

01070 4
2g.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
COLEGIO DE PEDAGOGIA

**EL DISCURSO EDUCATIVO Y EL
INDIGENISMO CARDENISTA.**

LA INCORPORACION DE LOS GRUPOS INDIGENAS AL
PROGRESO NACIONAL POR MEDIO DE LA EDUCACION.
EL INDIOS COMO MODELO DE IDENTIDAD NACIONAL,
LA PRACTICA ANTROPOLOGICA Y LA ANTROPOLOGIA
MEXICANA. (UN PROYECTO DE INVESTIGACION DESDE
LA PERSPECTIVA DEL ANALISIS POLITICO DEL DISCURSO).

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

MARIA NOEMI GONZALEZ ANAYA

ASESORA DE TESIS: DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS.

MEXICO, D. F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1997
269713



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MEXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

EL DISCURSO EDUCATIVO Y EL INDIGENISMO CARDENISTA.

LA INCORPORACIÓN DE LOS GRUPOS INDÍGENAS AL
PROGRESO NACIONAL POR MEDIO DE LA EDUCACIÓN,
EL INDIO COMO MODELO DE IDENTIDAD NACIONAL,
LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA Y LA ANTROPOLOGÍA
MEXICANA. (UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DESDE
LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO).

TESIS QUE PARA OPTAR
POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA,
PRESENTA:

MARÍA NOEMÍ GONZÁLEZ ANAYA

ASESORA DE TESIS:

DRA. ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

DEDICO ESTA TESIS A:

MIS HIJOS: CHÉRIE (+), JAMES ROBERT Y MARÁ RACHEL KRAMER GONZÁLEZ, SIN QUIÉN SU APOYO NADA HUBIERA SIDO POSIBLE.

A MIS PADRES: JOSÉ ROBERTO GONZÁLEZ DUEÑAS Y MARÍA DE LA LUZ ENEDINA ANAYA RODRÍGUEZ (+).

A MIS NIETOS: JAMES ROBERT, JORGE DAVID Y MARÁ DANIELA.

A MIS HERMANOS Y HERMANAS: ANTONIETA, ROBERTO, LOURDES, PAZ, ROCÍO, EDUARDO Y MARÍA DE LA LUZ, Y SUS FAMILIAS.

A TODOS MIS AMIGOS Y AMIGAS QUE EN MUCHOS MOMENTOS ME AYUDARON A CONTINUAR.

AGRADECIMIENTOS:

Cuando llega el momento de agradecer el apoyo que se ha recibido, se corre el peligro de dejar fuera a muchas personas que lo han hecho o se vuelve una lista interminable, por esto, pido una disculpa anticipada ante cualquier omisión. Sin embargo, es necesario mencionar algunas de ellas:

En primer lugar a la Maestra Luz Elena Salas, a la Maestra Marcela Gómez Sollano, al Maestro Carlos Oliva Jiménez y al Doctor Carlos Serrano por haber dedicado su tiempo para leer y hacer recomendaciones para este trabajo.

Igualmente, a todos los maestros y compañeros de la maestría que contribuyeron a mi formación, a la Doctora Libertad Menéndez Menéndez por su calidez y a la Sra. Patricia Lozada por su amable disposición. A la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Finalmente, a mí muy querida maestra, la Doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos, por sus enseñanzas, por su dedicación, y por que, sin su guía este trabajo no hubiera sido posible. Rosa Nidia, te agradezco la confianza que tuviste en mí..

María Noemí González Anaya

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRESENTACIÓN	6
CAP. 1. LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO EDUCATIVO	10
El discurso educativo revolucionario. La construcción de la identidad.	
El lenguaje y el discurso. ¿Por qué análisis del discurso? El discurso educativo y la mística de la Revolución Mexicana.	
CAP. 2. PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN HASTA 1920	27
El indígena en el pensamiento liberal. La educación durante la época porfiriana.	
El concepto de cultura nacional durante el porfiriato. La educación de 1910 a 1920 La Constitución de 1917.	
CAP. 3. LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA Y EL INDIGENISMO	48
El indigenismo. El indigenismo mexicano. El quehacer antropológico. La antropología porfiriana. La Revolución Mexicana. El origen de la Antropología Oficial Mexicana y la práctica indigenista.	
CAP. 4. EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA (1920-1935)..	76
José Vasconcelos y su política educativa. Plutarco Elías Calles. La Escuela Rural. El Maximato 1928-1934. Emilio Portes Gil. Pascual Ortiz Rubio. Narciso Bassols.	
CAP. 5. EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA Y EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA MEXICANA	102
El discurso educativo de la Revolución Mexicana. El discurso educativo cardenista. La idea de cultura nacional. La reactivación de la Mística de la Revolución Mexicana. La Educación Socialista. La Escuela Socialista Mexicana. La autonomía Las instituciones: Instituto Politécnico Nacional. Escuela Nacional de Ciencias Biológicas. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Escuela Nacional de Antropología e Historia.	

