un proyecto integral en beneficio de la población indígena en Chiapas no provino de algún intelectual indigenista, sino de un médico José Luis Gómez Pimienta⁷² que había hecho una investigación en Los Altos de Chiapas. La propuesta inicial consistían en crear un patronato el cual se establecería en el municipio de Chamula donde participarían representantes de la secretaría de educación, salud, de agricultura y representantes de la misma comunidad, la labor del patronato sería pues únicamente informativa.

⁷⁰ Guillermo Zozaya desde 1950 había estado a cargo del Departamento de Protección Indígena por ello era importante mantener buena relación con el titular de tal dependencia.

⁷¹ AHCCITT, SEC. Dirección /correspondencia, Exp. 0001, caja. 1, 1952, informe de actividades de julio de la fuente San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, noviembre 8 de 1952.

⁷² López Caballero menciona que José Luis Gómez Pimienta nació en Jalisco y que fue fundador del Instituto Neumología en el Hospital General (López, 2015).

Al comenzar 1950, la actividad del INI dio un giro novedoso que marcó su papel a lo largo de los siguientes veinte años. Esto ocurrió, de manera accidental, a fines de 1949 cuando el consejo del INI examinó un proyecto de trabajo para Chiapas. De manera sorprendente, el proyecto no había sido elaborado en el seno del INI, ni era obra de un antropólogo, sino de un médico (López Caballero, 2015: 88).

Lo anterior muestra como el proyecto más importante del indigenismo mexicano fue obra de coyunturas internas del INI y de acontecimientos externos a la Institución. En primera instancia la propuesta se analizó entre los representantes de las diferentes secretarías que formaban parte del consejo del INI, ya que la administración y ejecución del proyecto estaría a cargo del mismo Instituto; así pues, el 17 de enero del 1950 se discutió la idea de fundar un patronato en el municipio de San Juan Chamula (López Caballero, 2015). Sin embargo, Chamula ya contaba con un internado indígena⁷³, esto hacía poco viable crear otra institución que tuviera los mismos objetivos. Pero tras varias discusiones y por la intervención del titular del Departamento de Asuntos Indígenas el proyecto fue aprobado. Entonces seguía en discusión la ubicación del patronato, debido que algunos consejeros no estaban tan convencidos de que se estableciera en Chamula.

La división interna de los consejeros tuvo como resultado que se prolongara la creación del Centro Indigenista, pues a lo largo de 1950 en cada reunión de los consejeros entraba en discusión la zona donde se ubicaría el Centro Indigenista. Una de las propuestas estaba en establecer el CCITT en la ciudad de San Cristóbal, pero Gonzalo Aguirre Beltrán representante de la Secretaría de Gobierno, Héctor Sánchez Calderón representante del Instituto Politécnico Nacional y Francisco García Uribe representante de la Secretaría de Agricultura estaban en contra de que el Centro se estableciera en dicha ciudad (López Caballero, 2015); por esta razón, en un principio quedó descartada ya que no era un asentamiento indígena. Además el INI buscaba establecer el Centro en una comunidad indígena.

A mediados de 1950 se forma una comisión a cargo de Ricardo Pozas con el objetivo de hacer un estudio de campo en Los Altos y buscar una zona en la cual se

⁷³ Cabe mencionar que desde la década de 1930 en Chamula se había instalado un internado indígena (Loyo, 1999; Modiano, 1990). Además los internados que habían en Los Altos las administraba la Secretaría de Educación Pública, institución ajena al INI en ese momento.

podría establecer el Proyecto Indigenista. Las conclusiones de Pozas son las siguientes:

Según Pozas, este debe ubicarse en medio de la zona tzotzil, cerca de Mitontic, y explica que el lugar escogido por él reúne las características que a su juicio son necesarias, y que son: abundancia de agua, tierra suficiente para el establecimiento de la composta zootécnica y el campo experimental agrícola, así como por encontrarse geográficamente localizado en el centro de la región más poblada indígena (Actas del consejo del INI, vol. I, foja 18v, citado en López Caballero, 2013: 93).

En la época en que se realizó la investigación Los Altos de Chiapas carecía de vías de comunicación y a decir verdad el municipio de Mitontic estaba muy lejos de la ciudad de San Cristóbal, aunque difiere de la opinión de Pozas al considerar que la región era la más poblada sabiendo que los municipios de San Juan Chamula y Zinacantan han sido desde 1950 los municipios más poblados de la región.

Gonzalo Aguirre Beltrán y Héctor Sánchez Calderón no estuvieron de acuerdo con la propuesta de Pozas porque no se contaba con vías de comunicación y sobre todo no era un centro político y económico donde se congregan los indígenas. Es así que de nueva cuenta salió a relucir la ciudad de San Cristóbal para ubicar el Centro Indigenista. En dicha ciudad existía un terreno de 80 hectáreas conocida como La Cabaña lo que animó a que el consejo del INI eligiera la ciudad de San Cristóbal de Las Casas para albergar el Centro Indigenista (López Caballero, 2015). A finales de 1950 quedó constituida la institución que posteriormente se denominaría Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.

El discurso oficial del Instituto Nacional Indigenista mostró un camino bien definido, y con una planeación sólida al formalizar la creación del primer Centro Coordinador, pero todo parece indicar, que el proyecto más ambicioso del indigenismo mexicano fue obra de coyunturas y negociaciones que se presentaron en ese momento (López Caballero, 2015). La propuesta de establecer el Centro Coordinador en una comunidad indígena no prosperó por la falta de recursos económicos y de vías de comunicación. Como bien se expuso, ubicar el CCITT en San Cristóbal se debió a fines prácticos y para reducir gastos económicos innecesarios, más no fue obra de una planificación sustentada en la investigación

antropológica, esta afirmación contradice lo expuesto en el discurso oficial del Instituto Nacional Indigenista y cuestiona la teoría de “regiones de refugio” de Gonzalo Aguirre Beltrán.⁷⁴

El boletín mensual, *Acción Indigenista* del mes de julio de 1953 aparece una publicación con el título “La región Tzeltal Tzotzil” en el que se describen las funciones del CCITT; llama la atención el discurso político, la firmeza con la que se hace referencia al trabajo del CCIT y sus ideales a seguir.

El Centro Coordinador Indigenista, fundado en la región tzeltal-tzotzil, como una de las primeras actividades del Instituto; desde el punto de vista práctico, ha venido cumpliendo con la serie de tareas que se han impuesto, siempre con el inquebrantable afán de resolver las necesidades más apremiantes de la población aborígen en tan importante y extensa zona de nuestro territorio nacional. Siendo este Centro el primero en instalarse y habiendo tomado desde el principio el carácter de proyecto piloto.⁷⁵

Las publicaciones del INI en torno al trabajo del CCITT buscaban mostrar ante el gobierno y la sociedad mexicana los avances del indigenismo en Chiapas, y cómo los artífices de los proyectos de integración del indígena al Estado mexicano serían los Centros Coordinadores Indigenistas. Por ello en varias publicaciones del INI se mostró al CCITT como una institución eficiente y sobre todo capaz de lograr el cambio cultural de los grupos indígenas de Chiapas y de México.⁷⁶

Lo que se ha tratado de mostrar en párrafos anteriores son los dos discursos acerca de la fundación del Centro Coordinador; la primera el oficial, la cual se difundió como una institución eficiente para integrar a los grupos indígenas al estado mexicano, y el segundo, el que muestra los tropiezos, las contradicciones y las luchas internas entre los mismo indigenistas. Empero, esto no le resta importancia a los objetivos que el INI se planteó en Los Altos de Chiapas pues los resultados en el ámbito educativo fueron sobresalientes. Datos estadísticos muestran que en 1952 el

⁷⁴ En el texto, Regiones de Refugio el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamerica, de Gonzalo Aguirre Beltrán se mencionaba que los centros coordinadores se debían ubicar en las metrópolis de las regiones de refugio (Aguirre, 1973). Lo interesante de esta información es que se pudiera pensar que el CCITT se hizo tomando en cuenta lo que afirmaba Aguirre Beltrán, pero como se vio, no fue cierto, es más la propuesta de regiones de refugio fue posterior a la fundación del CCITT.

⁷⁵ Acción Indigenista, Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista, Julio 1953, Número 1.

⁷⁶ Existen varios trabajos que dan cuenta sobre las actividades del CCITT en mi opinión el boletín Acción Indigenista que se publicaba mensualmente en la ciudad de México desde 1953 fue la más importante porque se distribuía en la ciudad de México.

CCITT contrató a los primeros 46 Promotores Culturales con igual número de escuelas, para 1960 había 83 promotores y 68 escuelas (Pineda, 1992: 80). Aún con todos los problemas a los que se enfrentó el trabajo del Centro Coordinador fue importante.

2. 1. 2 Antecedentes del INI

Los antecedentes del INI se remontan hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas con el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). A este organismo le fue encomendado investigar, apoyar y mejorar las condiciones de vida y de marginación de los grupos indígenas. El DAI era un departamento sujeto inicialmente a la Secretaría de Educación Pública ya que en primera instancia apoyaría en la implementación de programas educativos en las comunidades indígenas. Cárdenas designó como primer director del DAI a Graciano Sánchez⁷⁷, bajo su administración mantuvo a la institución alejada de los centros de investigación como la Escuela Nacional Antropología e Historia y del Instituto Politécnico Nacional que también realizaban trabajos de investigación en favor de los grupos indígenas (López, 2013).

En 1939 Graciano Sánchez fue removido de la dirección y en su lugar fue designado Luis Chávez Orozco⁷⁸ con lo cual la institución renovaba su programa e iniciaba colaboraciones con las instituciones e universidades del país, ya que este “creía que los pueblos indígenas de México debían ser respetados como naciones autónomas en el seno de la gran nación mexicana” (Lewis, 2015: 318). A partir de la colaboración del DAI con las instituciones de investigación se buscó por medio de la ciencia antropológica el desarrollo de los grupos indígenas de México.

El Departamento de Asuntos Indígenas inicialmente fue creado como un órgano de consulta que rendiría cuentas directamente al ejecutivo (Greaves, 2008), Sin embargo, desde 1938 controlaba el programa de las Misiones Culturales, las Brigadas de Mejoramiento y los Internados Indígenas.⁷⁹ También amplió su labor de

⁷⁷ Graciano Sánchez fue un líder agrarista, fundador de la Confederación Campesina Mexicana que en 1938 se transformaría en la Confederación Nacional Campesina (CNC) (López, 2013).

⁷⁸ Luis Chávez Orozco fue un político e historiador mexicano promotor de la educación socialista a él se le atribuye el primer libro de texto de historia (https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Ch%C3%A1vez_Orozco).

⁷⁹ La aportación más sobresaliente del DAI y el cual marcó un antes y un después sobre el camino del indigenismo en México, fue su participación en organizar el primer Congreso Indigenista Interamericano de 1940 que tuvo lugar en Pátzcuaro, Michoacán, pues en dicho congreso se discutieron los problemas que aquejaban a los grupos indígenas, como se mencionó en el capítulo anterior. Además fue en ese espacio donde se escucharon ideas

intervención, pues no solo se enfocó en promover proyectos educativos, sino también actividades económicas y de salud. “El DAI aplicó medidas homogeneizantes en todos los poblados: implementó escuelas y cooperativas (de consumo y producción), así como medidas higiénicas, deportivas y cívicas” (López, 2013: 59).

Después de tomar posesión como presidente de México, Manuel Ávila Camacho destituyó a Chávez Orozco y en su lugar designó a Isidro Candia (Lewis, 2015), con ello el DAI entró en un proceso de renovación. En 1941 surgió una propuesta para elevar a Secretaría de Estado al Departamento y ampliar sus funciones, sin embargo tal iniciativa no prosperó (Greaves, 2008). Asimismo Isidro Candia también buscó ampliar las funciones del Departamento para tener funciones de gestoría a intervenir directamente a través de créditos enfocados a los grupos indígenas (Greaves, 2008). Estas atribuciones iban más allá de los objetivos con los cuales se había creado en 1936. La propuesta de Candia no fue aprobada y únicamente se reafirmaron los objetivos del Departamento.

El régimen de Manuel Ávila Camacho fue indiferente con el indigenismo, pues las políticas indigenistas se estancaron y se redujo el financiamiento de las instituciones⁸⁰. Stephen Lewis menciona lo siguiente:

La década de 1940 fueron años perdidos para los indigenistas mexicanos. El presidente Ávila Camacho (1940-1946) les negó los recursos financieros y el capital político necesarios para crear políticas públicas. El DAAI fue purgado de gente con tendencias de izquierda y pluralista. Su presupuesto fue recortado, y el poco dinero que le asignaron se invirtió en proyectos asimilacionistas de poca monta (Lewis, 2020: 24).

El sexenio avilacamachista la Secretaría de Educación Pública tuvo tres secretarios, Luis Sánchez Pontón (1940-1941), Octavio Véjar Vázquez y Jaime Torres Bodet; cada uno de ellos tenía una perspectiva distinta sobre qué programas educativos implementar para los grupos indígenas. Las políticas indigenistas tuvieron un retroceso cuando Octavio Véjar Vázquez retomó la tesis incorporacionista de Vasconcelos, este enfoque tenía el objetivo de implementar programas educativos a

modernizantes como la educación bilingüe e indirecta, la tesis integracionista y la propuesta de fundar instituciones gubernamentales que se enfocaran en dar solución a los problemas que aquejaban a los grupos indígenas.

⁸⁰ Dos momentos marcaron las políticas indigenistas en México, el primero es cuando se crea el Departamento de Asuntos Indígenas y el segundo con el Congreso indigenista de 1940 de Pátzcuaro.

nivel nacional sin distinción de raza, clase o religión (Lewis, 2015). Es decir, buscó la unidad nacional⁸¹ a través de una educación igual para todos (Huerta y Torres, 2019).

La SEP estandarizó su programa de estudios para las escuelas urbanas y rurales de modo que los estudiantes en la ciudad de México y Toluca cursaban el mismo programa que los de Mitontic y Tenejapa, ahora las diferencias sociales, étnicas y geográficas no significaban nada para la SEP (Lewis, 2015: 322).

Aunque en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro se acordó la educación bilingüe como forma de alfabetizar y castellanizar e integrar a población indígena, el sucesor de Cárdenas y su secretario de educación Véjar Vázquez poco les interesó dichos acuerdos (Greaves, 2008). Stephen Lewis menciona que en el periodo avilacamachista “el clima indigenista en México se volvió de repente sumamente hostil a todas las sugerencias de pluralismo bilingüismo y autodeterminación” (Lewis, 2015: 322). Además Véjar Vázquez estaba en contra de la educación bilingüe y de el pluralismo cultural ya que consideraba que era un obstáculo para la unidad nacional (Greaves, 2008).

Jaime Torres Bodet ocupó la Secretaría de Educación Pública hasta el final del sexenio de Manuel Ávila Camacho a comparación de sus antecesores adoptó una postura moderada reconoció oficialmente la educación bilingüe y el pluralismo cultural (Huerta y Torres, 2019). “La unificación nacional no sería posible a menos que se reconociera definitivamente el pluralismo cultural mexicano y el derecho igual por parte de cada uno de los grupos indígenas a estar representado en el material educativo” (Greaves, 2008: 231). Asimismo inició la campaña nacional en contra del analfabetismo e implantó la educación bilingüe entre los grupos indígenas, sin embargo, la propuesta no fue bien recibida dentro de la SEP y por el mismo presidente de México. De esta manera se demostraba que el gobierno de Manuel Ávila Camacho no simpatizó con el indigenismo mexicano (Greaves, 2008; Pineda, 1993).

En el gobierno de Miguel Alemán el indigenismo nacional daría un giro de 360 grados ya que en 1946 desaparecería el Departamento de Asuntos Indígenas, aunque ese mismo año se crearía la Dirección General de Asuntos Indígenas, este

⁸¹ A partir de la educación se buscó unificar al país a través de la formación de ciudadanos otorgando una identidad cultural común.

departamento estaría bajo el control de la SEP (Pineda, 1993), sus actividades se limitarían únicamente al ámbito educativo. La necesidad de tener una institución que se enfocara en resolver el atraso y problemas referentes a los grupos indígenas llevó a que en 1948 algunos indigenistas mexicanos como Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Manuel Gamio y Alfonso Caso presionaron al gobierno de Miguel Alemán para que se creara un organismo que velara por los intereses y ayudara a mejorar las condiciones de vida de los indígenas de México.

Así, en septiembre de 1948 Miguel Alemán mandaba una iniciativa para crear el Instituto Nacional Indigenista (INI). Con esta iniciativa el gobierno mexicano cumplía “El compromiso contraído en Pátzcuaro ocho años atrás” (Greaves, 2008). El INI se creó oficialmente en diciembre de 1948 con autonomía propia, presupuesto y personal técnico calificado. La institución estaba integrada por un director designado directamente por el presidente de la república y por un consejo con representantes de las diferentes secretarías, las cuales estaban; las de Educación Pública, Salubridad, Gobernación, Agricultura, Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Obras Públicas y Departamento Agrario y Representantes designados por el Banco de Crédito Ejidal, Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional⁸².

Con el INI, el llamado “problema indígena” se atacaría de forma integral y no únicamente en el marco educativo como se había planteado en los gobiernos anteriores (De la Fuente, 1990). Además, con la participación de antropólogos, lingüistas y académicos de notable prestigio, el INI emprendería primeramente investigaciones científicas en las zonas indígenas del país, y con base en los resultados trazaría el camino de los proyectos de desarrollo social. A grandes rasgos el objetivo general del INI era “[...] Elevar el nivel de vida de los núcleos indígenas de todo el país y ponerlos así en igualdad de circunstancias con el resto de la población” (Aguirre, Villa, y Romano, 1976: 11). Alfonso Caso siendo el principal promotor del INI mencionaba:

La acción indigenista equivaldría a “una aculturación planificada” por el gobierno mexicano con el propósito de colocar al indígena en el camino del progreso y de su

⁸² Autores varios, Realidades y proyectos 16 años de trabajo, memorias y realidades Vol. X, INI, México D.F., 1964.

integración, labor que implicaba la transformación cultural y económica de las comunidades indígenas (Greaves, 2008: 245).

Así, la ley que creaba el Instituto Nacional Indigenista se publicó en el Diario Oficial de la federación el 4 de diciembre de 1948. En el artículo primero se mencionaba la autonomía del INI y en el segundo los objetivos que desempeñaría la institución.

ARTICULO PRIMERO.- Se crea el Instituto Nacional Indigenista, con personalidad jurídica propia, filial del Instituto Indigenista Interamericano y con sede en la capital de la república.

ARTÍCULO SEGUNDO.- El Instituto Nacional Indigenista desempeñará las siguientes funciones:

- 1.- Investigará los problemas relativos a los núcleos indígenas del país;
- 2.- Estudiará las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos indígenas;
- 3.- Promoverá ante el Ejecutivo Federal, la aprobación y aplicación de estas medidas;
- 4.- Intervendrá en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes;
- 5.- Fungirá como cuerpo consultivo de las Instituciones oficiales y privadas, de las materias que, conforme a la presente Ley, son de su competencia;
- 6.- Difundirá, cuando lo estime conveniente y por los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones, estudios y promociones, y
- 7.- Empezará aquellas obras de mejoramiento de las comunicaciones indígenas, que le encomiende el Ejecutivo, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Indígenas.⁸³

El indigenismo del Instituto Nacional Indigenista buscaría la aculturación⁸⁴ del Indígena a partir de acciones concretas resolviendo y eliminando los aspectos negativos y fortaleciendo los aspectos positivos de la cultura indígena. Los ideales del INI se formularon primeramente en beneficio de las comunidades indígenas, es decir, todo proyecto y programa de desarrollo social tenía que ser en provecho de la propia comunidad antes que del gobierno federal (Caso, 1958). Sin embargo, como se verá más adelante en la práctica sucedió lo contrario.

La integración del indígena se planteaba de forma regional utilizando métodos persuasivos para que el indígena aceptara los programas sociales. El INI

⁸³ Memorias realidades y proyectos Vol. X, 16 años de trabajo, INI, México D.F, 1964, Biblioteca Juan Rulfo, INPI.

⁸⁴ Más adelante se definirá concretamente el concepto de aculturación.

sería la institución que otorgaría los elementos y las herramientas necesarias, para que las comunidades se desarrollaran de manera autónoma pero bajo la supervisión de la misma. Alfonso Caso lo planteaba de la siguiente manera:

Su propósito fundamental es transformar a los pueblos indígenas, dándoles aquellos elementos que sean necesarios para mejorar sus condiciones de vida, de tal modo que más tarde, los propios pueblos indígenas, basándose a sí mismos, puedan mejorar y progresar poniéndose a la altura de los otros pueblos de México.⁸⁵

El INI centraría sus acciones en cuatro secciones: educación, salud, agricultura y medios de comunicación. En 1949 inició actividades y como primer director fue designado Alfonso Caso. El INI se concentró en la difusión, publicación y coordinación de investigaciones sobre los pueblos indígenas del país. Sin embargo, meses después de su creación, el gobierno de Miguel Alemán encomendó al INI apoyar dos grandes proyectos, el primero era la colonización de las llanuras de las costas de Oaxaca con indígenas de la mixteca alta, y el segundo la reubicación de miles de chinantecos a los cuales se verían afectados por la construcción de la Presa Miguel Alemán sobre el río Papaloapan ubicado entre los límites de Oaxaca y Veracruz (López, 2013).

Después de la experiencia en Oaxaca y Veracruz el INI consideró intervenir de forma directa en las comunidades e implementar programas sociales. El estado de Chiapas aparece en escena en 1950 cuando Alfonso Caso mencionó por primera vez la región para crear un Centro en Los Altos de Chiapas (Lewis, 2020), ya que consideraba que era uno de los estados con mayor número de indígenas de los cuales destacaban los tzeltales y tzotziles. En Los Altos desde la década de los cuarenta se venían realizando varias investigaciones antropológicas a cargo de prestigiosos antropólogos como: Sol Tax y Alfonso Villa Rojas e investigadores del INAH, es así que para Alfonso Caso y sus colaboradores Los Altos de Chiapas no era desconocida (Lewis, 2020), ubicada la zona en donde se establecería el primer Centro Coordinador se procedió formalmente a su creación.

Así, el acuerdo presidencial del 12 de septiembre de 1950 siendo presidente Miguel Alemán quedaba constituido la creación del Centro Coordinador Indigenista

⁸⁵ "El instituto Nacional Indigenista", en Acción Indigenista, Boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, Ciudad de México-Julio de 1953, Número 1.

Tzeltal-Tzotzil (CCITT) y entre sus objetivos más importantes estaban descritos en sus primeros dos artículos.

PRIMERO. Se crea un Organismo que con el nombre de Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal-Tzotzil, organice, dirija y coordine las actividades de las diversas Dependencias del Ejecutivo Federal que enseguida se citan, para la atención y mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena de la citada región. La organización y dirección del Centro corresponderá al Instituto Nacional Indigenista.

SEGUNDO. El Centro Coordinador Indigenista de la Región Tzeltal-Tzotzil, tendrá a su cargo el estudio y la aplicación de todas las medidas que tienden a mejorar la situación económica, social y cultural de la población indígena de la mencionada región, para ello contará con los servicios que actualmente mantienen en esa región las Secretarías de Gobernación, de Educación Pública, de Agricultura y Ganadería, de Salubridad y Asistencia, y los que en cumplimiento de este Acuerdo se creen por las Secretarías mencionadas o por las otras Dependencias de este Ejecutivo.⁸⁶

De esta manera entraba en vigor el proyecto más ambicioso e importante del indigenismo mexicano. El CCITT se estableció en la periferia de San Cristóbal de Las Casas en un lugar conocido como La Cabaña⁸⁷. El gobernador Gral. Francisco J. Grajales y el departamento de agricultura donaron parte de los terrenos y una fracción la compró el INI. El Centro Indigenista ocuparía un total de 11 hectáreas (Caso, 1958), en dichos terrenos se construirían las siguientes instalaciones:

Oficinas centrales, escuela formativa de promotores, procuraduría legal, clínica hospitalaria, campos de experimentación y propagación, posta zootécnica, laboratorios y talleres, casas de empleados.⁸⁸

Como primer director del Centro fue designado Gonzalo Aguirre Beltrán el cual estuvo solamente por un año. Como era de esperarse en los primeros meses de vida, el Centro Coordinador Indigenista se caracterizaría por la experimentación de proyectos de integración social bajo una perspectiva regional⁸⁹. En 1951 Aguirre Beltrán llegó a San Cristóbal con la finalidad de empezar la construcción de las

⁸⁶ Memorias realidades y proyectos Vol. X, 16 años de trabajo, INI, México D.F, 1964, Biblioteca Juan Rulfo, INPI.

⁸⁷ Cabe destacar que la zona conocida como la Cabaña era concurrida por indígenas de todos los municipios que se enlistaban en las fincas cafetaleras del Soconusco.

⁸⁸ Memorias y realidades y proyectos Vol. X, 16 años de trabajo, 1964, p. 19.

⁸⁹ En palabras de Stephen Lewis "Chiapas sería el laboratorio perfecto" para poner en práctica las metodologías y políticas del INI (Lewis, 2020: 29).

instalaciones del CCITT. A continuación se muestra una fotografía de algunos edificios del Centro Indigenista.

Foto 1. Patio central del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.



Fuente: Archivo Histórico del CCITT Agustín Romano Delgado

En la fotografía se observa el patio central, algunas instalaciones que corresponden a la sala de exposiciones, salones de capacitación y edificios administrativos. El primer Centro Coordinador Indigenista fue diseñado para albergar a estudiantes, maestros, antropólogos y visitantes. El patio central fungió como escenario de actos cívicos de gran magnitud y festivales escolares.

La institución centró sus actividades en tres aspectos salud, economía y educación (Lewis, 2020, Caso, 1958), siendo este último el pilar del proyecto puesto que fue el enlace para que los demás programas se establecieran en las comunidades. Cada departamento contaba con un titular que le rendía cuentas al director del Centro y este a su vez al director del INI. En 1953 aparece *Acción Indigenista*, boletín mensual que el Instituto Nacional Indigenista empezó a publicar en la ciudad de México. En su primer número explicó el objetivo del Centro Indigenista ubicado en San Cristóbal.

El primero tomó desde su instalación, el carácter de proyecto piloto, ya que en él se vienen experimentando métodos y técnicas en la implementación de tres acciones cardinales: economía, la educativa y la sanitaria.⁹⁰

La construcción de vías de comunicación fue otro aspecto importante que fomentó el CCITT, ya que en 1950 la mayoría de las comunidades de Los Altos de Chiapas

⁹⁰ En *Acción Indigenista*, Boletín Mensual INI, Julio de 1953-Número 1, S/P.

carecían de carreteras y medios de transporte. La primera actividad que realizó el Centro Coordinador al constituirse fue hacer investigaciones en los diferentes municipios para saber las problemáticas que había en cada una de ellas (Pineda, 1993), asimismo realizó un censo de población. En un principio el CCITT se limitó a trabajar en los municipios más cercanos a San Cristóbal de Las Casas y conforme se fueron ampliando las vías de comunicación, su labor se extendió a toda la región de Los Altos. Los departamentos de agricultura, salud y educación se coordinaban estrechamente, pues en cada comunidad y entre sus habitantes se trabajaría como un todo.

El Departamento de Educación se encargó de la castellanización, la enseñanza de elementos básicos de lectura y escritura, además impartía conocimientos en el cultivo de la tierra e higiene. Y también en la construcción de escuelas, capacitación de los promotores de educación; en la fabricación de materiales didácticos⁹¹ y sobre todo en implantar sentimientos de identidad nacional entre los indígenas.

Foto 2. Construcción de una identidad nacional



Fuente: Archivo Histórico del CCITT Agustín Romano Delgado

Los elementos que se pueden identificar en la fotografía son la bandera de México y la figura de Miguel Hidalgo y Costilla. Una de las labores que realizó el CCITT en Chiapas era la de crear sentimientos de identidad nacional hacia la población indígena. La fotografía captó un momento en el que se conmemoraba la

⁹¹ Más adelante se hablará sobre las técnicas de enseñanza como la enseñanza indirecta y los materiales didácticos que el mismo Instituto elaboró para castellanizar a los indígenas tzeltales y tzotziles, además se mencionará la diferencia que hay entre la pedagogía de la SEP y la del INI.

independencia de México en el municipio de San Juan Chamula. Los alumnos vistiendo su traje regional y los símbolos patrios son muestra de la penetración del Estado mexicano en las comunidades indígenas

El Departamento de Agricultura se encargó de la experimentación y mejoría de semillas y aves de corral, y la introducción de árboles frutales, así como diversas plantas de hortalizas con la finalidad de sustituir e introducir nuevos cultivos y mejorar la producción del campo, y de esta manera contribuir a la alimentación de los grupos indígenas. La dirección de Salubridad se enfocó en hacer campañas de vacunación para erradicar enfermedades como la viruela y el tifo, en la construcción de clínicas, consultas médicas y en enseñar los beneficios de la medicina moderna (Caso, 1958).

De esta manera, los departamentos que conformaban el CCITT trabajarían con un enfoque regional e integral que consistía en que cada comunidad participaría de forma activa en la implementación de los proyectos, es decir, los habitantes aportarían económicamente el 50% en la construcción de escuelas y clínicas de salud. El objetivo principal del CCITT fue modificar la vida de la comunidad de forma general y no parcialmente como se venía haciendo en los gobiernos anteriores.

El centro ejercería una acción educadora hacia la comunidad toda, tomando a la población como un todo y modificar su economía mediante técnicas nuevas, y curación de las enfermedades, la creación de escuelas institucionalizadas para la preparación de la nueva generación dentro de lineamientos bien determinados y romper el aislamiento mediante carreteras que puedan acortar las distancias, establecer e intensificar la actividad comercial y facilitar el aprovechamiento de los recursos naturales.⁹²

La construcción de carreteras fue otra prioridad para el Centro Coordinador ya que era necesario romper con el aislamiento geográfico en la que se encontraba la mayoría de las comunidades de Los Altos. Las carreteras facilitarían el transporte de los materiales para la construcción de edificios escolares y de salud. En 1951 inició la construcción de la carretera que comunicaría a la ciudad de San Cristóbal con la cabecera municipal de Chenalhó, igualmente se empezó a rehabilitar las brechas de

⁹² Educación lingüística y ayudas visuales, INI, 1958, Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, p. 2.

Zinacantán y Chamula. La cimentación de caminos se le encomendó a la Secretaría de Comunicaciones y le correspondía al Gobierno Federal solventar los gastos.

Los primeros caminos que se abrieron en la región se les conoció como “caminos de penetración” (Aguirre, Villa, y Romano, 1976). Los beneficios que trajo la construcción de carreteras fueron evidentes, puesto que los vehículos de motor acelerarían la difusión de los programas sociales y fomentarían el intercambio comercial entre las comunidades. “El periodo de mayor actividad en este sentido fue el transcurrido de 1954 a 1962” (Aguirre, Villa, y Romano, 1976: 87).

La participación de los indígenas en la construcción de la infraestructura que desarrolló el CCITT en las comunidades fue de suma importancia. Uno de los principios fundamentales del INI era dotar a los grupos indígenas de herramientas y conocimientos para que ellos mismos promovieran el desarrollo de su propia comunidad. Por tal razón, en todas las actividades que realizó el Centro Coordinador los indígenas participaron de forma activa, Alfonso Caso mencionaba al respecto:

El Instituto ha tenido un especial cuidado en no convertirse en una institución de beneficencia, tratando a los indígenas como indigentes, sino ejerciendo una acción social para elevar el nivel de la comunidad, pero contando con la cooperación de la propia comunidad, y el esfuerzo y el trabajo de sus integrantes (Caso, 1958: 5).

El Instituto Nacional Indigenista y su Centro Coordinador trazaron un proyecto denominado *Proyecto Integral* y a la cabeza de dicho proyecto estaba la educación (Romano, 1976). Su objetivo fue elevar el nivel de desarrollo de las comunidades. Por cuestiones técnicas y de logística la distribución de los proyectos se dio únicamente en los municipios más cercanos a San Cristóbal de Las Casas como Zinacantán y Chamula. Ampliar el radio de intervención hacia otras comunidades traería complicaciones a la hora de inspeccionarlas, así lo hizo ver el subsecretario del INI Gonzalo Aguirre Beltrán cuando le escribió al director del CCITT. En un documento con fecha del 21 de mayo 1954 se le informa a Agustín Romano Delgado lo siguiente:

[...]Tome usted en cuenta si en la creación de nuevas unidades educativas no se está usted extendiendo demasiado en lo que se refiere al área de trabajo y si esta extensión no llegará a impedir una buena inspección del trabajo de los promotores⁹³.

Ubicar las escuelas y unidades sanitarias en zonas cercanas a San Cristóbal, se debió a cuestiones técnicas, de logística y geográficas. En suma, las actividades del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se fueron ampliando y acelerando conforme se crearon los caminos de penetración. De ahí la importancia del proyecto integrador del CCITT que buscó resolver, el aislamiento geográfico, la castellanización y alfabetización, mejorar la producción del campo y elevar las condiciones sociales del indígena de forma general.

2. 2. 1 El Proyecto Integral del Centro Coordinador Indigenista en Los Altos

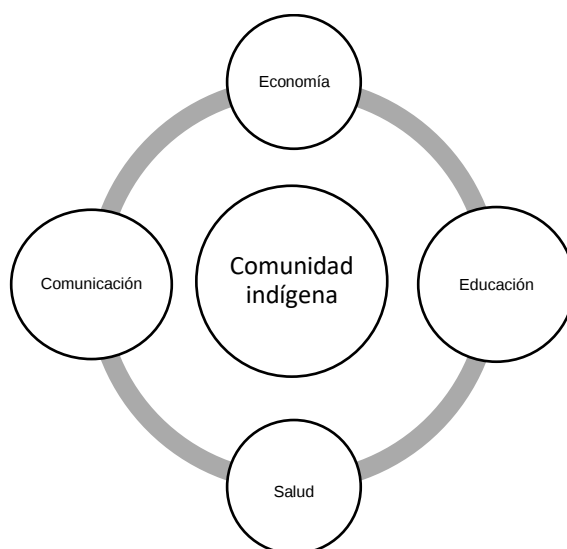
El proyecto integral del CCITT consistía en lograr el desarrollo de los pueblos a partir de la introducción de elementos modernos fomentando el crecimiento económico, el desarrollo de la agricultura y combatiendo el analfabetismo y el monolingüismo. Empero la problemática de las comunidades⁹⁴ iba más allá, pues la integración buscaba modificar la vida de los indígenas social y culturalmente sin poner en riesgo su identidad⁹⁵. Para llegar a la aculturación del indígena se tuvo que hacer de forma planificada y con el apoyo de la antropología y a partir de ello crear un programa intervención.

Esquema 1. Acción Integral del CCITT

⁹³ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia, Expediente, 0001; Caja 1; Año, 1954.

⁹⁴ La acción indigenista del CCITT buscó terminar con el sistema de dominación que imperaba en Los Altos de Chiapas y que mantenía a las comunidades subordinadas. Más tarde Gonzalo Aguirre Beltrán denominaría Sistema Dominical que era básicamente la causante del problema indígena. (Aguirre, 1991).

⁹⁵ El estado mexicano buscó la homogenización de la población haciendo que los indígenas adoptaran la cultura nacional, es decir la cultura mestiza (Gutiérrez, 2001).



Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en Aguirre Beltrán, Gonzalo, Alfonso Villa Rojas, y Agustín Romano Delgado, (1976) en “Veinte años del centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil” en *El indigenismo en acción XXV Aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Chiapas*.

El esquema anterior muestra el modelo de intervención que realizó el CCITT en cada comunidad que ingresó. El proyecto integral encapsulaba a la comunidad en un todo e iniciaba actividades de forma conjunta para no descuidar ningún aspecto que pudiera retrasar el desarrollo de la comunidad. El éxito del proyecto dependía de una buena colaboración entre los diferentes departamentos del CCITT, debido a que cada dirección tenía que cubrir una necesidad. Esta acción no estuvo libre de complicaciones ya que el escaso personal y el presupuesto asignado impedían que se realizara conforme a lo establecido por el INI. Esta problemática fue constante así lo hizo ver Agustín Romano Delgado:

El tipo de desarrollo, al cual se aspira, ha sido, no obstante, difícil de implementar dada la insuficiencia de los recursos humanos y económicos disponibles y por la aplicación de una ambiciosa y humanística política de favorecer al mayor número de personas y de cubrir áreas demasiado extensas (Romano, 1976: 50-51).

Para lograr el funcionamiento del proyecto integral, el CCITT se apoyó de la ciencia antropológica y así reconocer la problemática que tenían los grupos indígenas. Fue en México donde se les dio la oportunidad a los antropólogos de participar activamente en la ejecución de los proyectos indigenistas (Aguirre, Villa, y Romano,

1976). No fue casualidad que los directores de los centros integradores fueran antropólogos o tuvieran los conocimientos básicos de dicha ciencia.

La investigación antropológica como pauta de acción, pues ella serviría para alcanzar un mejor conocimiento del medio en que se operaba, señalar las posibilidades de aceptación de proyectos, determinar las adaptaciones por hacer a los mismos y comprender los intereses y aspiraciones de las comunidades atendidas (Romano, 2002a: 221).

El papel del antropólogo en las comunidades era el de planificar, coordinar y dirigir los proyectos sin poner en riesgo la estabilidad política y cultural de las comunidades. Los programas de integración social no solo se instalaban, sino que se les tenía que dar un seguimiento especial cuidando su correcta aplicación. Agustín Romano Delgado mencionaba que entre la ejecución e implantación de los proyectos había un vacío que el antropólogo tenía que llenar porque los proyectos sociales cambiaban dependiendo el entorno social en el que se establecía.

Los problemas son vivos y no se resuelven en función de costos, tiempo y espacio. Su resolución teórica es siempre relativa. El ejecutivo tendrá como guía la planificación, pero debe adaptarla y modificarla de acuerdo con las circunstancias. Se tiene entonces un vacío entre la planeación y la ejecución, vacío que toca llenar también el antropólogo.⁹⁶

Las necesidades de cada comunidad eran diferentes y el trabajo del antropólogo era entender esas diferencias (De la Fuente, 1991). Asimismo debía fomentar investigaciones científicas para estudiar los alcances de las políticas indigenistas. La Acción Integral del INI que se desarrolló en Los Altos sufrió varios cambios, pues en la práctica se fue modificando al punto de que, de la teoría a la práctica todo fue diferente. El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil por ser el primero en su tipo, dio a los primeros directores libertades respecto al camino y la implementación de los proyectos integrales⁹⁷.

El doctor Caso concedió al doctor Aguirre, y con posterioridad a sus sucesores, absoluta libertad para actuar conforme a su criterio en cuanto a la aplicación de los

⁹⁶ Memorias y realidades Vol. X, realidades y proyectos 16 años de proyecto. Instituto Nacional Indigenista, México, D.F, 1964.

⁹⁷ Desde 1951 hasta 1976 los hombres que ocuparon la dirección del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil eran antropólogos o estaban familiarizados con dicha disciplina. Entre los que ocuparon la dirección del CCITT se encuentran, Gonzalo Aguirre Beltrán (1951), Julio de la Fuente (1952), Ricardo Pozas (1953), Alfonso Rojas (1954) y Agustín Romano Delgado (1955), este último ocupó la dirección del Centro en varias ocasiones.

postulados señalados por el instituto, aunque debiendo consultar, como es lógico, a la dirección de cualquier modificación sustancial a los planes de trabajo previamente aprobados (Romano, 2002 a: 227).

La Acción Integral se había planteado para resolver el aislamiento social del indígena respecto al Estado mexicano, pero ¿en qué consistía tal problema? Las comunidades de Los Altos en especial San Juan Chamula y Zinacantán estaban inmersos en el sistema político y económico del Estado pero bajo relaciones de subordinación (Caso, 1971), es decir, formaban parte del intercambio comercial entre la ciudad de San Cristóbal, pero no entendían su funcionamiento o en su caso era el sector menos favorecido. El sistema económico se daba únicamente cuando la comunidad entablaba relación con San Cristóbal de Las Casas mientras que internamente las dinámicas comerciales fluían de manera diferente. *En Regiones de Refugio el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamerica*, Gonzalo Aguirre Beltrán analizaba esta cuestión.

El sistema dominical se exhibía en tres aspectos de dominación y se concentraban en lo político y económico, en este aspecto, el indígena era el grupo menos favorecido; en el intercambio comercial, los productos y la mano de obra indígena eran mal pagados; en lo político las reglas eran una forma de coerción que limitaba los derechos del indígena y beneficiaban más a los mestizos. Estos problemas restringían la integración de los grupos indígenas al Estado mexicano este fenómeno fue más visible en pequeñas localidades. Aguirre Beltrán mencionaba lo siguiente:

Al nivel de la nación no existen obstáculos graves que impidan al miembro de una minoría étnica integrarse en la mayoría, siempre que fuese su deseo; pero, al nivel regional, o local, los mecanismos dominicales niegan la igualdad, estorban la movilidad, procuran el aislamiento del grupo y mantienen el statu quo de la situación colonial conservando, en el seno de la sociedad clasista, relaciones de casta totalmente anacrónicas (Aguirre, 1991: 52).

La Acción integral buscó poner al indígena en igualdad social, económica y política respecto al mestizo y a partir de ello lograr el desarrollo de la comunidad y de toda la región, estos ideales se aplicaron en Los Altos. La teoría que se utilizó para lograr dicho cambio fue la aculturativa que consistía en introducir elementos de la sociedad

occidental de forma planificada y pacífica. A partir de la persuasión los indígenas aceptarían los elementos occidentales. La aculturación se entendía de esta manera:

Aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción (Aguirre, 1982: 43).

Era básicamente la imposición planificada de elementos modernos para buscar el desarrollo económico de las regiones indígenas⁹⁸. A decir verdad la educación y los proyectos económicos eran el pilar de la acción indigenista en Los Altos de Chiapas. Para la región en cuestión, el sistema capitalista moderno estaba inmerso, pero el desarrollo y los beneficios no se daban por igual, los mestizos y la ciudad rectora de Los Altos imponían su autoridad sobre los grupos indígenas (Lewis, 2020).

En 1951 el CCITT con la ayuda de indígenas bilingües inició actividades en varios municipios de Los Altos pero centró sus proyectos en los municipios de Zinacantán y San Juan Chamula. En los años de 1951 a 1956 las escuelas y clínicas pertenecientes a los municipios mencionadosde serían utilizadas por el CCITT para mostrar ante el gobierno federal y los consejeros del INI las actividades que el Centro venía realizando. En un oficio enviado a Ricardo Pozas se informaba lo siguiente:

Insistiendo sobre la recomendación que personalmente hice a usted durante su visita a ésta, le ruego no olvide intensificar el trabajo en la escuela de Ichinton que por ser la más cercana a Las Casas, es la que generalmente se muestra a los visitantes.⁹⁹

Más adelante, en el documento se lee:

Tengo entendido que ya está usted realizando este trabajo de intensificación en la escuela de Yelantay, también muy cercana a Las Casas.¹⁰⁰

También se le indicaba a Ricardo Pozas que mantuviera bien equipadas las escuelas, un ejemplo de ellos es la llegada de cinco máquinas de coser que el INI

⁹⁸ Al utilizar el concepto “elementos modernos” me refiero a todos aquellos que el INI introdujo en las comunidades de Chamula y Zinacantán como los medicamentos para combatir la Tosferina, la Viruela, Paludismo, Poliomiélitis; la construcción de baños y lavaderos; la introducción de nuevos cultivos, fertilizante e insecticidas y técnicas de cultivo, maquinaria y por último la introducción de ganado mejorado.

⁹⁹ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, Correspondencia; Exp, 0002; Año, 1953.

¹⁰⁰ Ibidem.

había designado para Los Altos, las cuales dos de ellas se tenían que destinar obligatoriamente a las escuelas de Yelantay e Ichinton la primera ubicada en el municipio de Zinacantán y la segunda en Chamula. En otro documento fechado el 27 de octubre de 1953 se informaba que tres consejeros del INI llegarían a Chiapas para ver las actividades que realizaba el Centro, como era de suponerse el municipio elegido fue San Juan Chamula.

En seguida partiremos rumbo a Chamula, para visitar la clínica y seguir hasta Yalichin para inspeccionar el camino. Ruego a usted a este respecto, que diga al Ing. Rodríguez que cuando menos hasta este tramo esté el camino en buenas condiciones para que puedan entrar las camionetas bajas enviadas.¹⁰¹

Así pues, el CCITT no solo utilizó al pueblo de Chamula para mostrar el indigenismo en acción sino también al mismo indígena. En los boletines indigenistas se pueden apreciar varias imágenes y figuras del indígena chamula¹⁰². Es más en los primeros números de Acción Indigenista, el chamula es el que tiene mayor presencia. A continuación se muestran dos ilustraciones.

Imagen 1. Indígenas de San Juan Chamula



Fuente: *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, Ciudad de México, noviembre de 1956-Número 41.

¹⁰¹ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, Correspondencia; Exp, 0002; Año, 1953. Oficio dirigido a Prof. Ricardo Pozas Director del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.

¹⁰² En *Acción Indigenista* de julio-número uno, aparece una fotografía con el encabezado "La aplicación de vacunas, ejecutada por enfermeros indígenas, es recibida por los nativos sin menor oposición". En otro número de *Acción Indigenista* del mes de diciembre-número seis, aparece una fotografía con el encabezado "mujeres indígenas chamulas tomando bebidas alcohólicas en el interior del templo". A lo largo de los boletines la figura del chamula estará presente.

Esta ilustración apareció en el número 41 de *Acción Indigenista* de 1956, con el encabezado “Los seis indígenas que han obtenido su libertad” esta frase hace alusión a la problemática del “baldiaje” que se refiere a los indígenas que carecían de tierras y se veían obligados a prestar sus servicios en las fincas de la región sin remuneración económica con la única condición de que se les dotara de una parcela para poder subsistir, pero tras la intervención del CCITT recobraron su libertad.

En otro número de *Acción Indigenista* aparece la representación de un Promotor Indígena enseñando a leer a tres chamulas, el INI utilizó en varias ocasiones la imagen del chamula para transmitir ante el Estado la labor del CCITT en Chiapas. Cabe aclarar que la imagen de otros grupos indígenas de Chiapas también figuró en los boletines indigenistas, pero el que tuvo mayor presencia fue el chamula.

Imagen 2: Enseñando a leer y escribir



Fuente: *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, Ciudad de México-agosto de 1955-número 26.

Para el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil los municipios de Chamula y Zinacantán fueron muy importantes porque fueron las zonas de experimentación y demostración del indigenismo integral y del indigenismo en acción. En párrafos anteriores se mostró por qué los municipios tzotziles recibieron mayor apoyo y difusión respecto a otros. Sin lugar a dudas, los primeros años de existencia del CCITT fueron cruciales para forjar y cambiar las dinámicas sociales

de Los Altos de Chiapas. Empero conforme se fue consagrando su radio de influencia se fue ampliando a otros municipios.

Ahora bien, para Agustín Romano Delgado los primeros años del CCITT se pueden dividir en cinco etapas. De enero a diciembre de 1951 se puede considerar la etapa inicial, que se caracterizó por la improvisación y la construcción física del Centro Coordinador Indigenista; la segunda se dio en enero de 1952 y finales del mismo año, esta se definió por la reestructuración, corrección y consolidación de las actividades que se realizaron en 1951, se capacitó a los colaboradores indígenas y se intensificaron las actividades educativas y de salud.

La tercera etapa se desarrolló en 1953, se caracterizó por la expansión de los programas hacia otras comunidades. Por último, estaba la cuarta etapa que se dio en 1954 y este era la de conclusión, es decir donde se daba por terminado la construcción y experimentación de los proyectos educativos, económicos y de salud. Para 1954 el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se había convertido en el Centro modelo en la República, así lo hizo ver uno de los fundadores Alfonso Caso. Así, iniciaba otra etapa donde se apostó por la implementación de nuevos proyectos educativos siendo el más representativo el Teatro Petul (Teatro Guiñol) (Romano, 1955).

Reflexiones finales

En conclusión los programas de desarrollo que se pusieron en marcha marcaron el inicio de una nueva etapa en la interacción del indígena y el no indígena, pues el aparato institucional del CCITT introdujo elementos modernos para que el mismo indígena saliera del sistema de dominación y se enfrentara por sí solo a las formas de coerción que el mestizo ejercía sobre él. La llegada del Centro Coordinador Indigenista a Los Altos de Chiapas significó para la población un cambio en las dinámicas sociopolíticas pues entraba en acción un nuevo actor que venía a modificar la relación de subordinación y explotación que imperaba en la región, y el cual el indígena era el menos favorecido. Con el apoyo del gobierno federal el CCITT introdujo programas sociales que tenían el objetivo de elevar el nivel de vida de los indígenas hasta el nivel del mestizo. La educación sería el eje central del proyecto de desarrollo integral que el INI empezaría en Los Altos, pues su función

iba más allá de la alfabetización y castellanización, era el instrumento de penetración hacia las comunidades indígenas.

Capítulo III. Educación indirecta, ayudas visuales y el Teatro *Petul* en San Juan Chamula y Zinacantán (1951-1955)

Introducción

A la par de la fundación del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se fue desarrollando un novedoso método de enseñanza conforme a las necesidades de los grupos indígenas, en él se contemplaba utilizar la lengua vernácula en los primeros meses de instrucción y posteriormente el castellano, asimismo se elaboró una serie de métodos e impresos didácticos como instrumento de apoyo para los promotores de educación. En este capítulo me centro en analizar cómo se desarrolló la educación indirecta en Chamula y Zinacantán, los materiales didácticos y las actividades que realizó el Teatro *Petul* en dichos municipios.

3.1 Educación indirecta o educación bilingüe

En 1951 el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil implementó un programa educativo novedoso diferente al que impartía la Secretaría de Educación Pública. Con la ayuda de antropólogos, lingüistas y pedagogos desarrolló lo que se conocería como la “Educación Indirecta”. La participación de Julio de la Fuente y de los indigenistas que integraban el Departamento de Educación fue de suma importancia, “Montes y De la Fuente creían que los estudiantes indígenas podían

aprender a leer y escribir en su propio idioma en tres o cuatro meses y luego al año hacerlo en español, pero sólo si el maestro era bueno y el cuerpo estudiantil era homogéneo” (Lewis, 2020: 79)¹⁰³. Lo novedoso de la educación indirecta estaba en que por primera vez una institución gubernamental tomaba en cuenta la lengua vernácula para alfabetizar a los grupos indígenas, puesto que desde décadas anteriores se habían dado algunas experiencias en torno a la educación indirecta¹⁰⁴.

El método indirecto no era nuevo; de hecho, en Pátzcuaro en 1940 gracias al Proyecto Tarasco (1939-1941) de Maurice Swadesh demostró que los niños y adultos indígenas podían aprender a leer y escribir en su lengua materna en treinta o cuarenta y cinco días (Lewis, 2020: 68).

Como bien se menciona en la cita anterior la educación indirecta ya se había planteado en el Congreso de Pátzcuaro para educar a los grupos indígenas, pero no se había puesto en práctica, fue hasta 1951 que el CCITT utilizó dicho método entre los indígenas tzotziles de Chiapas. Sin embargo, el indigenista Ricardo Pozas no compartía la opinión de Julio de la Fuente y de Fidencio Montes respecto a la educación indirecta pues creía que “la enseñanza oral del castellano debe iniciarse simultáneamente a la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua indígena” (Lewis, 2020: 79).

Además, sostenía que utilizar el método indirecto involucraba dos procesos muy distintos que no podían servir como base para la alfabetización (Lewis, 2020). De la Fuente un partidario ferviente de la educación indirecta decía que utilizar la lengua indígena los primeros meses no modificaba el aprendizaje del niño a la hora de iniciar el proceso de alfabetización en castellano (De la Fuente, 1990).

La alfabetización en lenguas indígenas no soslaya la castellanización, por más que reconozca el uso de esas lenguas como puente para llegar al español, expresión que denota el empleo de un recurso que, considerado en abstracto, no difiere gran cosa de otros recursos que se empleaban en educación (De la Fuente, 1990: 87).

¹⁰³ Los indigenistas Fidencio Montes Sánchez, Onofre Montes Ríos y Reinaldo Salvatierra fueron los que llevaron a la práctica la educación indirecta pues ellos fueron los que capacitaron a la primera generación de Promotores Culturales. Además, Montes Sánchez para ese entonces tenía experiencia en la implementación de dicho método, “como le dijo al escritor Fernando Benítez, establecí la norma de hablarles [a los estudiantes] en Zapoteco los dos primeros años, los cuatro años restantes la enseñanza debería ser bilingüe” (Lewis, 2020: 79).

¹⁰⁴ Julio de la Fuente fue uno de los precursores de la educación indirecta ya que era “[...] un apasionado defensor de la educación bilingüe, convencido de que la mejor manera de enseñar español a los indígenas era alfabetizándolos primero en su lengua materna” (Lewis, 2009: 23).

Julio de la Fuente entendía que la educación indirecta era una herramienta más, un material de apoyo que no perjudicaba en nada el desarrollo educativo de los indígenas. Así, la postura De la Fuente se institucionalizó en el INI y a partir de ello se empezó a crear los cimientos de lo que sería la educación bilingüe. Con estos antecedentes se inició la práctica de la Educación Indirecta en Los Altos de Chiapas. Para conseguir una correcta implementación se utilizó a indígenas bilingües para que ellos mismo realizaran la labor alfabetizadora.

La educación indirecta del CCITT contemplaba utilizar el tzeltal y el tzotzil para alfabetizar a la población de Los Altos. Para ello fue necesario realizar investigaciones científicas con el único objetivo de construir materiales didácticos y poder crear un método pedagógico que se adaptara a las necesidades de los alumnos. Por lo que se buscó el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución que desde la década de 1940 había comenzado a estudiar las lenguas vernáculas de Chiapas, en especial el tzeltal de Oxchuc (Cruz, 2017). De esta manera se pudieron elaborar los primero materiales didácticos en lengua indígena que consistían en cartillas, carteles y revistas que el mismo CCITT puso a disposición de los alumnos y promotores culturales (Romano, 1958).

El Instituto Nacional Indigenista mostró gran innovación en los métodos de enseñanza respecto a la Secretaría de Educación Pública. Modificar la forma de enseñar a leer y escribir al indígena rompía con el método tradicional que venía practicando la SEP en sus aulas escolares. En Chamula y Zinacantán desde la década de 1930 se habían instalado escuelas (Modiano, 1990), pero éstas impartían una educación con el método directo que consistía en enseñar a leer y escribir al indígena únicamente en castellano; además, en tales municipios la población era mayormente indígena hablante del tzotzil y por lo general los maestros que atendían las escuelas desconocían la lengua de sus alumnos, estos factores hicieron que el método directo mostrará pocos resultados. (Romano, 1958; Modiano, 1990; Lewis, 2020).

A continuación se presenta un cuadro comparativo en donde se muestra la diferencia entre el método directo de la SEP y el método indirecto del INI.

Cuadro 2. Cuadro comparativo de la educación del CCITT y la SEP

Secretaría de Educación Pública	Instituto Nacional Indigenista
---------------------------------	--------------------------------

Método directo	Método Indirecto
Enseñanza en castellano	Enseñanza en lengua vernácula
Maestro mestizo	Promotor Cultural Bilingüe
Educación institucionalizada	Educación Integral y por etapas
Aulas educativas en los centros urbanos	Aulas educativas en Parajes
Enseñanza de forma coercitiva	Enseñanza de forma persuasiva
Material didáctico en castellano	Material didáctico en lengua originaria
Enseñanza en el aula escolar	Enseñanza en aula escolar y fuera de él. Actividades (extraescolares)

Fuente: Elaboración propia con información obtenida en *Educación y lingüística y ayudas visuales*, Instituto Nacional Indigenista, Centro Coordinador Indigenista, 1958.

El cuadro anterior muestra cómo la educación indirecta se adaptaba a las necesidades del indígena puesto que no sólo era cambiar el método de enseñanza sino que también los materiales y las aulas educativas. A partir de la utilización de la lengua vernácula se esperaba que los niños aprendieran a leer y escribir en pocos meses en su propia lengua (Romano, 1958), y posteriormente en castellano.

3.1.2 Las escuelas del Centro Coordinador Indigenista

El Centro Coordinador Indigenista elaboró un sistema de escuelas las cuales las dividió por etapas: de Promoción Inicial, de Transición y de Capacitación. Estas estarían ubicadas en lugares estratégicos, en los parajes, en las cabeceras municipales y en las instalaciones del mismo Centro Coordinador. Las escuelas de promoción serían las más importantes porque en ellas se iniciaría la enseñanza de las primeras letras, es decir, serían “Las Escuelas de Iniciación” (De la Fuente, 1990).

En 1951 se fundaron 46 escuelas distribuidas a lo largo de Los Altos de Chiapas, seis de ellas en lugares donde habían existido escuelas Federales o del Estado, once en casas alquiladas y diecinueve se tuvieron que construir desde cero (Montes, 1958). De las 46 escuelas, catorce se establecieron en Chamula y cinco en Zinacantán (Romano. 2002).

En Chamula como en casi toda la región, las escuelas eran de Promoción Inicial, los parajes elegidos para albergar dichas escuelas fueron propuestas por los mismos promotores culturales y también por algunos indigenistas que conocían a la perfección la zona como Manuel Castellanos Castellanos que en ese entonces era

inspector federal de educación, Manuel Castellanos Cancino y Erasto Urbina. Menciona al respecto Agustín Romano Delgado:

La elección de los lugares, en donde se fundaron las escuelas se hizo, como se ha indicado, en función tanto de la recomendación de los inspectores escolares como de la procedencia de los promotores culturales y de la disposición de los padres de familia del paraje (Romano, 2002 a: 327).

A continuación se presenta un cuadro donde se mencionan los nombres de los parajes, el número de habitantes y de alumnos con la que iniciaron las actividades de las escuelas del Centro Coordinador Indigenista.

Cuadro 3. Escuelas del INI creadas en Chamula en 1952

Núm.	Paraje donde se crearon escuelas del INI	Población total	Núm. Alumnos ¹⁰⁵
1	La Milpoleta	374	27
2	Majomut	465	22
3	Catishtic	753	27
4	Petej	466	15
5	Cruz Quemada	S/D	24
6	Cuchulumtic	599	33
7	Romerillo	489	47
8	Chicumtantic	S/D	80
9	Yalchitón	323	S/D
10	Ichintón	223	S/D
11	Tzajaltetik	404	S/D
12	Bautista Chico	487	34
13	Yacampot	S/D	S/D
14	La Ventana	334	28

Fuente: Datos obtenidos en, Romano Delgado, Agustín, (2002), *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*, Volumen I, INI, México.

Previo a la fundación de las escuelas del INI en Chamula existían cuatro escuelas, una estatal y tres federales, con las 14 escuelas del INI la labor educativa en el municipio se fue reforzando. Sin embargo, en el censo de población de 1950 San Juan Chamula contaba con 56 parajes con una población total de 22 029 habitantes siendo este el municipio más poblado de Los Altos. Como se observa en el cuadro anterior el número de alumnos que atendieron las escuelas del CCITT no sobrepasaba los 50 estudiantes a excepción de Chicumtantic que tenía una

¹⁰⁵ Los datos fueron obtenidos a partir de los informes de educación de los meses de marzo de 1952 a agosto del mismo año.

matrícula de 80 alumnos, asimismo, menos de 10% de la población asistía a la escuela.

Con estos datos podemos saber que sólo un número reducido de indígenas tuvo acceso a la educación indigenista en 1952. Otro factor que mermó la educación en Chamula fue el constante cierre de escuelas debido a la falta de apoyo por parte de los padres de familia, el trabajo infantil y el mal desempeño de algunos de los promotores culturales.¹⁰⁶ Para el caso de Chamula a finales de 1952 se habían clausurado ocho escuelas, de las 14 que se habían fundado en 1951.

De las ocho escuelas clausuradas del municipio de Chamula, cinco de ellas, según aparece en los informes, lo fueron por el abandono del trabajo del promotor y las otras tres por falta de colaboración de los padres de familia, quienes no enviaban a sus hijos a la escuela (Romano, 2002 a: 329).

Los edificios escolares que se construyeron en Chamula eran de estilo moderno, un solo salón, con paredes de bajareque, techo de palma y piso de tierra (Aguirre, Rojas y Romano, 1976), otros se instalaron en casas particulares donde se pagaba una renta mensual de 10 pesos. Pero, en los parajes donde el CCITT encontró apoyo se empezaron a edificar escuelas de ladrillo, piso de cemento y techo de teja; con estos materiales se construyeron las escuelas de La Milpoleta, Cruz Quemada y Yaltem. En 1952 dio inicio el proyecto de elaboración de edificios escolares, tenía como objetivo brindar mejores condiciones para la alfabetización de los alumnos. El primero en su tipo se realizó en el paraje de Ichintón “lugar donde se encontró la mayor resistencia para la escuela. Este edificio sirvió de modelo para la construcción de los parajes” (Montes, 1958: 8).¹⁰⁷

En Zinacantán se crearon cinco escuelas todas de Promoción Inicial a diferencia de Chamula, sólo una fue clausurada a finales de 1952. Al momento de fundarse las escuelas del INI, Zinacantán contaba con 18 poblados con una población total de 6 312 habitantes¹⁰⁸. Los problemas de inasistencia y trabajo infantil que había en Chamula también se presentaron en Zinacantán, estas dificultades fueron constantes en todas las comunidades de Los Altos (Montes,

¹⁰⁶ Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Año, 1952.

¹⁰⁷ Estos asentamientos eran conocidos como parajes Susana Ayala menciona al respecto “[...]habitaban en comunidades conformadas por pequeños caseríos distantes entre sí y disgregados por las montañas a los que localmente se llamaba paraje y solo algunos vivían en las cabeceras municipale” (Ayala, 2021: 3).

¹⁰⁸ Séptimo censo de población, 6 de junio de 1950, Secretaría de Economía Dirección General de Estadística Estado de Chiapas, integración territorial nacional, municipios de Los Altos de Chiapas.

1958, Romano, 2002). A continuación se presenta los nombres de los parajes donde se fundaron escuelas del CCITT.

Cuadro 4. Escuelas del Centro Coordinador fundadas en Zinacantán en 1952

Núm.	Paraje	Población total	Familias	Alfabetos	Número de alumnos
1	Elambó	282	74	8	33
2	Yalantay	111	34	1	18
3	Patosil	367	81	11	15
4	Paste	436	112	3	47
5	La Granadilla	194	46	2	22

Fuente: Datos obtenidos de varios informes de educación de 1952.¹⁰⁹

Los datos de la tabla fueron sacados de los informes de educación que el mismo Centro Coordinador realizó, con la finalidad de mostrar el número de habitantes que se beneficiarían con los programas educativos. Así, el 10% de la población total de cada paraje se inscribió en las escuelas de INI. Ahora bien, las condiciones de las aulas educativas eran similares a las de Chamula, todas se habían construido de manera improvisadas hechas de tejamanil y techo de palma. En palabras de los inspectores: “Aulas que no protegen a los niños del intenso frío que hace en este lugar”.¹¹⁰

A mediados de 1952 comenzaron a construirse las aulas de ladrillo, techo de teja y piso de cemento, las primeras en Yalantay y Elambó (Romano, 2002 a). La participación de las familias fue muy importante, pues en algunos parajes los mismos indígenas daban la iniciativa de mejorar las escuelas ya existentes. Ellos tenían que donar y solventar parte de los gastos. “La población aportaba los materiales de la región, acarreo de los mismos y la mano de obra no calificada. El Centro, por su parte, proporcionaba albañiles y otro tipo de materiales como cemento, vidrios, puertas y ventanas” (Romano, 2002 a: 327). Por tanto, el INI señalaba que no era una institución de asistencia sino de apoyo donde su objetivo principal era la organización y desarrollo de las comunidades, siempre y cuando los indígenas apoyaran dichos proyectos.

El Centro Coordinador Indigenista creó tres tipos de escuelas, Inicial, de transición y de capacitación cada una de ellas cumplía un objetivo en particular.

¹⁰⁹ Sección, educación; Subserie, informes; Exp., 0008; Caja, 1; Año, 1952.

¹¹⁰ Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0014; Caja, 1; Año, 1952.

Estas estaban distribuidas a lo largo de las comunidades. Las primeras escuelas que se crearon en los parajes eran de enseñanza inicial. Empero conforme se fue consolidando la educación y el número de alumnos alfabetos creció fue necesario la apertura de escuelas de transición y de capacitación. Cada una cumplía una función en específico:

I.- Escuela de Promoción Cultural Inicial, con dos años de escolaridad y atendidas por promotores indígenas.

II.- Escuela de Promoción Cultural de Transición, con dos años de escolaridad y atendida por un personal mixto: promotores indígenas y maestros no indígenas. Algunas de estas escuelas tendrán semi-internados.

III.- Escuela de Especialización Técnica, con escolaridad variable desde tres meses hasta dos años, con internado en La Cabaña y atendida por personal no indígena.¹¹¹

La Escuela de Promoción Cultural fue la más importante puesto que los alumnos iniciarían su proceso de alfabetización mediante la enseñanza indirecta. En 1952 iniciaron labores atendiendo a 1 504 alumnos de los cuales 1 396 eran varones y 108 mujeres (Montes, 1955). La Escuela de Promoción Cultural de Transición recibiría a los niños que hubieran completado los dos años de enseñanza inicial y tuvieran los conocimientos necesarios para seguir su proceso de preparación.

Las Escuelas de Transición se encontrarían en los parajes más grandes y en las cabeceras municipales. “Las escuelas de ubicarían en lugares céntricos, donde la población ya tuviera cierto nivel de bilingüismo” (Ayala, 2021: 11). El CCIT propuso al paraje de Nachij en Zinacantán y la cabecera de Chamula para instalar estas escuelas.¹¹² La Escuela de Especialización Técnica se ubicó en San Cristóbal de Las Casas, en las instalaciones del Centro Coordinador, tenía la finalidad de preparar a indígenas previamente seleccionados quienes serían los próximos Promotores Culturales. Cabe mencionar que fue la única Escuela de Especialización Técnica que se creó en Los Altos de Chiapas.

El 1953 el Centro Coordinador Indigenista inició un convenio con el gobierno del estado de Chiapas con la finalidad de unificar las escuelas estatal y federales con el sistema educativo que el INI estaba desarrollando. La idea era mejorar la

¹¹¹ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, correspondencia; Caja, 1; Exp., 0012; Año, 1954.

¹¹² *Ibidem*

calidad educativa de las escuelas de la SEP y con ello lograr mejores resultados en beneficio de los indígenas. En dicho convenio se menciona lo siguiente:

Con el objeto de crear un sistema educativo único para la población indígena tzeltal-tzotzil del Estado de Chiapas, que ponga en práctica tanto el gobierno del Estado, como el Instituto Nacional Indigenista, dichas instituciones, han acordado celebrar un convenio para coordinar las labores educativas en la Región Indígena del Estado donde trabaja el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil.¹¹³

Con el sistema educativo único, las escuelas estatales y federales adoptarían el método de enseñanza del INI, la castellanización y alfabetización se iniciaría en lengua materna, asimismo se transformarían en Escuelas de Educación Básica Integral o Escuelas de Promoción Cultural dependiendo de las necesidades de cada comunidad. El Instituto Indigenista se encargaría de la logística y supervisión de las escuelas, también de la capacitación de los maestros no indígenas. Ahora bien los maestros así como los promotores culturales serían convocados cada mes para recibir entrenamiento, sistema que se venía realizando con los promotores culturales bilingües desde 1951.

Los maestros estatales asistirán a las juntas mensuales que, con duración de tres días, se efectuarán los últimos tres días del mes, en Ciudad Las Casas, en el lugar que ocupa el Centro Coordinador, con objeto de señalar tareas, corregir errores discutir iniciativas de los maestros, de los supervisores y de las autoridades municipales o de los principales de los parajes y estudiar la solución de los problemas que surjan en el desarrollo del trabajo, tomando en cuenta los informes de los Inspectores y las necesidades de cada lugar.¹¹⁴

El CCITT se encargaría de proporcionar al gobierno del estado cartillas y todo tipo de materiales didácticos en lengua indígena. Por último el calendario escolar, horarios y programas se adaptarían al sistema económico y cultural de las comunidades. En resumen el sistema educativo del INI sería adoptado en su totalidad por el gobierno del estado.

El 20 de enero de 1954¹¹⁵ en Tuxtla Gutiérrez se llevaba a cabo la firma de dicho convenio, por el gobierno de Chiapas firmaba Lic. Efraín Aranda Osorio, por el

¹¹³ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, Correspondencia; Exp. 0012; Año, 1954; Caja, 1.

¹¹⁴ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, Correspondencia; Exp. 0012; Año, 1954; Caja, 1.

¹¹⁵ En el Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista existen dos ejemplares del convenio pero con fechas diferentes así como el lugar donde fue realizado, el primero fechado el 12 de enero de 1954 en San Cristóbal de

Instituto Nacional Indigenista Dr. Alfonso Caso, Prof. Jacob Pimentel como representante de la Dirección General de Educación y Agustín Romano Delgado como representante del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Al parecer con este acuerdo la educación del indígena tomaría un nuevo rumbo, y en Los Altos se implementaría un solo sistema educativo.

Sin embargo, por cuestiones de desacuerdos entre el INI y el gobierno del estado el convenio no entró en vigor¹¹⁶ y cada institución siguió su labor educativa por separado. Las escuelas del INI siguieron su trabajo con el método indirecto mientras que el Departamento de Educación del Estado siguió utilizando el método directo. A partir de 1954 inicia una etapa de confrontaciones entre el CCITT y el gobierno.¹¹⁷ Las causas que incendiaron la rivalidad y polarizaron la educación en Chiapas, se deben a un informe que realizó la lingüista Evangelina Arana Osnaya¹¹⁸ cuestionando el trabajo de las escuelas estatales y de los maestros rurales (Ayala, 2021), además de que criticó el trabajo del secretario de educación estatal Jacob Pimentel.

Como represalia Pimentel obstaculizó las actividades del Centro Coordinador. “Pimentel ordenó a los maestros impedir que se establecieran escuelas del INI dentro de sus jurisdicciones e indicó que en caso de ser así llevaran la situación hasta las autoridades” (Ayala, 2021: 13). Cabe recalcar que antes de que apareciera el informe de Arana Osnaya el Centro Coordinador apoyaba con material didáctico a las escuelas estatales y en algunas ocasiones las supervisaba. En un informe del Departamento de Educación del CCITT de 1952 se puede leer lo siguiente:

El Centro Coordinador no sólo se ha preocupado por sus propias instituciones educativas, o sólo por su propio personal educativo, sino que, cuando encuentra que la labor de un maestro dependiente de otro sistema ha sido fructífera y merece

Las Casas este documento carece de las firmas de los representantes de las instituciones así como el nombre del director del INI Dr. Alfonso Caso. El segundo documento con fecha del 20 de enero de 1954 el cual se cita en este trabajo contiene las firmas oficiales de los representantes pero la única diferencia está en que el nombre del director de educación Fidencio Montes no figura en este documento.

¹¹⁶ No fue hasta 1964 que oficialmente se hizo el convenio entre el INI y la SEP.

¹¹⁷ Cabe mencionar que el Centro Coordinador entraría en conflicto con el gobierno del Estado y con algunas familias de San Cristóbal de las Casas por la venta de bebidas alcohólicas, a partir de estos acontecimientos el Centro Coordinador sería objeto de sabotajes y atentados en su contra, en el siguiente capítulo de la tesis se ahondará más sobre este tema.

¹¹⁸ Evangelina Arana Osnaya fue colaboradora del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en 1953, se graduó de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, su labor en el Centro fue de capacitar a los Promotores Culturales en escritura y redacción en lengua indígena (Ayala, 2021).

apoyo, imparta éste, sea dotando a la escuela a su cargo con un botiquín, impartiendo algún conocimiento en curaciones de emergencia a un maestro, proporcionando equipos de peluquería o carpintería, o en otras formas.¹¹⁹

En la cita anterior se puede ver como el CCITT no solo se ocupó de las escuelas del CCITT sino también de las estales según sus posibilidades, pero a partir del incidente con Aranda Osnaya el contacto entre el INI y la Secretaría de Educación Estatal se fracturó. Para dar solución al mal entendido, las autoridades del CCITT argumentaron que el informe de Evangelina Aranda Osnaya era de carácter personal y la institución no compartía la misma opinión (Ayala, 2021). Aún así las instituciones no llegaron a un acuerdo para solucionar el asunto. Por tal motivo, el Centro Coordinador seguiría su labor educativa de forma individual hasta principios de 1960 cuando la SEP y el INI logran finalmente el acuerdo de unificar la educación en Los Altos.

Es oportuno mencionar que, además del incidente con la lingüista Aranda Osnaya, el Centro Coordinador Indigenista tuvo que lidiar con algunos problemas de carácter político y económico derivado del monopolio de alcohol que existía en Los Altos y que en varias ocasiones hizo que los directores del Centro Coordinador se enfrentaran abiertamente con los distribuidores de alcoholes y con representantes del gobierno¹²⁰. En 1950 en San Cristóbal de Las Casas se había formado un monopolio en la venta y distribución de bebidas alcohólicas al frente del cual estaban los hermanos Hernán y Moctezuma Pedrero; tanto fue su poder que en todas las comunidades indígenas solo se vendía alcohol de su propiedad (De la Fuente, 2009). Su influencia había llegado hasta las cúpulas más altas del estado y por ello gozaban de la protección de las autoridades locales y estatales (Lewis, 2004). Los roces y desacuerdos entre el INI y los hermanos Pedrero comenzaron a principios de 1953, cuando en varias ocasiones los inspectores de alcoholes realizaron redadas de manera arbitrarias en busca de fábricas clandestinas en los municipios de Chamula y Zinacantán¹²¹.

En todos los casos los inspectores golpearon, destruyeron y robaron las pertenencias de los indígenas, acciones que fueron condenadas por el Centro

¹¹⁹ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0008; Caja, 1; Año, 1952.

¹²⁰ Para más información véase, De la Fuente, Julio (2009).

¹²¹ Sección, Dirección; Subserie, correspondencia, Exp., 0022; Caja, 1; Año, 1953.

Coordinador Indigenista puesto que la Institución velaba por la integridad de los indígenas. Además, desde un inicio el CCITT se dedicó a combatir el alcoholismo que existían entre los indígenas tzotziles,¹²² esta acción le valió la enemistad de los productores de alcohol (De la Fuente, 2009). En 1954 los Recaudadores de Hacienda acusaron al CCITT de apoyar a los indígenas de Zinacantán en la fabricación de bebidas alcohólicas, en dicha acusación se lee:

Cabe hacer notar que el mismo Instituto Nacional Indigenista en ese pueblo (Zinacantán), está dando facilidades al clandestinaje, según pudimos comprobar a nuestra llegada, ya que tienen instalada una tienda donde expende aguardiente clandestino.¹²³

La cita anterior muestra como los enemigos del CCITT se valían de acusaciones falsas para desprestigiar al Centro Coordinador, las confrontaciones alcanzaron un nivel tan alto al punto de que el mismo director general del INI Alfonso Caso tuvo que intervenir para proteger los Intereses del Instituto.¹²⁴ A lo largo de 1953 y 1954 los incidentes y conflictos entre indígenas y los fiscales fueron constantes. Para calmar la tensión en la zona indígena en 1954 se llegó a un acuerdo entre el CCITT y el gobierno del Estado para crear una comisión que se dedicara a estudiar el problema del alcohol entre los indígenas, su fabricación y sobre todo el monopolio que existía en la región (De la Fuente, 2009).

Los resultados de dicha comisión no fueron publicados sino hasta muchos años después, ya que el monopolio de alcohol prosperó bajo el amparo de altos funcionarios del gobierno estatal. Menciona Lewis (2004) que entre el gobierno del Estado y el INI hubieron negociaciones y ambas partes llegaron a un acuerdo para que los resultados no salieran a la luz. De alguna forma lo mencionado por Stephen Lewis toma fuerza, debido a que en los meses siguientes el monopolio de alcohol se fue disolviendo ya que a los indígenas se les otorgó permisos para la elaboración de bebidas alcohólicas (De la Fuente, 2009, Lewis, 2004).

Desde la creación del Centro Coordinador Indigenista hasta 1960 la institución tuvo que enfrentarse a diversas situaciones que afectaban su desempeño y dificultaban el desarrollo de la educación indigenista. Al mismo tiempo, el

¹²² Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0001; Caja, 1; Año, 1954.

¹²⁴ Sección, Dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0002; Caja, 2; Año, 1954.

¹²⁴ Ibidem

problema del alcohol entre los indígenas afectó directamente al proyecto educativo ya que varios de los promotores culturales fueron acusados de distribuidores y productores de alcohol¹²⁵. Aún así los resultados de las escuelas del CCITT fueron importantes puesto que el Centro siguió innovando en programas educativos y elaborando materiales didácticos.

3. 1. 3 Materiales pedagógicos bilingües y el Teatro *Petul*

Los materiales que se destinaron a las escuelas tenían la función de servir como apoyo para la labor de los promotores culturales en el aspecto de la castellanización y alfabetización de los alumnos, desde finales de 1951 el CCITT ya contaba con algunos de ellos. Asimismo el Centro proporcionó materiales como cuadernos, lápices, pizarrón, gises, letras, juegos de loterías, equipos de peluquería y botiquines (Aguirre, Rojas, Romano, 1976). Lo que se buscó con la dotación de dichos materiales fue crear las condiciones necesarias para que los alumnos pudieran adquirir los conocimientos que la escuela estaba desarrollando.

El modelo educativo del INI exigió la capacitación de los Promotores Culturales en técnicas de enseñanza y en el uso de los materiales didácticos, durante dos meses fueron preparados por los lingüistas Kenneth Weathers y Mariana Slocum¹²⁶, misioneros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Ayala, 2021; Cruz, 2017). En dichas capacitaciones se les enseñó cosas básicas como: “técnica de la Enseñanza en idioma nativo de la lectura y escritura, nociones de Gramática Castellana, Cálculo, Ciencias Naturales, Documentación escolar y cuestiones prácticas de agricultura y salubridad” (Montes, 1955: 6).

El material pedagógico con el cual los niños empezaron a trabajar fue creado por los lingüistas del ILV. “Las cartillas tzotziles fueron elaboradas por el doctor Kenneth Weathers, del Instituto Lingüístico de Verano y la cartilla tzeltal por la

¹²⁵ En el cuarto capítulo de la tesis se ahondará más sobre esta cuestión.

¹²⁶ Cabe destacar que los misioneros del (ILV) habían llegado desde la década de 1940 a Chiapas, se establecieron primeramente al norte del Estado y posteriormente al paraje de Yochib ubicado en el municipio de Oxchuc. Sus actividades se centraron en estudiar la lengua tzeltal, hacer proselitismo religioso y traducir la biblia. No fue casualidad que el CCITT se apoyara del ILV para la capacitación de los promotores y elaboración de materiales didácticos, pues tal institución ya contaba con algunos materiales didácticos y experiencia en la castellanización de grupos indígenas (Cruz, 2017). Por otro lado, el CCITT y el ILV compartían el mismo objetivo. “Los lingüistas misioneros predicaron la sobriedad y la superación personal [...] Ambas organizaciones promovieron la modernización y la alfabetización” (Lewis, 2020: 171).

lingüista Mariana Slocum, del propio Instituto, quienes habían estudiado estas lenguas por muchos años” (Romano, 2002 a: 330).

Las cartillas en lengua vernácula tzeltal y tzotzil, son producto de más de diez años de estudio de esas lenguas y de una vasta experiencia en la enseñanza de los pueblos analfabetos.¹²⁷

Las cartillas fueron el primer material didáctico que el CCITT puso a disposición del promotor cultural. Este material era sencillo y práctico pues su finalidad era enseñar a los niños indígenas las primeras letras del abecedario, de la misma forma, tenía que ser muy técnico porque el promotor también estaba en proceso de aprendizaje. Para realizar las cartillas, el Centro Coordinador adoptó la escritura tipográfica que desde 1940 se había comprobado su efectividad con el Proyecto Tarasco (De la Fuente, 1990), además era factible su comprensión, Julio de la Fuente mencionaba al respecto. “Es una escritura legible, fácil de hacer, y cuyos dos únicos alfabetos facilitan, considerablemente, el proceso de la lectura y la escritura en el idioma vernáculo primero y en el español después” (De la Fuente, 1990: 224). En 1948 aparece la primera cartilla en lengua tzotzil, en cuya primera hoja se lee:

Se ha creado esta cartilla para la alfabetización de la tribu tzotzil en el estado de Chiapas en cooperación con el Instituto de Alfabetización en Idiomas Indígenas. Instituto Lingüístico de Verano, México, D.F., 1948.¹²⁸

La escritura de la cartilla era tipográfica, contenía palabras en castellano y en tzotzil mismas que estaban escritas en minúsculas. El alfabeto que se manejó era sencillo sin letras en mayúscula. Las palabras en tzotzil estaban compuestas de tres o cuatro letras, fáciles de aprender para el alumno porque formaban parte de su entorno social, por ejemplo “*aj*” (Caña), “*ich*” (Chile), y “*mayil*” (chilacayote). Las cartillas estaban ilustradas de manera que fueran llamativas para el indígena. La estructura o contenido de las cartillas que elaboró el INI estaban basados en los lineamientos y acuerdos que se llevaron a cabo en 1939 en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. En los puntos más sobresalientes de dicho encuentro se encuentran:

1. Se acuerda la selección de un alfabeto general uniforme, del cual deberán seleccionarse las letras para los alfabetos particulares.

¹²⁷ AHCCITT, Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Años, 1952.

¹²⁸ <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/b2773x696?locale=es>

2. El alfabeto para cada idioma particular debe ser lo más sencillo posible, es decir, sólo deberán usarse los signos estrictamente necesarios.

5. Se acuerda que los alfabetos se acerquen hasta donde sea factible, dentro de las necesidades del idioma, al alfabeto español para facilitar la transición al alfabetismo en dicha lengua.¹²⁹

Así, el CCITT se apegó a dichos lineamientos:

Esta disposición ha sido tomada en cuenta por el INI en todas sus publicaciones destinadas a llevar a las comunidades indígenas el conocimiento de la escritura en sus primeros grados y en la enseñanza de diversas técnicas.¹³⁰

El CCITT con ayuda ILV elaboraron las cartillas bilingües y todo tipo de material didáctico e impreso con títulos como: “el libro Tajlumaltik, cuaderno auxiliar Tajbontik, cuadernos de ejercicio, La Teja, en castellano y en tzotzil, El Bosque, la carretera [...] biografías de Cuauhtémoc e Hidalgo; La constitución, Calendario Cívico [...]” (Aguirre, Villa, Romano, 1976: 76). A continuación se presenta una imagen de la primera cartilla tzotzil de 1952.

Imagen 3. Primera cartilla en tzotzil de Chamula



Fuente: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/b2773x696?locale=es>

Como se aprecia en la imagen, la cartilla contenía elementos básicos como vocales y consonantes. Se puede apreciar también el uso del alfabeto latino con los mismos sonidos. Ahora bien, lo interesante de este aspecto es la construcción de las palabras y su sonido en la lengua tzotzil; por ejemplo la palabra “mayil” se escribe como se escucha y se pronuncia igual, no tiene mucha dificultad, en español no significa nada, pero en tzotzil significa calabaza. Las primeras cartillas que realizó el

¹²⁹ En Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, julio de 1954, Núm. 13.

¹³⁰ Ibídem

CCITT siguen este método pues son muy fáciles de aprender y sobre todo tienen un valor para los indígenas. En la siguiente imagen se muestra lo referido en las líneas anteriores.

Imagen 4: vocales y construcción de palabras

		a	e	i	o	u
	na	na	ne	ni	no	nu
	la	la	le	li	lo	lu

Fuente: <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/b2773x696?locale=es>

La imagen muestra algunas letras para ejercicios de repetición que no tienen ningún significado, pero ayudaban en la construcción de palabras en tzotzil. Por ejemplo; “na” que significa casa era un sonido conocido para el indígena.

En resumen, las cartillas sirvieron para que los tzotziles adscribieran los símbolos (letras) a un sonido conocido por ellos mismos. Así, siguiendo los lineamientos de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas solo se utilizaron los signos estrictamente necesarios esto se puede afirmar con las imágenes 3 y 4.

A lo largo de la década de 1950 el CCITT y el ILV elaboraron más cartillas en lengua tzotzil de las cuales se desprenden, Cartilla 1 en tzotzil de Chamula y Zinacantán, Cartilla 2 Zinacantán, Cartilla 2 Chamula, Cartilla 3 Zinacantán y Cartilla 3 Chamula (Montes, 1955).

A principios de 1952 el CCITT ya contaba con algunos materiales didácticos que se le proporcionaron al personal indígena. En los informes del Departamento de Educación del Centro Coordinador del mes de marzo de 1952, se mencionaba que las Cartillas eran el material de apoyo del Promotor.¹³¹ Poco después de que se

¹³¹ Informes del mes de marzo, agosto y septiembre. Sección, educación; Subserie, informes; Exp., 0004; Caja, 1; Años, 1952.

fundaran las escuelas del CCITT, empezaron a realizarse las primeras visitas a las escuelas. El 19 de marzo de 1952 el Prof. Fidencio Montes y el Prof. Manuel Castellanos visitaron los municipios de Chenalhó y Chamula con el objetivo de supervisar las actividades de las aulas educativas. En Chamula se visitaron tres comunidades Bashequem, Chicumtantic y Belisario Domínguez, en cada uno de ellas se encontró que los niños habían dominado la primera cartilla y algunos estaban en proceso de concluirla.

Bashequem, Chamula

Nombre del maestro: Antonio Arias Pérez

Niños matriculados: 45

Presentes: 43

En cuanto al aprovechamiento, encontramos que siete niños ya terminaron la primera cartilla; diecinueve leen hasta la página 22 y diecisiete, de la página uno al siete.

Los que terminaron la cartilla, saben hacer sumas y restas con números comprendidos del uno al doscientos. Los demás conocen hasta el ochenta y escriben del uno al treinta.

Chicumtantic, Chamula

Nombre del maestro: Mariano Pérez Gutiérrez

Niños inscritos: 80

Presentes: 54

En el reconocimiento que se hizo, se encontró que a 30 niños que saben leer hasta la página 15. Los demás de la página 1 al 5. Suman restan con números comprendidos del 1 al 20; conocen hasta 80 y escriben hasta 60.

Belisario Domínguez, Chamula

Nombre del maestro: Salvador Sánchez Gómez

Inscripción: 40 niños

Asistencia: 16

De los faltantes, 4 se encuentran enfermos, según explicó el maestro, y los demás habían solicitado permiso para ir a Chamula. Se hizo la indicación de que no debe conceder permisos, pues no podrán aprovechar eficientemente los alumnos cuando faltan constantemente. Los alumnos que estuvieron presentes en el reconocimiento, 10 han terminado la primera cartilla y 6 leen hasta la página 20. Conocen la

numeración comprendida del 1 al 100. Hicieron sumas y restas los más grandes dentro de la numeración mencionada y los más chicos escriben hasta el 40.¹³²

En las visitas que los Profesores Fidencio Montes y Manuel Castellanos realizaron exámenes a los alumnos para evaluar el nivel de aprendizaje de cada una de ellos. De los parajes mencionados se puede observar que un número considerable mostró resultados positivos respecto a la instrucción educativa, por ejemplo, en el paraje de Chicumtantic de 54 alumnos, 30 iban muy avanzados con la Cartilla.

Asimismo, en el paraje Belisario Domínguez 10 niños habían terminado completamente la cartilla lo que demostraba que la educación indirecta y las cartillas bilingües eran una herramienta útil para la educación de los niños. Sin embargo, en dicho informe se muestra que en los parajes de Chicumtantic de 80 alumnos inscritos solo asistían 54, en Belisario Domínguez la inasistencia era mayor, de 40 niños inscritos sólo 16 acudían regularmente.

Para el caso del municipio de Zinacantán, el primer informe de educación reveló que en algunas escuelas tuvieron dificultades para iniciar actividades en parte por el mal desempeño de los promotores culturales. En mayo de 1952 el Prof. Montes Sánchez y el lingüista Kenneth Weathers visitaron los parajes de Yalantay, Paste y La Granadilla.¹³³ En dicho informe en relación al desempeño de los alumnos y el uso de las cartillas se menciona lo siguiente:

Yalantay, Zinacantán

Promotor: Mariano López Hernández

Inscripción: 18 alumnos

Presentes: 11

Alumnos que leyeron:

Mariano González Jolteclum 2°	8 páginas	1 cartilla
Mariano López Fortuna, no leyó porque no ha aprendido		
Agustín González Jolteclum 1°	15 páginas	1 cartilla
Miguel Patishtán Licanchitón	10 páginas	2 cartilla
Agustín González Jolteclum 2°	1 página	2 cartilla
Lorenzo Gómez Rodríguez	10 páginas	2 cartilla
Mariano González Jolteclum 1°	4 páginas	2 cartilla
Mariano Gómez Tantib 1°	6 páginas	2 cartilla

¹³² AHCCITT, Sección, educación; Subserie: informes, Exp, 0004, Caja, 1; Año, 1952.

¹³³ AHCCITT, Sección, educación; Subserie: informes, Exp, 0004, Caja, 1; Año, 1952.

Mariano Sántiz Neguat	10 páginas	2 cartilla
Mariano Gómez Tantib 2°	24 páginas	1 cartilla
Lorenzo Pérez Buluch	11 páginas	1 cartilla ¹³⁴

Los alumnos del paraje de Yalantay mostraban un nivel alto en relación al dominio de las cartillas, pues seis estaban trabajando con la segunda cartilla mientras que cuatro aún estaban con la primera, pero todos con resultados positivos. Por otro lado en el paraje Paste el nivel era más bajo:

Paste, Zinacantán

Promotor: Mariano Hernández López

Inscritos: 47

Presentes: 16

José Hernández Gómez	página 11	cartilla 1
Juan Pérez López	página 17	cartilla 1
Mariano Hernández López 2°	página 13	cartilla 1
Mariano Jiménez Pérez	página 14	cartilla 1
Juan Martínez Pérez	página 14	cartilla 1
José Pérez Santiz	página 3	cartilla 1
Juna Pérez Pérez	página 4	cartilla 1
José Pérez Pérez	página 6	cartilla 1
José Vázquez Hernández	página 6	cartilla 1
Domingo López Montejo	página 28	cartilla 1
Mariano Jiménez Hernández	página 6	cartilla 1
Mariano Hernández López	página 2	cartilla 1
Juan López Jiménez	página 3	cartilla 1
Mariano López Hernández	principiante	
Mariano López López	principiante	
Mariano Hernández Méndez	página 16	cartilla 1
Mariano Hernández Capitán	página 6	cartilla 1 ¹³⁵

En la cita anterior de los 16 alumnos que fueron examinados dos eran principiantes, es decir, todavía estaban iniciando con la cartilla; por otro lado, los 14 restantes estaban con la cartilla 1, de los cuales el más avanzado estaba trabajando en la página 28. El número de páginas en la que se encontraban los alumnos indicaba el

¹³⁴ AHCCITT, Sección, educación; Subserie: informes, Exp, 0004, Caja, 1; Año, 1952.

¹³⁵ Ibídem

nivel de conocimiento que tenía cada uno. La importancia del primer informe de educación estaba en ver si la educación indirecta mostraba buenos resultados en las escuelas de Los Altos, pues el INI había proyectado que los alumnos en un plazo no mayor a tres meses aprenderían a leer y escribir (Montes, 1955). En *Acción Indigenista* de 1953 aparecía lo siguiente:

Se ha podido comprobar que, mientras en algunas de las mejores escuelas rurales de la región se emplean de 1 ½ a dos años para lograr que el niño indígena lea un tanto el español, algunas escuelas del Centro han reducido el aprendizaje para la lectura en lengua indígena a 4 meses y en menos de un año un gran número de alumnos leen en español, con conocimiento de lo que leen.¹³⁶

Sin embargo, en las primeras visitas los datos demostraron que se necesitaría más tiempo del que se había planteado (Montes, 1955), debido a diversas situaciones como la inasistencia de los alumnos, la deficiente preparación de los promotores y la falta de apoyo de los padres de familia.¹³⁷

Haciendo un balance entre las comunidades de Chamula y Zinacantán sobre el desempeño de los alumnos se encontró que el deficiente trabajo de los promotores fue una de las principales causas por las cuales el nivel educativo de los alumnos de las escuelas en Zinacantán era bajo respecto a las escuelas de Chamula. En el paraje Belisario Domínguez y Bashequem algunos alumnos habían empezado a trabajar con la cartilla 2, a comparación de los parajes de Yalantay que muy pocos alumnos estaban trabajando con la cartilla 2 y Paste que todavía los alumnos estaban trabajando con la cartilla 1. Es de puntualizar que en los informes de educación figuraban dos parajes del municipio de Chamula como los más avanzados. El 29 de septiembre de 1952 el inspector de educación Reynaldo Salvatierra informaba sobre el desarrollo y desempeño de los promotores culturales y concluía que las siguientes escuelas eran las que habían mostrado mejores resultados: “la escuela de Yaltem ocupa hasta hoy el primer lugar entre las Escuelas que funcionan en el municipio de Chamula”.¹³⁸ Más adelante se menciona que la

¹³⁶ *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, septiembre Núm. 3, 1953.

¹³⁷ AHCCITT, Sección, educación; Subserie: informes, Exp, 0004, Caja, 1; Año, 1952.

¹³⁸ Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Años, 1952.

“escuela de Belisario Domínguez sigue a la de Yaltem en el aspecto de lectura y escritura; pero en el material, está mejor dotado por ser ejido”.¹³⁹

El Centro Coordinador Indigenista sabía que el camino de la educación indigenista (Educación Indirecta) se desarrollaría a paso lento pues al no existir un antecedente en la implementación de la educación indirecta en Chiapas, la vereda de la enseñanza se abría camino a partir pruebas experimentales, es decir, en la práctica se miraban los errores y aciertos. A dos años de iniciar labores el CCITT, el director del departamento de educación el profesor Fidencio Montes Sánchez hacia un balance:

Dos años de trabajo en las escuelas, sorteando dificultades de diversa índole, buscando la senda para el mejor éxito, requieren una apreciación de resultados con el objeto de conocer si han dado buenos resultados o malos frutos los métodos aplicados, especialmente en la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y la castellanización.¹⁴⁰

Por lo novedoso de los proyectos y materiales didácticos en especial las cartillas, los resultados serían inciertos, a pesar de eso en 1953 la mayoría de las escuelas del INI seguían funcionando y el número de alumnos alfabetizados iba en aumento. Igualmente se empezaba a consolidar lo que en un momento el CCITT llamó educación integral.

Otro punto que es necesario mencionar es la deficiente labor de los promotores culturales y de los principales de los pajares. Por ejemplo, en un informe del 12 y 13 de mayo de 1952 en la cual se visitaron las escuelas de Yalantay, La Granadilla, Paste, Cuchulumtic y Catishtic, los Promotores no se habían presentado a trabajar. En el informe se lee:

Día 12.- se visitaron las escuelas de Pasté, Yalantay y la Granadilla. En ningún momento de los lugares encontramos a los promotores.

En Pasté se nos informó que ignoraban el por qué no se había presentado el promotor Mariano Hernández López. En Yalantay recogimos la información de que desde que se fue el promotor a México no había regresado a dar clases. En Granadilla informó el presidente del comité de Educación que el promotor no ha llegado en toda la semana y que a veces no se presenta más que uno o días

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Años, 1952.

durante la semana que esos días generalmente son los jueves o viernes y se va luego.¹⁴¹

La situación en Chamula era similar a la de Zinacantán, en mayo de 1952 informaba Fidencio Montes que tras su visita a varios parajes de Chamula se dio cuenta de que en Yacampot y Bautista Chico los promotores culturales no asistían a sus centros de trabajo.

Nos trasladamos a la escuela de Bautista Chico y encontramos cerrada la escuela. Recogimos la información de que el maestro promotor se encontraba trabajando en otro paraje. Tanto el promotor Sebastián Jiménez Taquibequet como Pascual Patishtán Licalchitón, el primero de Yacampot y éste de Bautista Chico, no habían trabajado en las semanas anteriores a nuestra visita. Pasamos a continuación a Tzajaltetic, en donde el promotor Agustín López Ventana. Tampoco lo encontramos y recogimos la información de que no se había presentado desde hacía varios días y que solamente tiene o cuatro alumnos.¹⁴²

Estas situaciones entorpecían la labor del Centro Coordinador y el avance de los alumnos en su desarrollo educativo, pues sin el apoyo de los promotores el desarrollo de la comunidad y de la educación tardaría más. Para terminar con dichas prácticas el INI optó por incrementar las visitas en las escuelas y sancionar a los promotores o darlos de baja del programa. Por ello el profesor Fidencio Montes Sánchez proponía lo siguiente:

Por el prejuicio que sufre la educación al cuidado del Instituto, se propone la suspensión como promotores a los mencionados y que no se encontraban en sus puestos.¹⁴³

De esta manera se buscó mejorar el desempeño de los promotores culturales. Los materiales pedagógicos como las cartillas bilingües fueron las primeras herramientas de apoyo y desde un inicio mostraron su efectividad, siempre y cuando los promotores culturales desempeñaran un buen trabajo al utilizarlas. Cabe señalar que todos los materiales didácticos y audiovisuales que se manejan en las

¹⁴¹ Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Año, 1952. Informe de la supervisión practicada en las escuelas de Yalentay, La Granadilla, Pasté, Cuchulumtic y Catishtic, el 12 y 13 de mayo de 1952, el señor Weathers y yo.

¹⁴² AHCCITT, Sección, educación; Subserie, informes; Exp, 0004; Caja, 1; Años, 1952. Informe de las visitas a las escuelas de Milpoleta, Laguna Petej, Yacampot, Bau19tista Chico y Tzajaltetic, el día ocho de mayo, con Alberto Beltrán y el Prof. Manuel Castellanos.

¹⁴³ *Ibidem*

escuelas del INI las realizó la misma institución, a este departamento se le llamó Departamento de Ayudas Visuales y la conformaban lingüistas, pedagogos y antropólogos. Igualmente dentro de esta dirección se encontraba el Teatro Guiñol que más tarde se conocería como el Teatro *Petul*.

3. 2. 1 Ayudas Audiovisuales y el Teatro Guiñol

El Centro Coordinador Indigenistas elaboró programas que tenían la finalidad de apoyar en las actividades educativas, a estos programas se les denominó “Ayudas Visuales”¹⁴⁴, “el Departamento de Ayudas Visuales es el aglutinante de las actividades de todas las dependencias. Su intervención facilita todo plan de trabajo en el campo de acción” (Montes, 1955: 1) y del cual destacó “El Teatro Guiñol o Teatro *Petul*”¹⁴⁵, el departamento se comprendía de tres secciones, ayudas visuales, de materiales audiovisuales, y Teatro Guiñol”.

Los materiales audiovisuales que se emplean para la enseñanza en las tareas educativas de los Centros Coordinadores que dependen del INI están comprendidos dentro de los que son considerados como elementos de la enseñanza audiovisual; sin embargo, el aspecto auditivo ha sido menos desarrollado que el visual, debido a la amplitud de formas de aplicación de este último.¹⁴⁶

Como bien se dijo en la cita anterior los materiales visuales fueron los que más se utilizaron porque agrupaba también materiales como el pizarrón, el periódico mural, estampas y dibujos.¹⁴⁷ Además, de materiales de uso exclusivo del promotor cultural como cartillas, folletos de información, mapas, carteles y manuales del maestro que se utilizaban en las diferentes secciones o departamentos del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (Montes, 1955).

La estrategia de manipular materiales visuales en las actividades que realizaba el Centro Coordinador era para facilitar el trabajo de los directores, colaboradores no indígenas y por supuesto a los promotores de Salud, Agricultura y Educación¹⁴⁸. Los materiales visuales cumplían una función, mejorar la

¹⁴⁴ “El Departamento se creó en 1952 por el entonces Director del Centro Coordinador, antropólogo Julio de la Fuente, quien veía indispensable apoyar el trabajo de las diversas secciones con materiales visuales y gráficos que sirvieran como propaganda a las labores del centro [...]” (Romano, 2002: 349).

¹⁴⁵ Más adelante se ahondará este punto.

¹⁴⁶ Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, julio de 1954, Núm. 13.

¹⁴⁷ Elemento distintivo de las publicaciones del INI y que se empleaba en todo los materiales impresos.

¹⁴⁸ Esta problemática fue más visible en los primeros años de la creación del CCITT puesto que todavía no se disponía de colaboradores indígenas que sirvieran como traductores o los que habían no se daban abasto.

comunicación entre los promotores culturales y los grupos indígenas (Ayala, 2019), por consiguiente las imágenes fueron una alternativa exitosa para lograr dichos objetivos. Las ilustraciones que plasmó en el INI en sus materiales visuales formaban parte del entorno social del indígena.¹⁴⁹ También se utilizó materiales más modernos como fotografías, proyecciones fílmicas y películas cinematográficas (Ayala, 2019).

Cabe destacar que algunos de los folletos que realizó el Departamento se hicieron de forma improvisada. “Todo era improvisado, se dejaba mucho a la imaginación e inventiva del técnico o profesionista en su manera de operar” (Romano, 2002 a: 349).

En palabras de Julio de la Fuente, todos los folletos y materiales de apoyo se realizaban en las instalaciones del CCITT ya que en San Cristóbal escaseaban las herramientas para realizar dichas actividades (Romano, 2002 a y b). Lograr un buen funcionamiento del departamento fue necesario la colaboración de lingüistas, ilustradores, antropólogos e informantes indígenas pues los materiales audiovisuales se publicaban en lengua indígena y castellano.

A continuación se presenta uno de los primeros trabajos del departamento de ayudas visuales para conmemorar el día del indio que se celebró el 19 de abril de 1952¹⁵⁰.

Imagen 5. Día del Indio

¹⁴⁹ En Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, julio de 1954, Núm. 13.

¹⁵⁰ En 1940 el Congreso de Pátzcuaro, Michoacán designó el 19 de abril como Día Americano del Indio para conmemorar la fecha en que por primera vez se reunieron Delegados Indígenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano.



Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil¹⁵¹

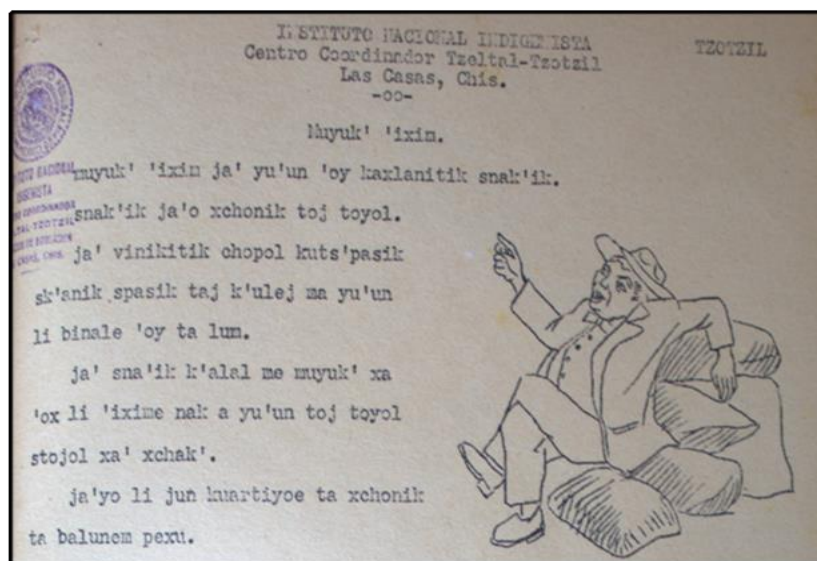
El documento es un cartel propagandístico que tenía la finalidad de informar a los indígenas sobre la celebración del día del indio. La imagen contiene palabras en castellano y en tzotzil *K'in Kristianotik* (Fiesta de los cristianos) y en la parte superior de la imagen la figura de un indígena. La celebración del Día del Indio tenía la finalidad de resaltar la cultura indígena, fomentar su integración a la nación mexicana y concientizar su valor como ciudadano. En algunas ocasiones, indigenistas, trabadores del CCITT, alumnos y promotores culturales desfilaban por las calles de San Cristóbal de Las Casas conmemorando el día del indio.¹⁵²

Otro ejemplo sobre los trabajos del Departamento de Ayudas Visuales son los folletos informativos. A continuación se muestra uno de ellos. El documento está escrito en tzotzil y se da cuenta de las malas prácticas que cometen los "*Kaxlanes*" (mestizos) en perjuicio del indígena, como el acaparamiento del maíz para venderlo a precios muy altos.

Imagen 6. Folleto informativo (*mayuk'ixim*)

¹⁵¹ AHCCITT, Sección, educación; Subserie, informes; Exp., 0008; Caja, 1; Año, 1952.

¹⁵² Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, abril de 1954, número 10.



Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Agustín Romano Delgado.¹⁵³

Traducción del contenido de la imagen

“No hay maíz”

No hay maíz porque algunos hombres lo esconden, son hombres malos que quieren ser más ricos con el hambre del pueblo, ellos saben que cuando no hay maíz, pueden vender el que tienen escondido a un precio, más alto. Una cuartilla la venden a nueve pesos.¹⁵⁴

Un punto a resaltar sobre los materiales audiovisuales es que se elaboraban dependiendo al grupo indígena al que iban dirigidos, es decir, los materiales en tzotzil diferían del tzeltal en cuanto a la traducción y el significado de las palabras, por ejemplo, la palabra “No hay” la traducción en tzotzil sería “*muyuk*” y la traducción en tzeltal sería “*mayuk*” estos pequeños detalles hicieron que el CCITT elaborara materiales didácticos respetando las variables dialectales que había en cada comunidad indígena.¹⁵⁵

Las ilustraciones que se empleaban para dichos materiales tenían que formar parte de la cultura tzotzil debido a que el indígena perdía el interés si no se

¹⁵³ AHCCITT, Sección, educación; Exp., 0019; caja; Año, 1953.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁵⁵ Las varias traducciones de las cartillas bilingües confirman lo dicho en el párrafo anterior. Ya que el INI elaboró tres cartillas para cada municipio tzotzil, de los cuales se encuentran Chamula, Zinacantán y Chenalhó. (Montes, 1955).

sentía familiarizado con lo que veía. Este método se utilizó en las proyecciones de imágenes fílmicas y en las obras del Teatro *Petul*.¹⁵⁶

Como bien se menciona anteriormente, los materiales didácticos que elaboró el Departamento de Ayudas Visuales fueron un instrumento auxiliar para el Promotor Cultural y a él se le concedía su correcta ejecución. En *Acción Indigenista* de 1954 se mencionaba al respecto:

Los materiales de enseñanza audiovisual no son siempre el modo fácil de resolver los problemas de la enseñanza son, simplemente, un medio más que facilita la comprensión y el aprendizaje, pero deja en las manos del promotor la iniciativa de aprovecharlos y disponer de ellos de acuerdo con sus propios planes o los que señala el programa de acción educativa.¹⁵⁷

El promotor cultural bilingüe fue pieza clave en el rompecabezas que el Centro Coordinador estaba armando en las comunidades de Los Altos de Chiapas. Los materiales didácticos, la educación indirecta fueron los pilares donde se apoyó la educación indigenista para integrar a los grupos indígenas a la nación mexicana. Por otro lado, la sección del El Teatro *Petul* merece un tratamiento especial pues su influencia y éxito entre los indígenas de Chiapas fue muy importante.

3.2.2 El Teatro *Petul*

La sección que tuvo mayor impacto del Departamento de Ayudas Visuales fue el Teatro Guiñol. Hablar del programa de títeres del Centro Coordinador es hablar, sin duda, de una de las etapas más productivas en técnicas de difusión cultural. La adaptación del Teatro Guiñol al contexto de los grupos indígenas ayudó a la educación de los tzotziles utilizando la persuasión como forma de convencimiento para el desarrollo de las comunidades.¹⁵⁸

A comienzos de 1954 en La Cabaña inició el desarrollo del Teatro Guiñol, en primera instancia se pensó como un proyecto que serviría para divertir el público indígena (Ayala, 2019). Pero pronto el Centro Coordinador le dio un uso diferente, el de enseñar y difundir técnicas modernas en el aspecto social y económico, mismos

¹⁵⁶ *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, julio 1954, Número 13.

¹⁵⁷ *Ibíd*

¹⁵⁸ La tesis doctoral de Susana Ayala Reyes permite un acercamiento detallado al Teatro en el CCITT (Ayala 2009).

que pudieran poner en práctica y mejorar las condiciones de vida del indígena.¹⁵⁹ Otro uso que se le dio, fue el de persuadir a los indígenas a que aceptaran los programas del CCITT. La estrategia pedagógica del Teatro Guiñol era simple pero novedosa porque utilizó el contexto cultural de los pueblos para adaptarlos en guiones teatrales y de esta manera atraer su atención en los eventos culturales.

El fundador del Teatro Guiñol en el Centro Coordinador fue José Núñez quien a partir de 1954 capacitó a un grupo de indígenas tzotziles para que manipularan los muñecos (Ayala, 2019; Navarrete, 2007). En primera instancia se pensó en representar obras de teatro ajenas a las condiciones sociales del indígena pues lo que se buscaba era divertir y a partir de ello alejar a los tzotziles del vicio del *posh* ya que en ese momento había un problema de alcoholismo entre la población tzotzil. Fidencio Montes mencionaba sobre el Teatro guiñol:

Los inicios del guiñol fueron una especie de tentativa para adaptar la concurrencia indígena a obras de corte netamente europeo (tales como “Caperucita Roja”) en la que trama y actores, tanto por sus trajes como por su tipo, no podían significar nada para el tzeltal o el tzotzil que los observase (Montes, 1955: 2).

La primera presentación del Teatro se dio San Juan Chamula en el paraje Belisario Domínguez el 10 de noviembre de 1954 (Montes, 1955), con la obra “Caperucita Roja” pero no fue bien recibido (Ayala, 2019). En las proyecciones cinematográficas que se realizaron en los parajes sucedió lo mismo, los indígenas no ponían atención a las proyecciones debido a que no se identificaban con lo que veían.

[...] Los propios indígenas de la región tzeltal-tzotzil de Chiapas, cuando se ejemplifica un hecho que se desea fuera tomado como experiencia propia y estaba representado por hombres vestidos con ropa que no era la de uso común, comentaban: “¡Ah, eso sólo es para ladinos!” Con esto, la responsabilidad del asistente se consideraba al margen de la lección que trataba de darse.¹⁶⁰

Por esta razón se pensó en adaptar las obras del teatro con temáticas que el indígena conociera. Para lograr dicha adaptación fue necesario reestructurar y cambiar algunas características del Teatro Guiñol. En primera instancia las obras de teatro se empezaron a dar en lengua tzotzil y tzeltal, los guiones de teatro se

¹⁵⁹ Biblioteca Juan Rulfo, 10 años de trabajo, Instituto Nacional Indigenista Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil 1951-196.

¹⁶⁰ En Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, julio de 1954, Núm. 13.

elaboraban bajo la visión educativa y los títeres se asemejaron a los mismos indígenas (Montes, 1955). Carlos Navarrete menciona sobre el títere *Petul*:

La llave de entrada a las reacias comunidades era un bonito muñeco vestido de indígena, dueño de una variedad de trajes y sombreros de acuerdo con la población, con las variantes dialectales y con las jerarquías sociales de cada lugar en donde montaban el sencillo escenario. Seguro de sí mismo, mezclaba su ingenuidad con los beneficios de una mente despierta y juvenil de gran capacidad de convencimiento. Hablaba de “cosas buenas” (Navarrete, 2007: 14-15).

El *Petul*¹⁶¹ famoso entre las comunidades indígenas era el que cumplía el papel del bueno, el consiente y comunicativo en las comunidades indígenas. Mientras que *Xun* era el necio el desconfiado el malo. [...] Un muñeco igualmente simpático y algo chocarrero, conservador y reacio a los cambios, cuyas opiniones negativas retratan las preocupaciones básicas del proyecto (Farías, 1964: 10, citado en Navarrete, 2007: 15). Asimismo, se empleaban títeres secundarios según la necesidad de la obra o problema a resolver. Era común que se utilizaran personajes no humanos. “También actuaban animales y cosas personificadas. Sí la función trata sobre aspectos higiénicos, no es raro oír la conversación entre personajes tan diferentes como el piojo, la pulga, el peine, el jabón, el agua y la chinche” (Montes, 1955: 3).

Petul era el bueno el que representaba la modernidad “él que cuestionaba lo tradicional” el que apoyaba al Centro Coordinador en sus actividades, mientras que *Xun* representaba lo malo “al indígena desconfiado” el obstáculo que retrasaba la integración del indígena (Ayala, 2019; Navarrete, 2007). A partir de la confrontación de ideas tradicionales y modernas se fue construyendo el discurso educativo del Teatro Guiñol que por su rápida aceptación se le conoció con el nombre de Teatro *Petul* (Ayala, 2019; Montes, 1955).

En las comunidades el títere *Petul* “se convirtió en el vocero de los programas comunitarios, en consejero de grandes y pequeños problemas” (Navarrete, 2007: 16). De esta manera, *Petul* ayudó a los promotores culturales en

¹⁶¹ Es de aclarar que los nombres de Pedro (*Petul*) y Xun (*Xun*) son nombres muy famosos en la región o como mencionaba Fidencio Montes director del departamento de educación del CCITT que “en los anales de la historia regional se encontraban personajes muy famosos con ese nombre” (Montes, 1955) y que eso propició el buen recibimiento del personaje. Detrás de eso hay otras cuestiones que se deben mencionar para los chamulas los nombres de *Petul* y *Xun* tienen una carga ideológica más grande, porque formaban parte de su sistema religioso, es decir, en San Juan Chamula existen varios santos de los cuales tres son los más importantes, San Pedro patrono del Pueblo, San Juan y San Sebastián y cada niño que nacía se le nombraba según su santo.

sus actividades educativas y también a los indígenas en los problemas políticos y económicos, “los títeres, manejados por los titiriteros, negociaban con los espectadores la introducción de servicios urbanos como tuberías y carreteras, diversas actividades de siembra y ganadería” (Ayala, 2019: 42).

En *Acción Indigenista* aparecía una publicación explicando lo exitoso que había sido implementar el Teatro *Petul* en las comunidades, pues a partir de la ridiculización de los aspectos negativos de la cultura indígena se introducía elementos modernos.

[...] presentan los problemas del individuo y del grupo en situaciones chuscas y que, con audacia y libertad, discute y ridiculiza los patrones de conducta y los valores tradicionales de la comunidad nocivos para la salud, ha suministrado experiencias y resultados en verdad sorprendentes.¹⁶²

Ahora bien, el Teatro *Petul* realizaba sus funciones a partir de guiones bien definidos que tenían el objetivo de solucionar un problema, por este motivo era importante entablar e interactuar con el público en general. La estrategia de hacer que la misma población participara en las obras hacía que se sintieran en confianza y a través de eso lograr que aceptarían los programas pues la barrera de desconfianza se rompía y se creaba un espacio de diversión y confianza.

El intercambio ágil de preguntas y respuestas, de confesiones y solicitudes públicas, de exigencias y concesiones, provoca un clima de alegría, de confianza y de intimidad que permite informar a la comunidad de los propósitos que persiguen los programas [...].¹⁶³

Así, los títeres *Petul* y *Xun* ayudaron a los diferentes departamentos del CCITT para el desarrollo de la comunidad. El proyecto del Teatro Guiñol no hubiera sido tan importante sin la participación de los promotores culturales bilingües, pues ellos fueron los que manipularon, elaboraron e interpretaron las obras de teatro. Fueron cuatro promotores que estuvieron al inicio del Teatro *Petul* todos hablantes del Tzotzil, Teodoro Sánchez Sánchez de 31 años de la comunidad de Ixtapa muy cercano al municipio de Chamula, sabía tocar la marimba y conocía la ciudad de México, Pedro Pérez Pérez, de 22 años era de Zinacantán dominaba muy bien el castellano, José Sánchez Pérez, de 27 años originario de Zinacantán y María

¹⁶² En *Acción Indigenista*, Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista, marzo de 1958, Número 21.

¹⁶³ *Ibidem*.

Antonia González Pérez, de 42. El personal indígena se dedicaba a elaborar los muñecos y el vestuario de cada uno de ellos, “dada la nueva orientación que se siguió de adoptar los tipos y trajes regionales, se cuenta ya con varias decenas de muñecos en actividad, zinacantecos y chamulas” (Montes, 1955).

Foto 2. Los títeres Petul y Xun
vestidos de chamulas



Foto 3. Títeres vestidos de zinacantecos



Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil Agustín Romano Delgado S/F.

En la imagen dos se muestran a *Petul* y a *Xun* los personajes más importantes del Teatro Guiñol vestidos con el traje regional de los chamulas. Mientras que en la imagen tres se observa a tres muñecos vestidos de zinacantecos. Los promotores del teatro *petul* vestían los muñecos dependiendo la zona y la comunidad donde se realizaría la función de teatro. Por esta razón, a veces *Petul* era zinacanteco, chamula, pedrano o huixteco. Debido a que el proyecto de Teatro Guiñol inició con indígenas tzotziles para comunidades tzotziles, los primeros trajes que utilizaron *Petul* y *Xun* eran de Chamula o de Zinacantán.

Los títeres se vistieron como indígenas, también hablaron la lengua del público, conocían sus aspectos sociales para mejorar la interacción y así comunicar bien los mensajes que las obras de teatro enseñaban. En el boletín de *Acción Indigenista* se mencionaba que era necesario aplicar:

[...] Detalladamente los conocimientos que de todos los aspectos culturales y sociales se tienen de las comunidades indígenas, adaptando el mensaje portado por los pequeños personajes a las condiciones propias de la existencia en cada uno de los lugares visitados.¹⁶⁴

Cuando un departamento del INI encontraba alguna dificultad o resistencia por parte de los indígenas el Teatro *Petul* entraba en acción. Por medio de la persuasión incitaba a que aceptaran los proyectos (Navarrete, 2007; Montes, 1955). Cuando una comunidad se negaba a recibir las campañas de salud, se proyectaba una función de teatro con la temática de la salud, es ahí cuando los títeres persuadían a la población, *Petul* representaba al indígena moderno que aceptaba la campaña de salud, mientras que *Xun* personificaba a los indígenas necios que se negaban a aceptar dichos proyectos (Navarrete, 2007).

Entre las obras que se presentaron se encuentran títulos como; Benito Juárez, El diablo extranjero, *Petul* en la campaña antialcohólica, Los pollos de *Xun*, *Petul* promotor sanitario etc. Cada obra tenía que transmitir aspectos que contribuyeran a la integración del indígena al Estado mexicano dependiendo de la sección o programa al que el Teatro apoyara. Cuando se presentaba una obra para solucionar un problema que le competía a la sección de educación se tomaban en cuenta temas como: castellanización, deserción escolar, protección de la escuela, integración a la nacionalidad, conciencia de comunidad, etc. (Montes, 1955).

A grandes rasgos el Teatro *Petul* fue una herramienta que el CCITT utilizó para resolver problemas de organización económica y de salud que los mismos promotores culturales no pudieron resolver. Así, el Teatro Guiñol se adaptó a la necesidad de los grupos indígenas de Chiapas, de esta manera tzotziles y tzeltales fueron adquiriendo algunos aspectos occidentales.

En octubre de 1954 en el paraje de La Granadilla en Zinacantán se llevó a cabo la primera función del Teatro *Petul*¹⁶⁵. De esta función hasta julio de 1955 se llevaron a cabo 33 funciones distribuidas en los municipios de Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Larraínzar, Pantelhó y Mitontic, todos estos hablantes del tzotzil. Los municipios con mayor número de funciones fueron Chamula con cinco y Zinacantán con seis presentaciones. Como se pudo apreciar en los primeros meses no se

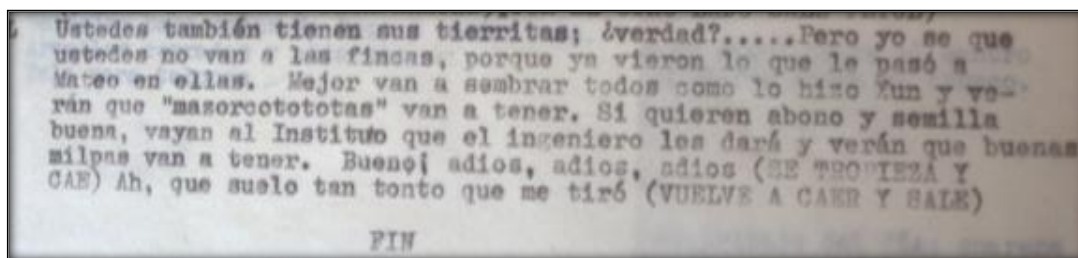
¹⁶⁴ *Ibíd*em

¹⁶⁵ *Ibíd*em

visitaron los municipios tzeltales (Montes, 1955). Por ser un instrumento de apoyo para las cuatro secciones que conformaban el CCITT, el teatro se establecía en las escuelas o zonas en la cual la población pudiera disfrutar de las funciones como parques o mercados.

La obra de teatro “*Petul en la milpa de Xun*” es una dramatización que tiene el objetivo de enseñar al indígena tzotzil a trabajar la tierra y mejorar la producción de maíz. Los personajes de la obra son Petul (El narrador), *Xun* (el hombre inteligente y moderno) y Mateo (el necio y conservador). *Xun* al ver que su cosecha del año pasado no había sido buena quería abonar sus tierras para mejorar su producción de maíz, sin embargo, Mateo, opinaba diferente, él quería sembrar sin limpiar, ni abonar sus tierras. *Xun* por recomendaciones del Ingeniero del INI utilizó técnicas modernas para sembrar sus semillas y limpiar sus tierras, de esta manera su producción de maíz aumentó, mientras que Mateo que era muy necio, hizo caso omiso a las recomendaciones de *Xun* su producción fue mala.

A continuación se presenta una imagen donde se muestra el final de la obra de teatro que se hace mención.



Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.¹⁶⁶

En la parte final de la obra de teatro se concientiza a los indígenas sobre utilizar las técnicas de agricultura que *Xun* puso en práctica para mejorar su cosecha de maíz, asimismo, se recomendaba a los tzotziles que acudieran al centro Coordinador para adquirir sus semillas.

“La Caperucita Roja” fue una obra que utilizó el Teatro Guiñol para concientizar a la población la importancia de que las niñas asistieran a la escuela. La finalidad de la obra era enseñar al indígena que saber leer y escribir era necesario para no dejarse engañar. En la parte final de la obra de teatro, Caperucita no cae en manos del Lobo porque sabía el desenlace del cuento. A continuación se

¹⁶⁶ AHCCITT, Sección; educación; No. Exp, 0018; Caja, 1; Año, 1953.

muestra uno de los párrafos más importantes de la obra pues en él se indica la importancia de la escuela.

Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil.¹⁶⁷

En esta obra el Teatro *Petul* estaba tratando problemas del Departamento de Educación, pues como ya se mencionó en páginas anteriores, las niñas no asistían a la escuela y era un problema que solamente con la persuasión y motivación se podía resolver. Así pues, Caperucita interpretaba a una niña que sabía leer y escribir y eso le ayudó a no caer en manos del lobo.

Reflexiones finales

El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil a través de un proyecto integral ambicioso trató de integrar a la población indígena al Estado Mexicano utilizando herramientas modernas como la Educación Indirecta y materiales didácticos elaborados especialmente para los grupos indígenas de Chiapas. La educación integral del CCITT trató de resolver todas las necesidades de los grupos indígenas, pues su labor abarcó la construcción de aulas educativas, materiales didácticos y un método de enseñanza factible para el alumno. Los primeros años fueron cruciales para el funcionamiento de los programas del Centro Coordinador debido a que dichos proyectos no habían sido probados en otras regiones, o no en la forma en como lo planteó el INI. Los informes de educación indican que la educación indirecta dio buenos resultados y que las cartillas facilitaron el trabajo del maestro. El papel del Teatro *Petul* y de sus personajes facilitó la penetración de algunos programas he incentivo a los indígenas a adaptarlos. En suma, Los programas y métodos de enseñanza no hubieran mostrado buenos resultados sin el apoyo de los indígenas bilingües puesto ellos fueron el personal operativo que incursionó en los parajes sirviendo como intermediarios entre el INI y los grupos indígenas. Además, fueron intérpretes e informantes.

¹⁶⁷ AHCCITT, Sección; educación; No. Exp, 0018; Caja, 1; Año, 1953.

Capítulo IV. Los Promotores Culturales Bilingües del municipio de Chamula y Zinacantán (1952-1960)

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de analizar el trabajo de los Promotores Culturales, su procedencia, el método de selección y por supuesto las actividades que realizaron como colaboradores del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Como en todos los programas y proyectos del INI los Promotores Culturales Bilingües (PCB) mostraron resultados positivos de manera lenta puesto que los individuos que ocuparon dichos cargos estaban muy lejos de llenar los requisitos y cualidades que exigía el CCITT. Así, la selección de los indígenas bilingües fue una labor que necesitó de la ayuda de colaboradores externos al Instituto Nacional Indigenista.

Dado que la distribución de los parajes era irregular, la localización de candidatos a promotor cultural fue más difícil, pues, como se verá más adelante, algunos municipios aportaron más promotores que otros. Esto demostró que las comunidades indígenas no habían estado del todo aisladas. “De hecho el aislamiento o la autosuficiencia de las comunidades nunca llega a extremos tales que las haga completamente impermeables al cambio” (Aguirre, 1982: 162). Las comunidades de San Juan Chamula y Zinacantán habían pasado por ese proceso, pero fue más visible a mediados de 1930 con la incursión del cardenismo en Los

Altos y después con la creación del Centro Coordinador Indigenista. Este capítulo se enfoca en analizar las actividades de la primera generación de promotores culturales que corresponde al periodo de 1951 a 1953, y la segunda generación que pertenece a 1954 a 1960.

4. 1 Promotor Cultural Bilingüe (PCB)

Lograr el desarrollo de las comunidades significaba modificar la vida social, económica y política de los indígenas, pues al introducir elementos propios de la cultura mestiza occidental se estaba iniciando lo que Gonzalo Aguirre Beltrán llamaba “cambio cultural”. Pero lograr dicho cambio sin generar en el indígena un rechazo o resistencia ante los elementos de desarrollo regional no sería una tarea fácil. El cambio cultural debía eliminar únicamente los aspectos negativos de la cultura indígena y resaltar los positivos. Esto implicaba elaborar una serie de procedimientos que evitara alterar la vida de la comunidad y del mismo indígena más de lo necesario.

Las comunidades indígenas eran altamente resistentes al cambio y más de los aspectos que provenían fuera de ella. Este problema retardaría el desarrollo de los programas de educación o difícilmente serían aceptados. Por esta razón, el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se apoyó en individuos bilingües como intermediarios para eliminar o minimizar dicha resistencia. El personal que llevaría a cabo dicha labor serían los “Promotores Culturales Bilingües” (PCB); éstos eran una clase de individuos bilingües alfabetizados sacados de los parajes quienes emplearían los programas del INI desde dentro de su comunidad. Aguirre Beltrán mencionaba al respecto, “La aceptación de lo nuevo es fácil psicológicamente cuando es impuesto desde dentro por individuos que proceden del grupo propio” (Aguirre, 1982: 162).

El libro de Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación*, menciona que los indígenas bilingües eran una especie de individuos desajustados, que alteraban de alguna forma las comunidades indígenas y que iban en camino de convertirse en agentes de aculturación, estos a su vez formaban el grupo jerárquico más alto en la sociedad comunitaria. Por ejemplo en el municipio de San Juan Chamula, Salvador López Tuxum y Salvador Gómez Osob controlaban la política y

la economía del municipio dado que eran los intermediarios entre el Estado mexicano y Chamula (Lewis, 2020).

Estos personajes eran los “individuos desajustados” a los que Aguirre Beltrán hacía alusión. En Zinacantán y Chamula existía un sistema de ascendencia común el cual estaba conformado por escribanos, autoridades tradicionales y principales (en los parajes coloquialmente se les llamaba a los principales, pasados)¹⁶⁸. Este grupo funcionaba a partir de un sistema jerárquico, es decir, los individuos que integraban la autoridad político-religioso eran la élite indígena.¹⁶⁹ De este sector salieron los alumnos que podían ingresar a las escuelas o internados. El Centro Coordinador Indigenista se aprovechó de dichos personajes para desarrollar el proyecto indigenista incorporándolos como promotores culturales (Pineda, 1993; Lewis, 2020; López, 1991).

A los indígenas bilingües se les llamaría promotor cultural bilingüe porque promoverían actividades de desarrollo social, actuarían como líderes comunitarios, intermediarios políticos y gestores de proyectos de salud y agricultura. Serían pues los promotores del cambio cultural¹⁷⁰. Por estas razones no se les podía dar la categoría de maestro. Aunque el promotor cultural ejecutaría actividades propias de un docente como castellanizar y alfabetizar, tendría la obligación de realizar actividades extraescolares (De la Fuente, 1990).

El trabajo del Promotor no se limitaría a las aulas educativas sino también en todos los aspectos de la comunidad indígena pues el enfoque de desarrollo del INI era regional e integral, además serían los encargados de organizar y negociar con los grupos indígenas la implementación de campañas de salud y de educación. Julio de la Fuente describía de esta manera al Promotor Cultural:

El promotor cultural es así un agente de difusión, un organizador aunque en gran medida se deja a los indígenas organizarse en sus formas tradicionales, para las nuevas tareas, un agente de enlace con las autoridades o la población del paraje, un instructor práctico, un consejero, un participante activo o una antena de recepción (De la Fuente, 1990: 126).

¹⁶⁸ Salvador López Tuxum y Salvador Gómez Osob eran considerados principales ya que habían ocupado cargos importantes en su comunidad.

¹⁶⁹ Para más información véase López Meza (2002).

¹⁷⁰ Por sugerencia de “Héctor Sánchez Calderón consejero del INI y experimentado maestro de la Escuela Rural Mexicana, llamó promotores culturales a aquellos intermediarios indígenas” (Romano, 2002 b: 36). Así este concepto sería adoptado por el INI.

Como bien lo menciona De la Fuente, el trabajo del promotor abarcaría todas las actividades que el INI estaría impulsando en las comunidades. Por lo tanto, no se le podía dar la categoría de maestro dado que la labor del promotor cultural sobrepasaría las actividades de un docente. Además, los promotores culturales no tenían la formación académica necesaria. En suma, el promotor cultural era pues un sujeto con poca preparación y sus únicas habilidades eran ser bilingüe y tener conocimientos de lectura y escritura.

En otro punto, localizar a los sujetos que pudieran desempeñarse como promotor cultural bilingüe fue una labor titánica y más aún para capacitarlos, ya que muy pocos pudieron cubrir el perfil que el CCITT estaba solicitando, pero como se verá más adelante el Centro Coordinador tuvo que ser más flexible en el ámbito académico.

4. 1. 2 Selección de candidatos a promotores culturales bilingües

A pocos días de la creación del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Gonzalo Aguirre Beltrán se introdujo en las comunidades tzotziles con la finalidad de reclutar a indígenas bilingües que pudieran ocupar el puesto de promotor cultural bilingüe. Con la ayuda de antiguos indigenistas como: Erasto Urbina García, Manuel Castellanos Castellanos y Ricardo Tovilla (Romano, 2002, Lewis, 2020)¹⁷¹, pudieron localizar a los primeros indígenas que conformarían la primera generación de promotores. Para el caso de la selección de los indígenas tzeltales el apoyo de la lingüista Mariana Slocum fue muy importante (Romano, 2002).¹⁷²

El Centro Coordinador Indigenista buscó de entre 90, 000 habitantes (De la Fuente, 1990), a los candidatos que cumplieran con los siguientes requisitos: ser bilingües, ser alfabetos y tener prestigio en sus comunidades, este último fue el más importante. “El promotor cultural debería ser, ante todo, una persona con cierta

¹⁷¹ Cabe mencionar que estos personajes impulsaron las políticas indigenistas de Lázaro Cárdenas, Erasto Urbina el principal promotor de dichas políticas recomendó a varios de sus colaboradores como promotores, Manuel Castellanos Castellanos conocía las comunidades porque a partir de 1935 ocupó el puesto de supervisor de educación de la Región Altos, por último Ricardo Tovilla en ese entonces era director del internado en San Cristóbal por ende conocía algunos indígenas que podían ocupar el puesto de promotor cultural (Romano, 2002, Lewis, 2020).

¹⁷² Mariana Slocum desde la década de 1940 había iniciado actividades religiosas en el municipio de Oxchuc, es así que los candidatos que recomendó para ocupar el puesto de promotor profesaban la religión evangélica lo cual generaría que alguno de ellos realizara proselitismo religioso en las aulas educativas (Cruz, 2017).

escolaridad, con buen dominio del español pero, sobre todo, en esa etapa inicial, con prestigio y ascendiente en su comunidad” (Romano, 2002 a: 322). En algunas ocasiones estos requisitos no se llenaron en su totalidad (De la Fuente, 1990), puesto que a la hora de iniciar las capacitaciones estos problemas salieron a relucir.¹⁷³

El reclutamiento de la primera generación de promotores culturales inició en el mes de abril y finalizó en junio de 1951 (Romano, 2002), estos indígenas procedían de municipios como Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Mitontic, Huixtán, Oxchuc, Mitontic, Chanal y Tenejapa; la mayoría de los candidatos elegidos eran originarios de municipios hablantes del tzotzil (Lewis, 2020; De la Fuente, 1990; Montes, 1955; Romano, 2002 a).

Se admitieron a 45 elementos: 34 tzotziles, y once tzeltales. De los primeros catorce procedían del municipio de Chamula; nueve de Chenalhó; cinco de Zinacantán; cuatro de Huixtán; uno de Las Casas y uno más de Mitontic. De los tzeltales, siete procedían de Oxchuc; cuatro de Tenejapa, uno de Chanal y otro de Ocosingo (Romano, 2002 a: 323).

Cabe destacar que los indígenas seleccionados pertenecían a familias con notable prestigio, algunos de ellos, si no es que todos, habían ocupado cargos religiosos o políticos en sus comunidades. Así, la edad de la primera generación de promotores rondaba de entre 18 a 50 años (De la Fuente, 1990). Julio de la Fuente mencionaba porqué era tan importante incorporar a los principales como promotores:

Al reclutarse y mantener en servicio a algunos de ellos, se tuvo en cuenta no sólo su disposición sino también la convicción de que, aunque pudieran ser poco eficientes en la labor escolar, influirían en sus municipios y parajes para su desenvolvimiento en otros aspectos más importantes (De la Fuente, 1990: 124).

Como lo plantea De la Fuente era más importante que el promotor cultural gozara de buena reputación en su comunidad que su preparación escolar, por lo que era más significativo entablar relación con las comunidades, que para ese entonces eran hostiles hacia los individuos que no pertenecían a su grupo cultural. El INI sabía que para lograr el cambio cultural era indispensable hacerlo a partir de los principales (autoridad tradicional de los municipios indígenas).

¹⁷³ Más adelante se ahondará sobre este tema.

La forma en como estos indígenas adquirieron sus conocimientos escolares fue particular debido a que algunos asistieron a las escuelas federales y estatales que existían en Los Altos, otros a los internados de la SEP (Lewis, 2020).¹⁷⁴ Como era de esperarse, la mayoría de los promotores culturales únicamente había estudiado tres o menos años (Lewis, 2020). Algunos ya contaban con experiencia como intermediarios de gobierno, puesto que en la década de 1930 habían participado junto a Erasto Urbina en la aplicación de los programas del gobierno de Lázaro Cárdenas (Paris, 2009).

4. 1. 3 Capacitación de la primera generación de los Promotores Culturales

La preparación de los promotores tzotziles se llevó a cabo el mes de agosto de 1951 (Romano, 2002, Montes, 1955). Las capacitaciones duraban por lo general dos meses en el cual se les impartía cursos elementales de pedagogía, prácticas modernas de alfabetización.¹⁷⁵ El plan de estudios que elaboró el INI para la preparación de los promotores comprendían los siguientes elementos.

Lectura y escritura del idioma tzotzil; impartido por el profesor Kenneth Weather, miembro del Instituto Lingüístico de Verano.

Nociones de gramática castellana; a cargo del profesor Manuel Castellanos, Inspector Escolar Federal.

Nociones de cálculo y documentación escolar, por el profesor Ricardo Tovilla.

Ciencias Naturales, curso impartido por el profesor José María Duque.

Aspectos de Salubridad, por el doctor Ángel Torres, jefe de la sección de salubridad del Centro Coordinador.

Nociones de agricultura, por el ingeniero agrónomo Florencio Orozco, jefe de la respectiva Sección en el Centro Coordinador (Romano, 2002 a: 325).

En la cita anterior se puede apreciar que los promotores fueron capacitados en todas las actividades que conformaban la acción integral y no solamente en lo educativo. Después de que finalizaron las capacitaciones los promotores fueron enviados a sus comunidades de origen, algunos se les dio la oportunidad de que eligieran el paraje donde querían prestar sus servicios (Romano, 2002), mientras

¹⁷⁴ Varios de los seleccionados en la primera generación eran egresados del Internado Belisario Domínguez ubicado en San Cristóbal de Las Casas, que en ese entonces dependía del Departamento General de Asuntos Indígenas (Aguirre, Villa y Romano, 1976).

¹⁷⁵ En Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, septiembre 1953, Número 3.

que a otros se necesitó del apoyo de los indigenistas locales para ubicar los parajes en donde se establecerían los promotores culturales (De la Fuente, 1990, Romano, 2002).

A continuación se presenta un cuadro donde se menciona el nombre de los promotores culturales bilingües de los municipios de Chamula y Zinacantán

Cuadro 3. Promotores culturales bilingües de Chamula y Zinacantán

Núm.	Promotores del municipio de Chamula	Núm.	Promotores del Municipio de Zinacantán
1	Pascual López Calixto x	1	Antonio López Pérez
2	Domingo Santis Pulemó	2	Mariano López Hernández
3	Salvador Santis Diezmo	3	Miguel Hernández Hernández
4	Manuel Jiménez Taquibequet	4	Mariano Hernández López
5	Mariano Hernández Jiménez x	5	Mariano de la Cruz Chanmul
6	Agustín Arias Ortiz		
7	Domingo Jiménez Zenteno		
8	Juan López Castellanos		
9	Marcos García Martínez		
10	Domingo Gómez Oso		
11	Domingo Santis Diezmo		
12	Pascual Patishtan Licalchitón		
13	Mariano Jiménez Taquibequet		
14	Salvador Sánchez Gómez X		
15	Agustín López Ventana		

Fuente: Datos obtenidos en Romano Delgado, Agustín, (2002), Historia evaluativa del Centro Coordinador indigenista tzeltal-tzotzil, Tomo 1, INI, México, D.F.

En 1951 el lingüista Kenneth Weathers se encargó de capacitar a la primera generación de promotores culturales el cual estaba conformado únicamente por indígenas hablantes del tzotzil. El municipio que aportó mayor número de promotores fue Chamula con catorce, Chenalhó con ocho y Zinacantán con cinco elementos.

Al finalizar los cursos de preparación Weathers elaboró un informe donde daba cuenta de las habilidades y deficiencias de cada uno de ellos y a decir verdad en su informe fue pesimista sobre el nivel educativo de cada promotor cultural. Además señalaba que los indígenas que había capacitado tenían varios problemas, que sus conocimientos en castellano eran deficientes y que hacía falta mayor

preparación. Concluía que todos los promotores necesitaban de mucha preparación y que algunos no tenía las habilidades necesarias para ser buenos elementos.¹⁷⁶

Un punto interesante a resaltar es que Weathers en su informe hizo una diferenciación entre los tzotziles de Chamula, Zinacantán, Huixtán y Chenalhó puesto que vio que algunos promotores culturales tenían un nivel académico más elevado que otros. En su informe se mencionaba que los tzotziles de Chenalhó eran los más avanzados de todo el grupo ya que comprendían mejor el español y su nivel de lectura y escritura era superior a los chamulas, zinacantecos y huixtecos. De los ocho promotores originarios de Chenalhó el que más sobresalía era Antonio Arias Pérez; Kenneth Weathers mencionaba al respecto:

Desde luego, por sus años en el ejército y en México, Antonio tiene más práctica en el Español que sus socios. Sus experiencias como soldado le da algo se reserva, en como llegó al grado de cabo, tiene prácticas en mandar a otros. También, como ya trabajó como maestro gratuito, tiene conocimientos de enseñanza y de manejo de la escuela. Me parece que tiene amor a los de su tribu, aunque no sea del mismo municipio que él es, o pueda ser que es que tiene deseos de ayudar a los oprimidos. Aunque parece contradicción, noto también algo de altivez o desprecio por la ignorancia que demuestran algunos indígenas. Pienso que pueda ser por una parte resultado del desprecio que tantos chiapanecos sienten a los indígenas. Sin embargo, Antonio me parece el más listo y vivo de todos los promotores del Centro.

Con la preparación debida pienso que puede ser un verdadero líder pro-indígena.¹⁷⁷

La descripción que hace Weathers sobre Antonio Arias Pérez muestra que era una persona alfabeta y que dominaba bien el español, esto hace suponer que era un indígena amestizado, además, su experiencia como soldado y su estancia en México revelaba que no era ignorante sino todo lo contrario. Kenneth Weathers menciona un punto interesante y que da indicios de que Arias Pérez tenía sentimientos indigenistas, “me parece que tiene amor a los de su tribu, [...] tiene deseos de ayudar a los oprimidos”; estas frases confirman la existencia de individuos que buscaban mejorar la situación de los indígenas. En suma, el caso de Arias Pérez es particular ya que su experiencia de vida le ayudó a comprender la

¹⁷⁶ En los anexos de esta tesis se ha incorporado la transcripción completa del informe de las impresiones de Kenneth Weathers de los 44 primeros promotores culturales bilingües de Los Altos de Chiapas con la finalidad mostrar las cualidades y deficiencias educativas de cada uno de ellos, y no solo de los promotores chamulas y zinacantecos.

¹⁷⁷ AHCCTT; Sección, dirección; Exp., 0090; Año, 1951

situación de las comunidades indígenas y el lugar que ocupaban como clase explotada.

Para el caso de los promotores chamulas todos mostraron problemas en la comprensión del español. Por esta razón, en el informe de Weathers se puede encontrar frases como “no entiende muy bien el español; tampoco es fluido en el español; ahorita le falta bastante el español, parece que no entiende muy bien el español”¹⁷⁸. Como ejemplo está el caso de Domingo Santis Pulemó quien era el más atrasado del grupo, en el informe se menciona al respecto:

Es uno de los promotores de los cuales todavía dudo si van a dar los resultados que deseamos. [...] Ahora le falta en mucho: es demasiado tímido, no entiende bien el español, no tiene amor al trabajo, o no sabe que hacer en el trabajo.¹⁷⁹

De todos los promotores chamulas Salvador Santis Diezmo era el más atrasado, pero detrás de él estaban cinco promotores más que tenían el mismo problema. El que sobresalía era Salvador Santis Diezmo, Kenneth Weathers mencionaba sobre este elemento:

Este también me parece no ser muy inteligente. Siendo del segundo grupo que se preparó, pude notar que es muy lento en la lectura. Tampoco es muy fluido en el español. No se si la preparación le puede hacer buen promotor.¹⁸⁰

Para Weathers los chamulas no tenían nada de especial, pues no mostraban habilidades académicas-intelectuales sobresalientes más de las necesarias para ocupar el puesto de promotor. Por otro lado, en el informe de Weathers se mencionaba la problemática de los promotores chamulas así como las cualidades positivas que tenía cada uno de ellos. Domingo Jiménez Centeno y Mariano Hernández Jiménez eran los chamulas que sobresalían del grupo pues su dominio del español era bueno, pero no superior al de los promotores de Chenalhó.

Kenneth Weathers informó sobre el carácter de cada uno de los chamulas pues como ya se ha mencionado con anterioridad el INI tenían la intención de formar líderes e intermediarios indígenas que pudieran tratar con los habitantes de los parajes, por lo tanto era importante para el Instituto conocer el carácter de cada

¹⁷⁸ Véase el anexo de esta tesis

¹⁷⁹ AHCCTT; Sección, dirección; Exp., 0090; Año, 1951

¹⁸⁰ *Ibidem*

uno de ellos. En este aspecto casi todos cumplían con los requisitos, eran amables y tranquilos, y sobre todo eran tratables es, decir, eran abiertos a los cambios. Mariano Hernández Jiménez fue el promotor que cumplía mejor con dichos requisitos.

Como todos saben, este es uno de los mejores elementos Chamulas. No fue el mejor lector en su grupo, pero sí es tratable, vivo, y a la vez no es nada altivo. Por esto se llevará bien con la gente. Le falta algo de preparación en español y otras cosas, pero no tengo la menor duda que pueda ser muy buen promotor, y posiblemente algo más.¹⁸¹

Para Weathers, Mario Hernández Jiménez era un elemento que podía sobresalir pues su carácter amigable y tratable y le podía favorecer al momento de iniciar actividades en su centro de trabajo. Además, Kenneth Weathers tenía fe en este promotor, pues creía que podía hacer algo más en beneficio de su comunidad, es decir, comprometerse con la causa indigenista del CCITT.

Sin duda alguna al INI se interesó crear líderes que pudieran controlar y del mismo modo influir en las comunidades indígenas y así lograr el desarrollo. Sin embargo, varios de los promotores que se capacitaron en 1951 contaban con alguna trayectoria como líderes debido a que algunos eran hombres muy cercanos a Erasto Urbina, tal es el caso de Salvador Sánchez Gómez quien se formó con Urbina¹⁸². Aunque Weathers calificó a Sánchez Gómez como un chamula sin cualidades excepcionales, lo cierto es que tenía una trayectoria en la política como líder e intermediario indígena, dado que había sido escriba de Erasto Urbina y en 1942 había ocupado la presidencia de Chamula (Lewis, 2020) y en 1962 ocupó nuevamente la presidencia (Pineda, 1993). Kenneth Weathers describió de esta manera a Sánchez Gómez:

Aunque a Salvador le falta español y otras preparaciones, es trabajador y serio, y parece que tiene deseo de ayudar a su pueblo. No demuestra nada especial de inteligencia, pero nadie le puede decir que es tonto. Puede necesitar algo de tiempo y paciencia en su preparación, pero pienso que los resultados valen la pena.¹⁸³

¹⁸¹ AHCCTT; Sección, dirección; Exp., 0090; Año, 1951

¹⁸² Véase el capítulo I de esta tesis

¹⁸³ Sección, dirección; Exp., 0090; Caja, 1; Año, 1951.

Como se pudo apreciar, las impresiones de Kenneth Weathers sobre los conocimientos de los promotores culturales de Chamula no eran buenas, poca comprensión del español, lentos en lectura y escritura y poco inteligentes¹⁸⁴. Además, algunos promotores por su edad sufrían de la vista, condición que afectó su rendimiento.

Para el caso de los cinco promotores del municipio de Zinacantán las impresiones de Weathers sobre estos elementos no eran tan pesimistas ya que el nivel de español era superior a los de Chamula; Antonio López Pérez era el más avanzado del grupo de los zinacantecos. Weathers mencionaba al respecto:

Aunque faltó mucho a las clases por asuntos de las autoridades, fue uno de los mejores alumnos. No hay duda que es bastante inteligente. Lo que mayormente le hace menos útil como promotor es que ni entiende todavía el método que debe seguir en la alfabetización, ni está convencido del valor de él. Pone demasiado valor y prestigio al método tradicional. No necesita convencimiento y más orientaciones en la práctica del método.¹⁸⁵

Al describir a los promotores zinacantecos Kenneth Weathers utilizaba frases como: “este promotor es algo vivo; este es un elemento inteligente y trabajador”¹⁸⁶. Aunque había promotores que también les faltaba mucha preparación como es el caso de Mariano Hernández López

Este es un individuo “average”. No le he visto excepcional en nada, pero lo veo de mucha posibilidad de ser elemento bastante útil con la debida preparación. Puede ser un poco lento en aprender, por su edad, pero es de carácter tratable que puede llevarse bien con la gente, y ser buen promotor.¹⁸⁷

Sin embargo, con todas esas deficiencias mencionadas anteriormente, Kenneth Weathers fue más optimista al describir las aptitudes de los promotores de Zinacantán. Son más inteligentes, entienden mejor el español, en lectura y escritura son lentos pero por falta de práctica, con la debida preparación realizarían un buen papel en sus comunidades. Además, estos promotores tenían un carácter tratable,

¹⁸⁴ Varios de los promotores de Chamula habían sido escribanos de Erasto Urbina como Salvador Sánchez Gómez, Pascual López Calixto, Domingo Gómez Osob, Salvador Gómez Osob, Domingo Santis Diezmo y Pascual Patixtán Likanchitom (Lewis, 2020).

¹⁸⁵ AHCCITT, Sección, dirección; Exp., 0090; Caja, 1; Año, 1951.

¹⁸⁶ Véase el anexo de esta tesis

¹⁸⁷ AHCCITT, Sección, dirección; Exp., 0090; Caja, 1; Año, 1951.

eran amables y eran pacientes, aptitudes que les servirían al tratar con los padres de familia.

Haciendo un balance entre los promotores de Chamula y Zinacantán podemos observar que los tzotziles de Zinacantán entendían mejor el español y eran más inteligentes, es difícil saber cuál fue el procedimiento que utilizó Kenneth Weathers para llegar a dichas conclusiones tal vez el dominio del español hacia ver a los zinacantecos más inteligentes, ya que en las habilidades académicas tenían los mismos problemas que los chamulas. Aún así, los promotores de Chenalhó sobresalían más que los zinacantecos.

Para elegir a la primera generación de promotores culturales bilingües el INI no fue muy exigente en el ámbito académico sino en el estatus como autoridad tradicional o de prestigio que tenía cada uno de ellos. Por este motivo, en el informe de Kenneth Weathers se dio prioridad en describir el carácter de los promotores y sus dotes de líder para ver si cumplían con las aptitudes que el Centro Coordinador Indigenista requería para poner en marcha la educación integral bilingüe. Empero en los años siguientes el INI le dio preferencia a la preparación académica de los promotores.

A partir de 1954 se dio una reestructuración de los fundamentos y las necesidades del CCITT para sus promotores culturales, por esta razón, a los nuevos elementos o candidatos a promotores culturales se les exigió como requisito dominar bien el español y tener buenos conocimientos en lectura y escritura, de esta manera se dejaba de lado la exigencia de tener prestigio en su comunidad de origen (Romano, 2002 b)¹⁸⁸. A finales de 1953 y principios de 1954 se pudo mencionar que empieza la segunda generación de promotores culturales, debido a que la forma de reclutamiento había cambiado, pues los indigenistas ya no se internaban en las comunidades en busca de indígenas bilingües como lo hiciera Gonzalo Aguirre Beltrán en 1951, ahora los mismos indígenas solicitaban incorporarse al INI como promotores bilingües. También se tomó en cuenta la voluntad de las comunidades

¹⁸⁸ Como se verá más adelante, después de 1953 los mismo indígenas tzotziles y tzeltales serían los que se enlistarían para Promotor, a diferencia de lo que pasó con la primera generación que el Centro Coordinador fue el que empezó a reclutarlos.

para elegir o seleccionar a los promotores que querían para sus parajes. Julio de la Fuente definía de esta manera como se reclutó la segunda generación de promotores:

La segunda fase -1954 a la fecha- para cuyo cumplimiento hubo necesidad de variar la forma de reclutamiento, se tomaron en cuenta, para seleccionar alumnos internos, las sugerencias de las comunidades o subcomunidades, el grado de instrucción primaria cursado en las escuelas a cargo de los *promotores*, cuando era posible discernirlas, las características personales del candidato... (De la Fuente, 1990: 122).

En los archivos del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se encuentran cartas y solicitudes de indígenas que solicitaban ingresar al INI como promotores culturales, llama la atención que dichos documentos están fechados a principios de 1952 cuando el Centro Coordinador Indigenista estaba iniciando labores. Los documentos mencionados están elaborados, a mano por los mismos indígenas, en cada una de ellas se solicitaba una plaza de promotor cultural. Asimismo en el documento se menciona la experiencia laboral, grado académico y escuela de procedencia. A continuación se presenta un ejemplo del contenido de una de las cartas:

Oficio número. 1

Asunto: pidiendo nuevamente una plaza de promotor

Yochib, Oxchuc, Chiapas diciembre 27 de 1952

C. jefe del Instituto nacional Indigenista

San Cristóbal d. c, Chiapas

En varias ocasiones me he dirigido a usted pidiéndole

me conceda ocupar una plaza de promotor en el

lugar que su bondad me designe

y como hasta la presente fecha no he recibido

ninguna contestación, me dirijo nuevamente suplicando

de la atención de usted, se me de a conocer el

acuerdo que merezca mi petición

como no dudo de su atención, me es grato

expresarle mi agradecimiento

y quedo de espera de su contestación

Respetosamente

Mateo López Sánchez¹⁸⁹

Aunque la carta que se presentó no pertenece a ninguna de las comunidades que se está trabajando, sirve como ejemplo para mostrar como los indígenas empezaron a solicitar plazas para promotor cultural pues era un medio por el cual se podían superar económicamente. En el ejemplo anterior, se muestra que Mateo López Sánchez había mandado una carta con anterioridad solicitando una plaza como promotor. Sin embargo, por circunstancias que desconocemos no había conseguido una respuesta positiva.

De las solitudes consultadas, varias de ellas están fechadas en octubre de 1952, pocos meses después de que la primera generación de promotores terminara sus capacitaciones en San Cristóbal. Por lo tanto, podemos deducir que el problema de escasez de candidatos a promotor cultural no era tan grave como lo sugirió Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente. Esto apunta además la existencia de varios indígenas bilingües que sin tener alguna relación o conexión con los indigenistas como Erasto Urbina, Manuel Castellanos Castellanos y Manuel Castellanos Cancino fueron excluidos de la primera generación de promotores culturales. Pues como lo indican algunas investigaciones (Lewis, 2020; Pineda, 1993; Romano, 2002) la primera generación de promotores se formó por individuos cercanos a los mismos indigenistas.

Ahora bien otro aspecto a resaltar es como en algunas comunidades se arraigó y cobijó rápidamente el proyecto educativo del INI ya que los mismos habitantes enviaban documentos al INI proponiendo a los promotores culturales que querían para sus parajes. En un documento remitido al INI en 1952 se lee lo siguiente:

Instituto nacional indigenista

centro coordinador

tzeltal-tzotzil

San Cristóbal Casas, Chis

Al C. director del centro

Me permito comunicar a usted que con

¹⁸⁹ Sección, educación; Subserie, correspondencia; Exp., 0002; Caja, 1; Año, 1952

Esta fecha hemos reunido los habitantes
En esta Ranchería a Laguna hondeal
Y de acuerdo, de ayudarnos un promotor
o maestro. En esta Ranchería hondeal
y si usted nos fuera ayudarnos que
sea Marcelo Sánchez López
como maestro de este lugar
anticipándole
nuestro agradecimiento
por la atención
el representante
este lugar
Mariano Gómez
Marcelo Pérez ¹⁹⁰

En la cita anterior se muestra como los indígenas proponía al promotor que querían para sus parajes, este fenómeno se presentó en varias comunidades de Los Altos de Chiapas, dado que los habitantes de los parajes preferían a un maestro indígena que supiera su lengua que a un mestizo que no la dominaba¹⁹¹. Aunque detrás de eso a veces se escondían intereses personales, económicos y religiosos, tal como sucedió en el municipio de Oxchuc donde existía una disputa entre indígenas católicos y protestantes por el control del municipio y una parte de dicho conflicto se desarrolló en las escuelas del INI y por los puestos de promotor cultural (Cruz, 2017), ya que varias escuelas del INI fueron utilizadas para hacer proselitismo religioso.¹⁹²

4.2.1 Promotores líderes de las comunidades

La estrategia de localizar a indígenas con prestigio en sus comunidades de origen tenía dos objetivos; la primera, que los habitantes de los parajes no opusieran resistencia en aceptar los programas del INI y el segundo, hacer del promotor cultural un intermediario político. Por este motivo el Centro Coordinador se dio a la

¹⁹⁰ AHCCITT, Sección, educación; Subserie, correspondencia; Exp., 0002; Caja, 1; Año, 1952

¹⁹¹ Cabe aclarar que entre la población indígena de las comunidades el maestro o promotor cultural tenía el mismo significado, es decir, no hacían una diferenciación.

¹⁹² AHCCITT, Sección, dirección; subserie, correspondencia; No. Exp, 0002; Caja, 1; Año, 1953

tarea de ubicar a los promotores en sus mismas comunidades, pues nada fue casualidad sino fue parte de un proyecto político que INI trazó en Los Altos de Chiapas (Lewis, 2020). Además tenía el objetivo de romper con las prácticas tradicionales que mantenían a los indígenas sumidos en el atraso, es decir, romper con las prácticas de coerción que ejercían los mestizos hacia los indígenas y a su vez destruir la barrera de desconfianza y aislamiento del indígena (Aguirre, Villa y Romano, 1976). Los promotores culturales serían el intermediario, el negociador, el puente entre el INI y las comunidades indígenas¹⁹³ tal y como había sucedido en el periodo Urbinista¹⁹⁴ solo que esta vez los intermediarios indígenas estarían bajo la tutela del Estado mexicano.

Foto 4: Promotores culturales bilingües de la primera generación



Fuente: Lewis, Stephen, (2020), *Repensando el indigenismo mexicano*, El Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en Los Altos de Chiapas, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur. Aguirre Beltrán, Gonzalo, Alfonso Villa Rojas, y Agustín Romano Delgado, (1976), en *Indigenismo en Acción*, INI, México, D.F.

De lado izquierdo Salvador Santis Diesmo promotor del paraje Majomut del municipio de Chamula y de lado derecho Miguel Hernández Hernández promotor del

¹⁹³ Los Promotores Culturales Bilingües de la primera generación gozaban de una posición económica diferente al resto de su comunidad, con el INI las diferencias fueron más visibles, es decir [...] tienen gran supremacía en los negocios de la comunidad" (Lewis, 2020: 70).

¹⁹⁴ Véase el capítulo I de esta tesis

paraje Patosil del municipio de Zinacantán, ambos con el traje típico de su comunidad. Kenneth Weathers describió a Santis Diezmo como un hombre poco inteligente, lento en lectura y con poco conocimiento del español, aún así se mantuvo en el puesto por varios años. En la fotografía se puede observar que éste promotor rondaba entre 30 a 35 años cuando empezó a trabajar en el INI. Por otro lado, Weathers describió a Hernández Hernández como un hombre inteligente y trabajador y que su español era bueno. En la fotografía se observa que Miguel Hernández Hernández era una persona de avanzada edad, por esta razón su rendimiento como promotor cultural no fue correcta ya que sufría de la vista.

Contratar indígenas con cargos político-religiosos ocasionó que varios promotores se ausentaran de sus centros de trabajo debido a las fiestas religiosas que se realizaban en las comunidades de Chamula y Zinacantán, por esta razón en algunas escuelas las clases se interrumpían y en consecuencia funcionaban intermitentemente durante todo el ciclo escolar. En un informe de 1952 se menciona al respecto:

Estamos estudiando la forma de contrarrestar el frecuente dislocamiento que ocasionan las fiestas de carácter religioso y el que se origina del status de escribanos y principales que tienen los Promotores en sus comunidades.¹⁹⁵

La cita anterior muestra uno de los problemas que desencadenó la incorporación de individuos con prestigio al CCITT pues su status como autoridad tradicional en el sistema político-religioso¹⁹⁶ se anteponía con sus actividades de promotor cultural. Esto sugiere que fue una de las causas por el cual el CCITT eliminó como requisito tener prestigio y le dio más importancia en la formación académica.

Otro aspecto a mencionar es que aunque los promotores tenían reconocimiento y prestigio en sus comunidades hubo algunos parajes hostiles que se negaban a recibir y apoyar la creación de las escuelas y aceptar los programas del CCITT. El paraje de Ichintón municipio de Chamula fue el que más se resistió para aceptar los programas del INI, tal vez debido a su cercanía con San Cristóbal

¹⁹⁵ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, informes; Exp., 0020; Caja, 1; Año, 1952.

¹⁹⁶ Las fiestas religiosas formaban parte del ciclo social comunitario de los parajes, un ejemplo de ello es que en Chamula existen once cargos políticos (los que reconoce el Estado mexicano), y otros 79 cargos del sistema político tradicional, asimismo existen 62 santos, los cuales a cada uno se le realiza su celebración, siendo el más importante la fiesta en honor al santo patrono del pueblo San Juan (López, 2002).

de Las Casas pues era “casi un suburbio de esta ciudad y, por ello, quizás, uno de los que presentó mayor resistencia a todas las acciones del Centro Coordinador” (Romano b, 2002, 39). En varios informes se mencionaba la hostilidad por parte de sus habitantes por aceptar los proyectos del Centro Coordinador en uno de los informes se puede leer lo siguiente:

La actitud de los habitantes del paraje chamula de Ichintón no ha permitido continuar la construcción del local escolar en él, esperamos tener una nueva junta con los principales y dando énfasis no a la escuela sino a un taller de costura, vencer la resistencia que hemos encontrado.¹⁹⁷

En dicho paraje fue designado como promotor cultural Domingo Jiménez Zenteno quien era originario de ese lugar y el cual contaba con prestigio y reconocimiento entre los habitantes, aún así se opusieron a los cambios y se negaron a apoyar la creación de una escuela. Fue tanto la hostilidad de sus habitantes al grado de amenazar de muerte al promotor cultural (Lewis, 2020). Asimismo se negaban a que se construyera la carretera de penetración que comunicaría el municipio de Chenalhó con la ciudad de San Cristóbal, ya que el trazo de la carretera pasaría por las tierras del paraje. Sin embargo, con la intervención del director del CCITT y tras varias negociaciones los indígenas aceptaron recibir los proyectos y apoyar la creación de la escuela. De esta manera el promotor Domingo Jiménez Zenteno aceptó regresar a laborar nuevamente a Ichintón (Lewis, 2020).

El municipio de Zinacantán no estuvo exento de estos problemas. En el paraje Sequentic existía un conflicto político, el cual generaba tensión hacía otros pajares, dado que había un grupo de oposición que cuestionaba la labor del gobierno municipal.¹⁹⁸ El líder del grupo era Fabián Pérez Santis mismo que agitaba constantemente a la población de Sequentic. La tensión aumentó en agosto de 1953 cuando los habitantes del paraje en aludido amenazaron con imponer por la fuerza un nuevo ayuntamiento cuando Miguel Enríquez Guzmán (candidato presidencial de 1952) ocupara la presidencia de la república¹⁹⁹. Este conflicto se extendió a otros parajes al grado de amenazar de muerte al promotor del paraje Chainatic Miguel Hernández. Para calmar la situación el director del CCITT tuvo que intervenir dado

¹⁹⁷ AHCCITT, Sección, Dirección; Subserie, informes; Exp., 0020; Caja, 1; Año, 1952.

¹⁹⁸ AHCCITT, Sección; dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0004; Caja, 1; Año, 1953.

¹⁹⁹ *Ibidem*

que los intereses del Centro Coordinador Indigenista se estaban viendo afectados porque el promotor Miguel Hernández se negaba asistir a su centro de trabajo si no se le daban las garantías necesarias.²⁰⁰ En un informe de 1952 se menciona al respecto: “Nosotros, por nuestra parte, teníamos el problema de la escuela de Chainatic cuyo promotor se negaba a volver a su escuela”.²⁰¹

A partir de acuerdos y negociaciones el CCITT tuvo que lidiar con este tipo de situaciones utilizando la persuasión y prometiendo la introducción de programas económicos, de salud y de agricultura, siempre y cuando los habitantes de los parajes aceptaran. Para dar solución al conflicto en Sequentic, Ricardo Pozas y Manuel Castellanos lograron dialogar con el grupo opositor, tras varias pláticas alcanzaron a persuadirlos del error que estaban cometiendo²⁰². Asimismo, en la marcha se acordó organizar una cooperativa de consumo y la creación de una gasolinera. Así pues, la intervención de los indigenistas en los conflictos locales fue de suma importancia así como del mismo Centro Coordinador.

Es oportuno resaltar que en otros municipios la situación fue similar, los promotores sufrieron de intimidaciones, amenazas de parte de los mestizos e indígenas y otros fueron acusados de elaborar alcohol clandestino (Lewis, 2020; Aguirre, Villa y Romano, 1976). Sin embargo, las actividades del Centro Coordinador Indigenista siguieron adelante al grado de que los mismos parajes empezaron a solicitar la creación de escuelas (Aguirre, Villa y Romano, 1976).

El Centro Coordinador Indigenista diseñó un programa educativo enfocado en mejorar los conocimientos y habilidades de los promotores culturales de las siguientes generaciones y de esta forma prepararlos lo mejor posible. Las capacitaciones consistían en instruirlos mensualmente en lectura, escritura, en español y en algunos problemas que hubieran encontrado en sus centros de trabajo. Los promotores trabajarían en sus parajes veinte días y se trasladarían a San Cristóbal para recibir capacitaciones escolares, Stephen Lewis menciona al respecto:

²⁰⁰ *Ibíd*em

²⁰¹ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0004; Caja, 1; Año, 1953.

²⁰² AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0004; Caja, 1; Año, 1953

Para corregir las anomalías detectadas en el cuerpo de promotores, De la Fuente introdujo sesiones mensuales de pedagogía en La Cabaña. De ese modo los promotores, después de invertir uno o dos días de camino para trasladarse al CCI a recoger su paga, debían quedarse en la Cabaña dos o tres días más para recibir capacitación (Lewis, 2020: 83).

Un ejemplo más concreto es que siendo director del Centro Coordinador Indigenista Ricardo Pozas trazó el plan de trabajo para el periodo de 1953 que consistía en llevar a cabo tres días de capacitación para los promotores en servicio y un mes para los de nuevo ingreso, éstos se instruirían en los siguientes aspectos:

Para los promotores de nuevo ingreso habrá un periodo inicial de preparación que abarcará un mes cuando menos, escogiéndose el de febrero.

Se les impartirá los conocimientos sobre los siguientes puntos:

- 1.- Técnica para la enseñanza de la lectura en tzeltal y tzotzil
- 3.- Su conducta personal en la escuela y en la comunidad
- 4.- El sentido de responsabilidad frente al trabajo
- 5.- Cooperación que deben aportar los padres de familia sin amenazas ni castigos
- 6.- De acuerdo con esa cooperación las campañas que deben realizar, empezando con la construcción del edificio escolar y demás anexos; el saneamiento de los pozos de agua y manantial; el uso del jabón en el aseo personal y de la ropa; combatir enfermedades endémicas o epidémicas del lugar, siguiendo las indicaciones de la Dirección de Salubridad; Pequeñas industrias que puedan implantarse tomando en cuenta a hombres y mujeres con las indicaciones de la trabajadora social y la técnica agrícola, de acuerdo con la Dirección de Agricultura y Ganadería.²⁰³

En esta ocasión las capacitaciones se centraron más en el carácter del promotor, en cómo debían dirigirse hacia los alumnos y padres de familia, la parte pedagógica no fue tan importante. Cabe resaltar que de los seis puntos mencionados, tres tenían que ver con el comportamiento del promotor, no amenazar a los padres de familia, cómo comportarse en su centro de trabajo porque ellos representaban al CCITT y por último la responsabilidad de asistir a sus centros de trabajo. Por esta razón el CCITT fue muy enfático en preparar a sus promotores en utilizar la persuasión y no

²⁰³ AHCCITT, Sección, dirección; subserie, correspondencia; Exp., 0020; Caja, 1; Año, 1953.

la violencia al momento de entablar relaciones con los padres de familia. Al respecto menciona Stephen Lewis:

La mayoría de las lecciones tenían que ver más con la conducta que con la pedagogía. A los promotores se les dejaba claro que no debían golpear, multar o amenazar a los estudiantes (ni a sus padres). Como representantes del INI en sus comunidades se esperaba que actuaran con responsabilidad en todo momento, tanto dentro como fuera del salón de clases (Lewis, 2020: 83).

El CCITT se centró en el carácter de los promotores debido a que se enfocó en tener buena relación con las comunidades y no reproducir los mismos patrones de conducta de los maestros mestizos. Ahora bien, en los años siguientes el INI fue más exigente, a los nuevos promotores culturales se les exigió mejor preparación académica y a los antiguos se les incitó a que terminaran la primaria. La primera generación de promotores culturales construyó los pilares de lo que sería la educación indigenista en las comunidades debido a que abrieron la brecha de penetración en el cual las futuras generaciones de promotores se apoyaron.

4.2.2 Segunda generación de promotores culturales bilingües

La segunda generación de promotores culturales comenzó a partir de la creación del Internado del Centro Coordinador, puesto que el INI fue más exigente en cuanto a la preparación académica de los candidatos, los cuales tenían mayor escolaridad y mejor dominio del español. En esta ocasión se sacrificó “el ascendiente en la comunidad indispensable en la primera etapa” (Romano, 2002b: 40). Dado que muchos de los promotores de la primera generación les fue imposible elevar su nivel en lectura y escritura renunciaron al poco tiempo, en algunos casos fueron despedidos al ver que no podían cumplir con las exigencias del Centro, no sin antes comprometerse en apoyar a los nuevos promotores (Aguirre, Villa y Romano, 1976). En 1959 de los 47 promotores de la primera generación, se mantenían en sus puestos 20 elementos (Lewis, 2020).

La necesidad de preparar mejor a los promotores culturales alentó al CCITT a elevar el número sesiones y poner en marcha el Centro de Capacitación Técnica que entró en funciones en 1954. El Centro de Capacitaciones se creó con la

finalidad de instruir y capacitar a individuos previamente seleccionados como promotores culturales. En esta ocasión solo se aceptó a unos cuantos indígenas que mostraron aptitudes sobresalientes debido a que el Centro de Capacitaciones funcionó como un Internado, el cual contó con unos cuantos edificios y muy pocas matrículas. Agustín Romano Delgado menciona al respecto sobre el Internado:

En los planos para la construcción de los edificios del Centro Coordinador se puede observar que se consideraron ocho edificios para dormitorios, los cuales servían de alojamiento a los becarios de un internado, un comedor y aulas cuya función sería la de hospedar y capacitar al personal de promotores necesarios en un futuro (Romano, 2002b: 41).

La construcción del Centro de Capacitación Técnica no fue azaroso, desde un principio el INI había pensado instalar una escuela al interior del Centro Coordinador, por esta razón al edificarse las instalaciones, el CCITT consideró elaborar edificios donde se instalaría el Internado. En 1954 el INI había asignado \$90.000.00 para el sostenimiento del Internado durante 10 meses distribuidos en el pago de tres profesores; alimentación y ropa para 30 alumnos, el cual quedaba de la siguiente manera.

Concepto	Gasto por mes	Gasto anual
3 profesores a \$600.00	\$1,800.00	\$18,000.00
30 alumnos. Alimentación a razón de \$5.00 diarios, incluyendo pago de cocina.	\$4,500.00	\$45,000.00
30 alumnos. Pré de \$40.00 mensuales	\$1,200.00	\$12,000.00
30 alumnos. Ropa, incluyendo lavado.		\$15,000.00
	Total	\$90, 000.00

Fuente: Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil Agustín Romano Delgado²⁰⁴.

El cuadro anterior demuestra cómo se distribuyó el ingreso del Internado en 1954 desglosados por día, mes y año. Lo importante de estos datos radica en que muestra con claridad a que actividad se le destinó mayor recurso. En primer lugar están gastos de alimentación \$45,000.00 anuales, en segundo lugar, gastos por

²⁰⁴ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0001; Caja, 1; Año, 1954.

concepto de educación \$18,000.00; en tercer lugar gastos de ropa \$15,000.00 y por último gastos por concepto de becas \$12,000.00. Como se pudo apreciar el Internado destinaba mayor recurso a gastos de alimentación y educación. Ahora bien, el CCITT se preocupó por solventar las necesidades básicas de los alumnos puesto que destinó recurso para la compra de ropa así como becas en efectivo.

Los profesores Fidencio Montes, Onésimo Montes y el profesor Cabrera serían los encargados de impartir los cursos preparatorios. En un primer momento el internado albergó a 20 estudiantes varones y 10 mujeres. Para el primer grupo de estudiantes se buscó que cada municipio tuviera representación. En un oficio fechado en 1954 se menciona lo siguiente:

El número de alumnos deberá ser de 30 y si hay posibilidad de reclutar mujeres, éstas deben ser en número de 10, para que en esta forma puedan ocupar todas ellas una de las casas para maestros y estudiantes. Estas alumnas mujeres deberán quedar a cargo de la Enfermera en jefe del Centro que estamos tratando de conseguir.²⁰⁵

Con la creación del Internado se consideró la integración de las mujeres al proyecto indigenista no como receptoras sino como elementos activos. En la cita anterior se muestra como el CCITT tuvo la intención de que en la primera generación del Internado hubiera representantes mujeres. En 1954 el Centro Coordinador dio un paso importante ya que ingresaron seis femeninas al Internado; la importancia de este evento fue romper con algunas tradiciones como el matrimonio prematuro y la desconfianza de los padres de familia de mandar a sus hijas a la escuela por temor a que fueran acosadas por los promotores varones (Lewis, 2020, Romano, 1955). Así pues, en el Internado se capacitarían hombres y mujeres en varios aspectos como lectura y escritura y talleres, Stephen Lewis menciona al respecto:

[...] Seis horas de instrucción académica diaria (el idioma nacional, matemáticas y geometría, ciencias naturales, ciencias sociales y dibujo). También tomaban noventa minutos más de enseñanza de labor agrícola, así como capacitación en educación física o ejercicios de instrucción militar, además de una hora adicional de música y canto. Por último, debían asistir a talleres de dos horas de carpintería, costura, impresión o títeres (Lewis, 2020: 88).

²⁰⁵ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0001; Caja, 1; Año, 1954.

Los cursos de preparación se enfocaban siempre en el desarrollo de la comunidad y en lograr el cambio cultural, por ello se les capacitaba en el aspecto educativo y en oficios prácticos que pudieran poner en marcha entre los habitantes de los parajes. Los cursos de preparación en el internado duraban entre dos a tres años, pero a veces podían durar muy poco tiempo, pues se tomaba en consideración la necesidad que había por llenar una vacante que algún promotor había dejado. El propósito de los cursos era lograr que los agentes del cambio estuvieran mejor preparados. Al finalizar la década de 1950 por el internado habían pasado alumnos procedentes de Tenejapa, Oxchuc, Ocosingo, Chamula, Larráinzar, Chalchihuitán, Zinacantán, Mitontic, Chenalhó, Huixtán Chanal, El Bosque, Pantelhó, Amatenango y Venustiano Carranza.²⁰⁶ A continuación se presenta un cuadro donde se da cuenta del número de alumnos que transitaron por el Internado del Centro Coordinador Indigenista durante sus primeros seis años de existencia.

Cuadro 4. Alumnos del Internado del Centro Coordinador Indigenista de 1954 a 1960.

Internado indígena del CCITT				
Núm.	Año	Hombres	Mujeres	Total
1	1954	34	12	46
2	1955	33	14	47
3	1956	18	10	28
4	1957	12	9	21
5	1958	17	9	26
6	1959	13	9	22
7	1960	11	12	23

Fuente: Datos obtenidos en, *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, marzo de 1960, número, 81.

El Internado abrió sus puertas con una matrícula de 46 alumnos, pero por problemas financieros derivados del recorte de presupuesto que sufrió constantemente el CCITT (Romano, 1955), el número de becas se fue reduciendo. En el cuadro anterior se observa que en 1955 había un total de 47 plazas, distribuidos en 33 hombres y 14 mujeres, pero, en 1956 el número de becas se había reducido a 28, distribuidos en 18 hombres y 10 mujeres, en sólo un año el internado había perdido 19 plazas. En 1960 el número de becas era de 23; 11 masculinos y 12 femeninas, en menos de diez años el internado había perdido más

²⁰⁶ En *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto nacional Indigenista, marzo de 1960, número 81.

de la mitad de sus becas debido a los problemas financieros que enfrentó el Centro Coordinador.²⁰⁷

Un logro significativo para el Internado y el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil se presentó en 1959 cuando por vez primera se graduaron de dicha institución tres mujeres, logrando así concluir sus estudios de primaria, Adelaida Santis Gómez, Manuela Santis López ambas del municipio de Huixtán y Lucía Santis López de Oxchuc. De igual manera se graduaron los primeros tres indígenas tzotziles de Chamula, Domingo López Pérez, Agustín Pérez López del paraje Belisario Domínguez y Mariano Gómez Sánchez del paraje Yaltem.²⁰⁸ A continuación se presentan fotografías de los indígenas tzotziles de Chamula que se graduaron del internado como promotores culturales bilingües.

Foto 5: Promotores culturales bilingües de la segunda generación



Fuente: *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, marzo de 1960, número, 81.

Domingo López Pérez

Agustín Pérez López

Mariano Gómez López

Domingo López, Agustín Pérez y Mariano Gómez procedían de escuelas del CCITT que se habían instalado en 1952. Por lo cual, se demuestra que el cambio generacional de los promotores culturales se estaba gestando. Asimismo, que la labor del CCITT en el aspecto educativo se arraigó entre la población indígena.

²⁰⁷ Agustín Romano Delgado mencionaba que “[...] el internado, que, con sus sub-partidas de vestuario, equipo, pres y alimentación, significaba una fuerte erogación” (Romano, 1955: 1).

²⁰⁸ En *Acción Indigenista*, boletín mensual del Instituto nacional Indigenista, marzo de 1960, número 81.

Cabe señalar que en las fotografías se puede observar que eran hombres jóvenes que probablemente rondaban entre los 20 y 30 años de edad muy distinta a la primera generación de promotores.²⁰⁹

El Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil a través del internado había logrado formar y capacitar a varios promotores culturales, dado que en 1960 varios de ellos habían obtenido su certificado de primaria, otros estaban en proceso de conseguirlo y unos cuantos habían ingresado a la escuela secundaria. De 73 promotores culturales de educación que estaban laborando en el INI, 29 carecían del certificado, mientras que 33 ya contaban con certificado de primaria; ocho estaban cursando el primero año de secundaria y tres el segundo.²¹⁰ El modelo empleado por el CCITT para sustituir a los primeros promotores había dado resultado, pues el Internado había elevado el nivel educativo de los promotores e incorporado a las mujeres a la educación como alumnas y después como promotoras culturales.

La integración de las mujeres en las actividades del Centro Coordinador contribuyó a que las niñas se interesaran por la educación. En 1952 había 108 alumnas inscritas en las escuelas del INI y para 1960 había un total de 1 113, lo cual indica un aumento importante en la matrícula.²¹¹ Una estrategia que utilizó el CCITT para integrar a las mujeres adultas a los programas sociales fue pedir a los promotores culturales²¹² asistir a las capacitaciones acompañados de sus esposas, para que ellas también se instruyeran en aspectos de higiene, limpieza del hogar y en la elaboración de alimentos (Lewis, 2020).

[...] Les enseñaron principios básicos de higiene, como la necesidad de tener que bañar a sus hijos, usar letrinas, hervir el agua para beber, usar un cepillo, cortarse las uñas y lavarse las manos. Otros consejos se enfocaron en “crear nuevas necesidades” y formar amas de casa indígenas y modernas (Lewis, 2020: 84).

²⁰⁹ El internado también preparó a jóvenes para ocupar el puesto de secretarios y agentes municipales en sus respectivas comunidades, en 1955 se estaba capacitando un agente municipal y 5 secretarios municipales (Montes, 1955: 18).

²¹⁰ Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto nacional Indigenista, marzo de 1960, número 81.

²¹¹ Realidades y proyectos 16 años de trabajo, INI, 1964, México D.F. p. 38

²¹² Cabe mencionar que el CCITT daba estímulos a los promotores que daban buenos resultados en las actividades escolares y acataban las órdenes del CCITT. Por ejemplo en 1952 los buenos elementos recibieron molinos de nixtamal, en 1953 relojes de pulsera y en 1954 estufas de petróleo, además de su respectivo aumento salarial (Montes, 1955).

El internado así como el CCITT abrieron la brecha para que las mujeres adultas y las niñas se integraran a los proyectos de desarrollo integral formando parte del Centro como promotoras culturales y enfermeras, o simplemente formando amas de casa modernas. Conviene subrayar que las tres alumnas que se graduaron del internado en 1959 se integraron al CCITT como promotoras lo que incentivó a que más mujeres y niñas se interesaran por la escuela. Un ejemplo fue que en 1964 el CCITT seleccionó a 27 niñas que habían terminado el tercer año de primaria para enviarlas a continuar con sus estudios al Centro de Capacitaciones Xicotencatl Axayacactly ubicado en San Pablo Apetatitlan, Tlaxcala, a su regreso las jóvenes se integraron como promotoras culturales (Cruz, 2017). Cabe acentuar que desde 1955 el Centro Coordinador había empleado este tipo de prácticas, ya que varios promotores culturales habían sido enviados al Centro de Capacitación Indígena Benito Juárez ubicado en Guelatao, Oaxaca. Los alumnos que se encontraban estudiando en dicho Estado provenían del municipio de Oxchuc²¹³. El Centro Coordinador apoyó económicamente a los alumnos que se encontraban fuera del Estado siempre y cuando el presupuesto del INI así lo permitiera.²¹⁴

En resumen, con la creación del Internado se modifica la preparación de los promotores e inicia la integración de las mujeres como promotoras, además el CCITT se vuelve más selectivo a la hora de contratar a los promotores culturales bilingües pues los años de improvisación quedarían atrás. De esta manera inicia la especialización de los promotores bilingües en el aspecto educativo.

4.2.3 Cambios culturales

El cambio cultural se dio a partir de la preparación del promotor cultural bilingüe y la renovación de algunos aspectos de su vida, es decir, al promotor se le trató de adaptar rasgos de la cultura occidental. A los alumnos del Internado se les motivó a que cambiaran sus prendas por atuendos mestizos. En los documentos consultados no se hace mención cuál era la finalidad de cambiar el atuendo de los alumnos. Sin embargo, lo que si se menciona es el desacuerdo del director del CCITT. En un oficio fechado el 19 de febrero de 1954 Agustín Romano Delgado director del Centro

²¹³ AHCCITT, Sección, educación; Exp., 0011; Año, 1955; Título, internado en Guelatao

²¹⁴ *Ibidem*

Coordinador informaba al subdirector del INI Gonzalo Aguirre Beltrán su desacuerdo por tratar de imponer el cambio de atuendo de los indígenas; en el documento se lee lo siguiente:

Por lo que se refiere a ropa que no sería conveniente el tratar de implantarles el uso de zapatos, pantalón, saco o cualquier otra prenda de ropa ladina. Esto no funcionaría particularmente por lo que se refiere a algunos grupos, tales como los chamulas, migueleros o huixtecos. Me parece que debía exigirles simplemente que tuvieran dos mudas, para cambiarse mientras se lava su ropa y dárseles el dinero para ésta en efectivo, para que la eligieran según sus deseos. Podría dárseles a todos únicamente la ropa interior que espero si sería aceptado.²¹⁵

Romano Delgado estaba siendo cauteloso al informar en cómo debían vestir los alumnos del internado puesto que sabía que los chamulas, migueleros y huixtecos se negarían a utilizar dichas prendas ya que, los tzotziles en general eran muy conservadores y reacios a los cambios. Agustín Romano Delgado proponía que sólo se les exigiera tener dos cambios de ropa conservando la de sus comunidades y utilizar ropa interior. En respuesta ha dicho comentario Aguirre Beltrán respondía:

Lo que se refiere a ropa, el Dr. Caso desea que existan tres juegos de ella a saber: a) ropa de deporte consistente en camiseta, calzones y zapatos; b) ropa de trabajo, huaraches, overol y ropa interior; y c) ropa de calle y vacaciones, que consistirá en la indumentaria regional.²¹⁶

La respuesta de Aguirre Beltrán respecto a la propuesta de Romano Delgado fue bien recibida pues solo se les proporcionó la ropa y quedó a consideración del alumno utilizarlas o no. Curiosamente el contexto sociocultural en el cual se encontraban los estudiantes favoreció a que algunos aceptaran el atuendo que el Centro Coordinador les estaba facilitando. Al cabo de unos meses los estudiantes varones habían adoptado el vestuario ladino (Lewis, 2020). Por otro lado, los promotores culturales también empezaron a adquirir el gusto por algunas prendas y costumbres de la cultura occidental. Por ejemplo, en una fotografía que se publicó en *Acción Indigenista* en 1954 se puede ver los contrastes en la forma de vestir de cada uno de ellos.

²¹⁵ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0001; Caja, 1; Año, 1954.

²¹⁶ AHCCITT, Sección, dirección; Subserie, correspondencia; Exp., 0001; Caja, 1; Año, 1954.

Imagen 2. Capacitación de promotores culturales en La Cabaña



Fuente: Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, Enero de 1956, Número 31.

En la fotografía se puede observar a varios promotores culturales tomando cursos de preparación, cinco de los cuales visten un atuendo ladino, pantalón y, camisa, mientras que en la parte de atrás se encuentran promotores con ropa tradicional. La transición de la ropa tradicional a la mestiza se dio a paso lento, pero hubo otros cambios que el Centro Coordinador pudo observar. Así lo menciona Agustín Romano Delgado:

Sus ingresos han aumentado a la par que sus necesidades, Muchos han adoptado la indumentaria “ladina”; usan caballo, reloj, pluma-fuente y se expresan ya bastante bien en español. Su aseo y su aspecto personal han mejorado notablemente. Han desaparecido así muchas de las barreras que separaban al indígena del mestizo de menos status (Romano, 1955: 4).

El cambio cultural de los promotores rompió con la barrera que separaba al indígena del mestizo y trajo como consecuencia que algunos promotores empezaran a aspirar a contraer matrimonio con una mujer ladina y renegar de la mujer indígena. En este aspecto el CCITT tuvo conocimiento de estas prácticas:

El caso no es todavía demasiado grave, pero hay que estar prevenidos. Hasta la fecha ha habido dos separaciones matrimoniales por las causas antes anotadas, en las que el marido se ha casado posteriormente con una mujer mestiza. Se han

presentado otros varios casos de este tipo de matrimonio pero en los cuales el hombre no había estado casado con anterioridad (Romano, 1955: 4).

El fenómeno del matrimonio entre un promotor y una mujer mestiza ponía en riesgo el orden social de las comunidades dado que excluía a la indígena y la mantendría en un atraso cultural. Esto provocaría un desajuste social y rompería con la unidad familiar (Romano, 1955). Una forma de contrarrestar dichas prácticas el CCITT integró a las niñas a las escuelas de instrucción, al Centro de Capacitación Técnica (El Internado) e instruyó a las mujeres adultas indígenas en actividades propias del hogar.

El cambio cultural de los promotores y promotoras culturales mostró que las políticas indigenistas estaban moldeando a un nuevo sujeto social el cual rompió con algunos aspectos culturales, sociales y políticos que estaban plenamente marcados, es decir, los promotores traspasaron la idea del indígena atrasado, ignorante y analfabeta, puesto que elevaron su condición sociopolítica al nivel del mestizo. Asimismo, se diferenciaron del resto de la población indígena manifestando, el cambio de indumentaria, el uso de artículos como el reloj y pluma-fuente (lapicero) (Romano, 1955; Romano, 2002 a). Ahora bien, el status social del promotor cultural fue en ascenso gracias al apoyo del Centro Coordinador Indigenista dado que en los parajes indígenas se exhibió como un agente de cambio, un gestor de proyectos y sobre todo promotor educativo.

Reflexiones finales

En conclusión, la formación de los primeros promotores culturales bilingües en Los Altos de Chiapas, significó un paso adelante en las actividades del indigenismo nacional debido a que se concretó la idea que se planteó en el Congreso de 1940 el de utilizar al mismo indígena como herramienta para integrar al Estado mexicano a las comunidades indígenas. El proceso educativo en Los Altos de Chiapas, fue diferente en cada uno de los municipios indígenas, en Chamula y Zinacantán los promotores le imprimieron particularidad a los programas sociales y educativos, puesto que velaron por sus intereses personales y se apropiaron de los apoyos sociales así como del poder político.

Conclusiones

La incursión del cardenismo en Los Altos de Chiapas a partir de intermediarios políticos allanó el sistema político social que imperaba en esta región encendiendo una disputa entre dos facciones que buscaron por todos los medios imponer su hegemonía. La estabilidad política que perduró por varias décadas en los pueblos tzotziles y tzeltales se debió al bien marcado sistema de clases sociales, pues, indígenas y mestizos tenían bien definido su lugar en el sistema de estratificación que había en Los Altos. En este contexto, los tzotziles ocupaban el lugar más bajo del sistema social y los mestizos el más alto.

Erasto Urbina García máximo representante del cardenismo en Los Altos fracturó el sistema de dominación y explotación que persistía y reivindicó los valores sociopolíticos de los tzotziles, en consecuencia la élite mestiza se rebeló y enfrentó directamente a los urbinistas. En este aspecto, surgen líderes indígenas bilingües que apoyaron a Urbina en su lucha por implementar las reformas de Cárdenas. La incursión de indígenas bilingües en la construcción de sistema político y económico sentó las bases para que las dependencias del gobierno se apoyaran en ellos y nivelaran la balanza a su favor.

La educación fue el mecanismo por el cual el gobierno federal pudo incursionar en las comunidades indígenas puesto que la existencia de individuos alfabetizados facilitó las negociaciones entre el gobierno y los grupos indígenas. Estos al navegar y familiarizarse con el sistema político de México aceptaron y minimizaron el aislamiento y resistencia de los indígenas. A través de la

comprensión y entendimiento de las instituciones indigenistas de gobierno, actores políticos y programas sociales educativos, podemos ver como se arraigó y comportó la educación indigenista en los municipios de Zinacantán y Chamula.

Podemos afirmar que fueron tres aspectos que construyeron a la educación indigenista en Chamula y Zinacantán e incentivaron la modernización de las comunidades dotando a los indígenas de herramientas y pensamientos cuestionando la autoridad de los mestizos. Matizar estos aspectos muestra que el proyecto de integración y reivindicación que elaboró el estado mexicano rindió frutos a largo plazo.

El indigenismo como pensamiento inspiró a la creación de leyes, proyectos e instituciones que buscaron la valorización y asimilación de la cultura indígena. Con el paso de los años el indigenismo se fue transformando y adaptado a las necesidades de los grupos indígenas, así como por sus exponentes. El efecto y resultado varió dependiendo del contexto, como precisa Heriberto Gómez Cruz “el éxito de los proyectos indigenistas se debió a las condiciones sociales de la época”. Como señalan las fuentes historiográficas, el cardenismo en Los Altos manifestó un indigenismo radical, contradictorio y violento que buscó la renovación del sistema político local. Así, de 1936 a 1940 encontramos un indigenismo que se enfrentó directamente a los mestizos y elevó a unos cuantos indígenas a puestos estratégicos que más tarde serían los intermediarios políticos al servicio del Estado. Con el amparo del aparato institucional las reformas de los indigenistas locales rindieron frutos, aunque el cardenismo en Los Altos fue efímero, su influencia y experiencias moldearon la región para el indigenismo de 1951.

La educación indigenista como tal se empezó a implementar en Chiapas con la llegada del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil en San Cristóbal de Las Casas, sin embargo, desde la década de 1930 había un modelo educativo el cual contemplaba la lengua indígena como instrumento de alfabetización. En el aspecto local, se tiene registro que las escuelas estatales y federales habían incursionado en las comunidades de Chamula y Zinacantán desde la década de 1930. Fuentes primarias demostraron que los indígenas bilingües que colaboraron con Erasto Urbina se formaron en estas escuelas e internados. A partir de estos antecedentes podemos afirmar que algunos elementos de la educación de los años de 1930 y

1940 sirvieron como ejemplo y en otros casos como modelo para cimentar la educación indigenista de 1951.

Los indígenas tzotziles tenían conocimiento de lo que era la escuela, su objetivo y el papel que tenía en las comunidades, empero, por el mal desempeño de los maestros y el maltrato que ejercían hacia los alumnos los indígenas evitaron mandar a sus hijos a la escuela. Por esta razón unos cuantos indígenas pudieron asistir a la escuela e iniciar su educación. En 1936 con la incursión del cardenismo estos indígenas apoyaron a Erasto Urbina y se establecieron en puestos estratégicos de las comunidades desplazando a los secretarios municipales quienes en ese momento tenían el control de las mismas. Al ser indígenas bilingües ocuparon el puesto de escribanos, de esta manera se integraron al estado como intermediarios políticos e incentivaron que el gobierno federal penetrara a las comunidades indígenas. Este fenómeno se distinguió mejor en Chamula ya que los hombres más cercanos a Urbina procedían de esta comunidad.

El Centro Coordinador Indigenista al constituirse en Los Altos se apoyó de estos indígenas bilingües para minimizar la resistencia de las comunidades, primero los incorporó como traductores e intermediarios políticos y después como promotores culturales bilingües. De 1951 a 1954 se forma a la primera generación de promotores, estaba compuesto por los escribanos de Erasto Urbina, esta etapa se caracterizó por contratar individuos con prestigio en sus comunidades y cualidades de persuasión. La segunda generación se educó de 1954 a 1960 y se caracterizó por contratar únicamente a indígenas alfabetizados y castellanizados y sobre todo con cualidades sobresalientes.

Se puede afirmar que las políticas indigenistas rindieron frutos porque en menos de una década, en las comunidades de Zinacantán y Chamula se introdujo y arraigó la educación entre los jóvenes, la formación académica adquirió valor debido a que los promotores culturales bilingües pasaron a tener prestigio y reconocimiento en las comunidades, además de mejorar su situación económica. Fuentes consultadas demostraron que, en la primera generación de promotores se conformó por indígenas de familias influyentes y sobre todo por ser protegidos de Erasto Urbina García, mientras que en la segunda, sólo los individuos sobresalientes

podieron obtener una plaza de promotor cultural, es decir, con base a su esfuerzo y preparación el Centro Coordinador los contrato.

El modelo educativo del indigenismo influyó enormemente en el desarrollo de la educación en Los Altos, pues su método de intervención y penetración disminuyó la hostilidad y el rechazo de los indígenas. El modelo pedagógico de la enseñanza indirecta y las escuelas de transición e inicial manifestaron su efectividad, ya que el número de alumnos aumentó y las solicitudes para ingresar al Centro de Capacitación Técnica fueron en aumento. Aunque, la tesis se enfocó en un análisis cualitativo y no cuantitativo se observó que el número de escuelas y alumnos aumentó considerablemente a mediados de 1950 cuando el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil aún tenía unos cuantos años de fundarse en Chiapas. Los materiales didácticos en lengua tzotzil también fueron un aliado importante a la hora de fomentar la alfabetización y castellanización de los indígenas puesto que redujo el tiempo en el que el alumno podía aprender a leer y escribir.

El indigenismo y la educación indígena en las comunidades de Chamula y Zinacantán fomentaron el desarrollo educativo, penetraron y modificaron la vida social y política de las comunidades, pues se atacó los males que aquejaban e impedían el desarrollo educativo. Aunque, desde principios de 1930 se tenía registro que la Secretaría de Educación Pública trató de romper con dichos males, el poder e influencia de la élite mestiza de Chiapas impidió y sabotó las acciones educativas, obstaculizando todo proyecto educativo.

El éxito de las políticas indigenistas del Centro Coordinador Indigenista corresponde a tres factores que a simple vista no tienen relación, pero matizando dichos fenómenos podemos ver una continuidad histórica que persistió hasta finales del siglo XX. En primer lugar, el indigenismo de 1936 a 1940 fomentó la preparación política de los indígenas haciéndolos partícipes de los cambios sociales de la región, el apoyo del gobierno federal fue de suma importancia pues sin él, nuevamente la élite mestiza hubiera paralizado las reformas del cardenismo.

En segundo lugar, el Instituto Nacional Indigenista propició el auge de las políticas indigenistas en Los Altos con la creación del Centro Coordinador Indigenista pues rompió nuevamente con el mismo sistema de explotación que imperaba en las comunidades. Aunque, los mestizos opusieron resistencia, el caso

es que, el apoyo del gobierno federal inclinó la balanza y favoreció al Instituto Nacional Indigenista y su Centro Coordinador. A partir de esto, se rompen definitivamente el sistema de explotación, la influencia de los secretarios municipales y se desplaza a los maestros mestizos de las comunidades poniendo a la cabeza a los mismos indígenas.

Por último, los escribanos indígenas y después los promotores culturales bilingües son muestra del éxito de la educación indigenista en Los Altos, pues como se ha afirmado, los primeros indígenas bilingües se formaron en las escuelas e internados de la región. Su presencia en la historia de Los Altos es de suma importancia ya que fueron los artífices del proyecto nacional de integración del gobierno federal, ellos, fundaron las escuelas, negociaron directamente con los padres de familia y sirvieron de ejemplo para que más individuos se interesaran por la escuela. Gonzalo Aguirre Beltrán mencionaba que los individuos desajustados de cada comunidad fueron el puente por el cual el indigenismo y la educación indígena pudieron penetrar en las comunidades ya que, sin su apoyo, las instituciones gubernamentales hubieran tardado más tiempo en lograrlo.

La participación de los indígenas como actores principales en la construcción de la identidad nacional y sobre todo en su integración a la vida política y económica de México toma relevancia a principios de 1960, ya que los promotores culturales empiezan a adquirir puestos estratégicos en los gobiernos comunitarios y se apropian de los programas sociales y sobre todo se incorporan como docentes a la Secretaría de Educación Pública, de esta manera inicia una nueva etapa en la formación de maestros bilingües y su papel en las comunidades se reduce únicamente a la alfabetización y se deja a un lado los proyectos de integración social.

La tesis deja al descubierto dos interrogantes, que, aunque en el texto se los matizó, quedaron sin ahondar lo suficiente. Las fuentes primarias revelaron que el discurso político del INI y de su Centro Coordinador Indigenista tenían un objetivo: mostrar al indígena como un individuo atrasado y sobre todo incapaz de resolver su condición sin el apoyo del gobierno. En el boletín *“Acción Indigenista”* se retrató al tzotzil como un sujeto con problemas del alcohol, monolingüe y analfabeta.

De esta manera, el INI justificó sus acciones en torno al cambio cultural que ejerció entre los indígenas, es decir el llamado “problema indígena” se trató de resolver desde una visión occidental por individuos no indígenas que a partir de una serie de investigaciones antropológicas creyeron saber como resolver dicho problema. En este aspecto el tzotzil adoptó un papel secundario y su único deber fue servir como experimento social. El indigenismo en acción, proyecto piloto del gobierno mexicano y de algunos indigenistas, estableció su centro de experimento en el corazón de Los Altos. Dado que sus proyectos eran novedosos para la época, los resultados fueron inciertos. Una de las consecuencias fue la aparición de los caciques indígenas, quienes se volvieron explotadores y reproducen las mismas prácticas de los secretarios municipales de la década de 1930.

Dado que el proyecto del Centro Coordinador Indigenista en Chiapas inició a partir de la improvisación, su modelo de intervención se fue modificando constantemente. Stephen Lewis (2020) menciona que en Los Altos se alentó la instauración de un modelo educativo, “la utopía indigenista”, que se pudiera reproducir a lo largo del país, sin embargo, como se demostró en esta investigación, el contexto, la población y sobre todo los agentes del cambio, “promotores culturales”, la definieron y le dieron una particularidad.

En conclusión, la educación indígena fue parte de un proyecto de nación que buscó la integración de los grupos indígenas al estado a partir de la enseñanza del castellano, creando una identidad nacional e integrándolos a la economía y así lograr la modernización del país. En Chiapas el indigenismo local sirvió para incorporar a los indígenas al partido oficial (PRI).

Fuentes consultadas

Fuentes de archivo

Archivo Histórico del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil, Agustín Romano Delgado. Las referencias corresponden a la “Sección Correspondencia”.

Instituto Nacional de Pueblos Indígenas, las referencias corresponden a la Biblioteca Juan Rulfo de la Ciudad de México.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Biblioteca Manuel Orozco y Berra

Acción Indigenista, Boletín Mensual del Instituto Nacional Indigenista, Julio 1953, Número 1.

Acción Indigenista, Boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, México-agosto de 1955, Número 26.

Acción Indigenista, boletín mensual del Instituto Nacional Indigenista, México, noviembre de 1956, Numero 41

Montes Sánchez, Fidencio (1955), *Educación lingüística y ayudas visuales del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil*, México, Mimeografiado. *Realidades y proyectos 16 años de trabajo, memorias y realidades* Vol. X, INI, México D.F, 1964.

Romano Delgado, Agustín (1955), *Problemas fundamentales del Centro Tzeltal-Tzotzil*, Instituto Nacional Indigenista, México, Mimeografiado.

Fuentes Bibliográficas

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982), *El proceso de aculturación*, México, CIESAS.

Indigenismo en Acción, México, Instituto Nacional Indigenista.

Ayala Reyes, Susana, (2019), *Creatividad en los márgenes del Estado: apropiación de los títeres Petul-Xun en Los Altos de Chiapas*, Tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, México.

Ayala Reyes, Susana (2021), “Tramas conceptuales e institucionales en la historia de la educación bilingüe en México. Reflexiones sobre la educación indigenista en los Altos de Chiapas en los años cincuenta”, *Revista brasileira*

de história da educação v. 21.

- Benjamin, Thomas, (1995), *Chiapas tierra rica, pueblo pobre, historia política y social*, México, Ed. Grijalbo.
- Calderón Mólgora, Marco A. (2002), "Ciudadanos e indígenas en el Estado populista", en Assies, Willem y Marco Antonio Calderón Mólgora. (coords.), *Ciudadanía, cultura política y reforma del estado en América Latina*. Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, pp. 103-123.
- Calderón Mólgora, Marco A. (2006), "Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940", *Relaciones* Vol. XXVII, no. 106, pp. 17-56.
- Caso, Alfonso (1958), *Indigenismo*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Caso, Alfonso (1971), *La comunidad indígena*, México, SEP/Setentas.
- Censo de población, Estados Unidos Mexicanos*, Secretaría de la economía nacional, Dirección General de Estadística, Quinto censo de población, 15 de mayo de 1930, Estado de Chiapas, México, 1935.
- Cruz Gómez, Heriberto (2017), *Indígenas en disputa. Los tseltales de Oxchuc ante los proyectos religiosos e indigenistas 1940-1970*, el Colegio de Michoacán, A.C. Centro de Estudios Históricos, Tesis de Doctorado en Historia, Zamora, Michoacán.
- De la Fuente, Julio (1990), *Educación antropología y desarrollo de la comunidad*, INI, México, D.F.
- De la Fuente, Julio (2009), *Monopolio de aguardiente y alcoholismo en Los Altos de Chiapas un estudio "incómodo" de Julio de la Fuente (1954-1955)*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Favre, Henri (1984), *Cambio y continuidad entre los mayas de México*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- García de León, Antonio (1985 a), *Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia* T. I, México, Ediciones Era.
- García de León, Antonio (1985 b), *Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia* T. II, México, Ediciones Era.

- Giraud, Laura (2011), "Un campo indigenista transnacional y 'casi profesional': la apertura en Pátzcuaro (1940) de un espacio por y para los indigenistas" en Giraud, Laura y Juan Martín Sánchez (eds.) *La ambivalente historia del indigenismo. Campo interamericano y trayectorias nacionales 1940-1970*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 21-98.
- González Esponda, Juan (2011), "Erasto Urbina y el primer despertar indígena del siglo XX", *Anuario 2011*, pp. 169-193.
- Greaves, Cecilia (2008), *Del radicalismo a la unidad nacional una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México.
- Gutiérrez Chong, Natividad (2001), *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Heath, Shirley Brice (1992), *La política del lenguaje en México*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Huerta Morales, María Guadalupe y Norma Torres Barranco (2019), "Antropología mexicana, poder y políticas para pueblos indígenas", en *Caminos entreverados cultura, procesos y etnografías contemporáneas*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 78-106.
- Lewis, Stephen, (2011), "¿'Problema indígena o problema ladino'? cincuenta años de pensamiento y políticas indigenistas en Chiapas, México" en *La ambivalente historia del indigenismo campo comercial interamericano y trayectorias nacionales 1940-1970*, Instituto de estudios peruanos, Perú.
- Lewis, Stephen, (2015), *La revolución ambivalente forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.
- Lewis, Stephen (2020), *Repensando el indigenismo mexicano, El Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista en Los Altos de Chiapas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur.

- Lisbona Guillen, Miguel (2020), *Disciplinar cuerpos, normalizar ciudadanos, ensayos sobre la deportización de Chiapas tras la Revolución Mexicana*, México, CIMSUR.
- López Caballero, Paula (2015), "Las políticas indigenistas y la 'fábrica' de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto nacional Indigenista (1948-1952)", en López Caballero, Paula y Daniela Gleizer (Coords.), *Nación y alteridad mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 69-108.
- López Meza, Antonio (2002), *Sistema religioso político y las expulsiones en Chamula*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, CONECULTA.
- Loyo Bravo, Engracia, (1999 a), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- Loyo Bravo, Engracia, (1999 b), "Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural", en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, pp. 139-159.
- Loyo, Engracia y Anne Staples (2010), "Fin del siglo y de un régimen" en *Historia mínima de la educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 127-153.
- López Hernández, Haydeé (2013), "De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo" en *Cuicuilco* vol. 20, no. 57, mayo-agosto, pp. 47-74.
- Modiano, Nancy (1974), *La educación indígena en Los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- Moscoso Pastrana, Prudencio (1960), *El pinedismo en Chiapas 1916-1920*, México, editorial cultura.
- Navarrete Cáceres, Carlos (2007), *Rosario Castellanos su presencia en la antropología mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- París Pombo, María, Dolores (2007), "El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)", México, *Revista Pueblos y Fronteras Digital* núm. 3.

- Paris Pombo, María Dolores (2009), "Indigenismo, caciquismo faccionalismo político en los Altos de Chiapas, 1936-1940", en *Integrados y marginados en el México posrevolucionario los juegos de poder local y sus nexos con la política nacional*, Universidad Metropolitana Unidad Xochimilco-Porrúa, México, pp. 121-160.
- Pineda, Luz Olivia (1993), *Caciques culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*, Puebla, Altres Costa/Amic.
- Quintanilla, Susana (1997), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Ramos, María Eugenia (2022), *Conflicto agrario en Chiapas: 1934-1964*, Tuxtla Gutiérrez, Gobierno del Estado de Chiapas/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Romano Delgado, Agustín (2002 a), *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*, Volumen I, INI, México.
- Romano Delgado, Agustín (2002 b), *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*, Volumen 2, INI, México.
- Rus, Jan (1995), "La Comunidad Revolucionaria Institucional: La subversión del gobierno indígena en Los Altos de Chiapas, 1936-1968", en Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz, *Chiapas, los rumbos de otra historia*, México, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, pp. 251-277.
- Rus, Jan (2012), *El ocaso de las fincas y la transformación de la sociedad indígena de los altos de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Salinas Sánchez, Juan Manuel (2021), *La educación en Chiapas 1880-1914*, México, UNAM, digital. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-en-chiapas-1880-1914>
- Urbina García, Erasto (1944), *El despertar de un pueblo. Memorias relativas a la evolución indígena en el estado de Chiapas*. Documento inédito.
- Viqueira, Juan Pedro, (2002), "Las identidades colectivas en Los Altos de Chiapas: una visión histórica", en *Encrucijadas chiapanecas, economía, religión e identidades*, México, pp. 334-374.

Anexos

Transcripción completa de las impresiones del lingüista Kennth Weathers sobre los primeros promotores culturales bilingües²¹⁷.

Antonio Arias Perez

Desde luego, por sus años en el ejército y en México, Antonio tiene más práctica en el Español que sus socios. Sus experiencias como soldado le da algo de reserva, en como llegó al grado de cabo, tiene práctica en mandar a otros. También, como ya trabajó como maestro gratuito, tiene conocimientos de enseñanza y de manejo de la escuela. Me parece que tiene amor a los de su tribu, aunque no sea del mismo municipio que él es, o pueda ser que es que tiene deseos de ayudar a los oprimidos. Aunque parece contadición, noto también algo de altivez o desprecio por la ignorancia que demuestran algunos indígenas. Pienso que pueda ser por una parte resultado del desprecio que tantos chiapanecos sienten a los indígenas. Sin embargo, Antonio me parece el más listo y vivo de todos los promotores del Centro. Con la preparación debida pienso que puede ser un verdadero líder pro-indígena.

Mariano Pérez Gutiérrez

Mariano me parece uno de los tres mejores elementos del municipio de Chenalhó, y él es de corazón más abierto de los tres (él, Antonio y Hilario). Por supuesto estos que han sido maestros tienen que olvidarse de algunas cosas que aprendieron en otras escuelas, para que sea más útiles para la campaña actual, pero esto no me parece muy difícil de convencerles. Probablemente Mariano no es tan inteligente como Antonio, pero todavía tiene muchas posibilidades si uno le instruya. Con la debida preparación me parece que puede ser muy buen promotor, a lo menos. Me parece que tiene muy buen genio para tratar indígenas.

Diego Rodrigues Lopez

Este promotor siempre me ha simpatizado mucho, pero estoy notando que le falta mucho conocimiento de español. También noto que es “slow”. Me parece que no tiene nada de especial de intelectualidad, aunque puede ser que alguna circunstancia, como falta de salud o la manera que le han tratado otras personas le han hecho desarrollar una actitud no que demuestra que es vivo. Por lo pronto, me parece que nos puede servir muy bien como promotor si le seguimos preparando,

²¹⁷ AHCCITT; Sección, dirección; Exp., 0090; Año, 1951

pero no espero de él nada de especial. Su genio o carácter es bastante humilde, lo cual le hace muy tratable.

Pedro Arias Perez

Todo lo que hace Pedro parece que lo hace en una manera despacio. Pienso que su *"I.Q is considerably under normal"*. Entiendo yo que ha sido maestro gratificado, y por esto tiene más preparación que muchos. Pero para prepararle más me parece que la preparación sería más lento que con muchos. Fácilmente sea él el más "slow" de todos los de Chenalhó. No digo que no sería útil como promotor, pero no se debe esperar de él cosa especial, aunque me parece suficiente tratable.

Deonicio Arias Gutierrez

Pedro y Deonicio son personas muy quietas, y por esto yo los había calificado como iguales, pero el otro día en las pruebas de enseñanza vi que Deonicio es listo, y a lo menos tan inteligente como la mayoría. Pueda ser que su experiencia como maestro le ayudó algo en esto, pero pienso que ella no le será estorbo cuando se le puede preparar debidamente. Aunque nunca sea él muy especial, pienso que si puede ser muy buen maestro alfabetizador.

Hilario Perez Sanchez

El carácter de este promotor es como si tuviera más edad que los otros de Chenalhó, aunque no se si la tenga. Me parece casi igual de listo como Mariano. Pueda ser un poco más o un poco menos. Su carácter parece un poco más atrevido que Mariano, y puede ser que por esto parece un poco más adelantado, mientras Mariano es de un carácter más abierto y amable. Hilario demuestra bastantes posibilidades. A lo menos me parece que puede ser muy buen promotor.

Mariano Ruiz Arias

No tengo ideas precisas de este promotor. Entiendo que todos los de arriba han sido maestros, pero parece que este, no. Parece que no sabe demasiado español.

Miguel Perez Moreno

Miguel me parece un elemento inteligente y listo, pero le falta preparación. Tiene bastantes posibilidades, muestra deseos de aprender, y es trabajador.

Manuel Perez Perez

Manuel no es de los más vivos, le falta preparación y español y parece ser nada especial de inteligente. Sin embargo, tiene deseos de adelantarse y es despuerto

trabajar para cumplir. Es de carácter tratable y amable. Aunque probablemente nunca sea el mejor promotor, pienso que si será bastante útil.

Salvador Sánchez Gómez

Aunque a Salvador le falta un poco de español y otras preparaciones, es trabajador y serio, y parece que tiene deseo de ayudar a su pueblo. No demuestra nada especial de inteligencia, pero nadie le puede decir que es tonto. Tiene genio para líder, y por esto pienso que puede ser más que solo promotor. Puede necesitar algo de tiempo y paciencia en su preparación, pero pienso que los resultados valen la pena.

Pascual Lopez Calixto

El caso de Pascual me parece mucho como Salvador. Pueda ser que el "I.Q." de Pascual sea un poco más alto que lo de Salvador, pero Salvador ha tenido más experiencia, me parece, y también tiene más genio para líder. Con la debida preparación Pascual sería buen promotor, y posiblemente haga algo adicional. El español de estos dos es mucho mejor que la mayoría de los promotores Chamulas.

Domingo Santis Pulemó

Es uno de los promotores de los cuales todavía dudo si van a dar los resultados que deseamos. Puede ser que con mucha preparación resulte. Ahora le falta en mucho: es demasiado tímido, no entiende bien el español, no tiene amor al trabajo, o no sabe que hacer en el trabajo; posiblemente está en esta obra sólo por el salario, tiene pocas ideas de enseñanza y no tiene el carácter todavía que un promotor necesita para llevar con la gente. Pueda ser que es muy joven y con el tiempo y la preparación estos males pueden remediarse, pero ahorita no le veo con mucha esperanza.

Salvador Santis Diezmo

Este también me parece no ser muy inteligente. Siendo del segundo grupo que se preparó, pude notar que es muy lento en la lectura. Tampoco es muy fluido en el español. No se si la preparación le puede hacer buen promotor.

Manuel Jiménez Takibek'et

Me parece que este promotor es todavía bastante joven, pero es tratable y de genio amable y algo trabajador. Ahorita le falta bastante español y otras preparaciones, pero tengo mucha esperanza que sí, se puede preparar. Leó algo regular en las

instrucciones del segundo grupo que le tocaron a él, y con suficiente instrucción pienso que pueda leer bien

Sebastián Jimenez Takibet'et

En el segundo grupo Sebastián tuvo más dificultad que cualquier otro en la lectura. Como leyó mejor las letras grandes que las chicas pensaba yo que posiblemente le molesta la vista, aunque también en otras cosas no se demuestra muy inteligente. También parece que no entiende mucho español, ni se demuestra muy tratable. Por esto no tengo toda confianza que puede ser buen promotor.

Mariano Hernández Jiménez

Como todos saben, este es uno de los mejores elementos Chamulas. No fue el mejor lector en su grupo, pero si es amable, tratable, vivo, y a la vez no es nada altivo. Por esto se llevará bien con la gente. Le falta algo de preparación en español y otras cosas, pero no tengo la menor duda que puede ser muy buen promotor, y posiblemente algo más.

Agustín Arias Ortiz

En el segundo grupo Agustín fue uno de los menos listos, y más lentos en la lectura. Tal vez esto se debía en parte a que no estaba bien de salud. Esto tendrá que verse todavía. Su preparación no fue completa.

Domingo Jimenez Centeno

Este fue entre los Chamulas el único más listo en lectura, y yo creo que no hay duda que es él que habla mejor el español también. No tengo duda que se puede preparar para promotor. Parece que lo único en su contra es su timidez.

Juan López Castellanos

Juan es inteligente y vivo, pero parece que no le gusta tanto trabajar y le gusta demasiado la aprobación de la gente, Pienso que con la debida preparación puede servir como promotor, pero dudo que sea algo especial. En lectura y otras cosas en la clase fue mediano entre los Chamulas, pero la mayoría de los de otros municipio le ganaron.

Marcos García Martínez

En su grupo (el primero) fue uno de los mejores estudiantes, a pesar de que no tenía la experiencia y la edad de muchos otros. El necesita más preparación como

los demás, pero posiblemente su estorbo principal será su timidez y falta de confianza y “empuje”.

Domingo Gómez Oso

No tengo ideas precisas de este. Fue uno de los Chamulas que necesitaban mucha preparación, pero pienso que con la preparación necesaria puede ser útil.

Domingo Santis Diezmo

Por su edad, tengo algo de duda de cuanta preparación se le puede pasar todavía, pero pienso que vale la pena hacer la prueba. Es muy lento en la lectura y otros trabajos, y pienso que posiblemente algo de esto se debe a que la vista ya se le estéyendo. No lo he podido analizar al fondo.

Pascual Paatixtán Likanchitóm

A veces Pascual me parece vivo e inteligente, y otras veces me parece casi tonto. Fue uno de los más lentos en aprender, pero también fue uno de los últimos en entrar en el grupo grande, y faltó mucho a las clases. Pueda ser que sólo no sabe mucho español y es más avanzado de edad. Es seguro que le falta mucha preparación. Pueda ser que con la preparación debida sería útil como promotor.

Antonio López Pérez

Aunque faltó mucho a las clases por asuntos de las autoridades, fue uno de los mejores alumnos. No hay duda que es bastante inteligente. Lo que mayormente le hace menos útil como promotor es que ni entiende todavía el método que debe seguir en la alfabetización, ni está convencido del valor de él. Pone demasiado valor y prestigio al método tradicional. No necesita convencimiento y más orientaciones en la práctica del método.

Miguel Hernández Hernández

Este es un elemento inteligente y trabajador. En la lectura estuvo algo despacio, pero pienso que mayormente fue por falta de práctica, y posiblemente por su edad ya le falta algo de vista. Su español es mejor que muchos, y con la preparación debida tengo completa confianza que sea un promotor útil.

Pedro Jimenez López

Ya le hemos calificado a este como altivo, y no muy indigenista, N tengo duda que es inteligente, pero por su modo de pensar no puede ser muy buen promotor hasta que se cambie aquello.

Mariano de La Cruz Chanmul

Este promotor no hace nada rápidamente, y pienso que no es especial inteligente. Pero si no huye del trabajo y por su paciencia puede trabajar bien con los indígenas. Preparándole bien puede ser un buen promotor.

Mariano López Hernández

Este promotor es algo vivo, a lo menos tan inteligente como la mayoría y habla bien el español. Lo único que no me gusta es que le noto un poco orgulloso o egoísta, y hasta esto pueda ser útil si se dirige bien. Falta bastante conocimiento de método y sistema de enseñanza, pero se puede preparar en buen elemento y promotor.

Mariano Jimenez Takinbek'et

Este es otro de los Chamulas que le falta mucho el español, y es atrasado en la lectura y otros conocimientos también. Su carácter es tratable y amable, y está dispuesto a trabajar, y por esto pienso que con suficiente preparación puede resultar buen promotor.

Carmen de la Cruz Bolom

Carmen habla poco, y por esto no se le puede conocer fácilmente. No es nada especial ni de inteligencia ni de trabajador. Me simpatizo porque no es tan pleitista como los otros tsotsiles Huistecos, Pedro Jiménez y José Santis. Ahora me parece que por no ser de carácter fuerte, es fácilmente llevado por otras personas como Pedro que tienen ideas no buenas. Tendría que tener roce con otro tipo de gente si va a ser buen elemento para esta obra. También pueda ser que le faltan otras características necesarias. Como digo, no lo conozco muy bien.

Juan Santis Muñoz

En español José no es tan atrasado como algunos de Chamula y otras partes, pero en nada se mostró listo en la lectura. Me parece poco inteligente. También se demuestra algo “stubbor” y pleitista, y por esto puede criar problemas como promotor. No se si se podría preparar a ser buen promotor.

Mariano Hernández López

Este es un individuo “averege”. No le he visto excepcional en nada, pero lo veo de mucha posibilidad de ser elemento bastante útil con la debida preparación. Puede ser un poco lento en aprender, por su edad, pero es de carácter tratable que puede llevarse bien con la gente, y ser buen promotor.

Tzeltales

Como de los promotores tseltales sólo tuve en mis clases a Agapito Nuñez Ton y Aurelio Pérez Juárez, no voy a tratar de comentar todos. Esto lo puede hacer mejor la Srita. Slócum, como ella les dio algunas calificaciones.

Agapito Nuñez Ton y Aureliano Perez Juárez son personas de acciones lentas. Son de genio amable y paciente y no les vi de alto "I.Q". Por supuesto ellos no tenía la misma ventaja para la lectura con los demás en el primer grupo, porque son tzeltales y no del idioma nativa que estuvimos estudiando. Tomando en cuenta esto, no hicieron tan mal. Pienso que preparados pueden ser promotores bien útiles.

De los demás pienso que casi todos necesitan bastante enseñanza de español. Cuando yo pregunté al Profr. Castellanos cuales de los tzeltales hablan el mejor español, me dijo que varios lo hablan bien y concluyó a Francisco Gómez Sanchez. Yo se que a Francisco le falta bastante español, gramática, etc. Ahora que el profesor dijo esto pienso que casi todos faltan este tanto también.

Estos son las impresiones más sobresalientes que he notado de los promotores del Centro, hasta esta fecha de diciembre de 1951.

Kennth Weathers.