CAP. 6. EL DISCURSO ANTROPOLÓGICO CARDENISTA.	127
La práctica antropológica en el sexenio cardenista. La construcción del discurso indigenista. La cuestión indígena. El indigenismo. El indio. La identidad indígena como símbolo. El mestizaje. La cultura. La lengua.	
CONSIDERACIONES FINALES.	160
ANEXO 1.	175
ANEXO 2.	180
ANEXO 3.	183
BIBLIOGRAFÍA.	205

INTRODUCCIÓN

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquéllos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley. (Párrafo adicionado al artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 7 de diciembre de 1990, por iniciativa del Lic. Carlos Salinas de Gortari).

Es cierto que, por primera vez en la historia de México, la Revolución de 1910 considera a las etnias como parte importante de la Nación; acontecimientos recientes, como el de Chiapas y otros movimientos indígenas, ponen de manifiesto el hostigamiento a que han sido sometidos por casi cinco siglos. Primero fueron acosados por los europeos que los conquistaron y avasallaron y, luego, por los criollos y mestizos sucesivamente. De igual forma, se implantó y se desplegó hacia ellos una política sistemática de exterminio y abuso. Aunque lo anterior fue denunciado por grupos laicos y religiosos, encontraron "oídos sordos" en el gobierno y en la sociedad en general. Recientemente, los mismos pueblos indígenas proponen su reconocimiento como naciones incluidas en otra, como había señalado Gamio, desde principio de siglo, y aunque con otro matiz, por Ramírez. La incorporación (como un estallamiento de su cultura resulta en una nueva sedimentación: la transculturación) se encuentra en proceso, no por la educación, aparentemente, sino por la apertura de rutas de comunicación, penetración de los medios masivos de comunicación (principalmente radio y TV). Todavía se discute entre la *integración* (Gamio) que resultaría, después de la *acculturación*, en una nueva expresión cultural mestiza y, la *incorporación* (Sáenz) en la *transculturación* es una polémica vigente hasta el día de hoy. La cuestión o problema indígena, según sea la perspectiva con la que se aborde, continúa en *status quo*, a pesar de la reciente adición a la Carta Magna, citada anteriormente. A 87 años de la Revolución Mexicana y a 60 años de la fundación del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y la Escuela Nacional de Antropología e Historia

(ENAH) consideré pertinente hacer una revisión del discurso indigenista y del educativo que propició su emergencia, en el momento histórico -para algunos el apogeo del indigenismo mexicano- que daría origen, posteriormente, a la llamada Antropología Mexicana.

El objetivo de este trabajo es delinear desde la perspectiva del análisis político del discurso, **cómo el proyecto educativo de la Revolución Mexicana intenta incorporar a los indios al progreso nacional por medio de la educación.** Y, como veremos **posteriormente**, se evidencia la **carencia**, como la necesidad de formar antropólogos mexicanos durante el periodo cardenista que articula y da sentido a elementos presentes (condensación) en la práctica antropológica, a los del indigenismo mexicano y del discurso educativo revolucionario, y permiten la emergencia de la Antropología Mexicana, la fundación de la ENAH, el INAH y otras instituciones relacionadas con el quehacer antropológico.

En esta etapa, intento, en un primer acercamiento, desenmarañar, en lo posible, el entramado de eventos históricos que conforman y dan sentido a los elementos dispersos, ya existentes con otros significados (punto de articulación) en la práctica antropológica. El nudo que forman la Antropología, los discursos educativo y el indigenista durante la segunda y la tercera décadas del movimiento armado de 1910, emergen como un elemento más de lo que Buenfil desde 1991 denomina, “la Mística de la Revolución Mexicana” (MRM) con el eje hegemónico de la educación. Se forma así un punto de articulación que, durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas, permite la creación de instituciones relacionadas con la Antropología y la formación de antropólogos mexicanos. Lo anterior transforma y confiere un nuevo sentido (contingencia) a la práctica antropológica (tanto biológica como cultural y etnológica). Los futuros antropólogos eran convocados por el discurso educativo y político cardenista, al mismo tiempo que en la construcción de un nuevo discurso: el indigenista. Se adopta como modelo de identidad nacional al indio, como el origen (genealogía) más puro, de lo que se denominará “la mexicanidad” (Gamio, 1916).

La educación es uno de los ejes que sustentan la Mística de la Revolución Mexicana en el discurso educativo, construido con una carga casi religiosa, en una metáfora que tiene expresiones

como un cuerpo articulado con la capacidad para salvar, redimir y rescatar del atraso a la Nación, entre otros aspectos. Como práctica hegemónica,

la educación equivale a la acción mediante la cual un sujeto es articulado como sujeto de un discurso que antes no lo era, en una configuración de y identidad social -se debe entender tanto en el plano individual como en el colectivo, ya que ambos están socialmente constituidos - como una práctica que se desarrolla en cualquier espacio social, y tiene una identidad relacional que se define por el uso que adquiere en un juego específico del lenguaje; vgr. proyecto político, etc. (Buenfil, 1992: 11).

El discurso educativo cardenista y la figura de Cárdenas se constituyen en el punto articulador entre la práctica indigenista posterior al movimiento armado de la Revolución Mexicana, ambos insertos en la MRM. Lo anterior será abordado desde la perspectiva del análisis político del discurso, que tiene su origen en la propuesta de Laclau y Mouffe, de la Universidad de Essex en el Centre for Theoretical Studies, por medio de la apropiación que hace Buenfil de esa línea de investigación.

Esta perspectiva tiene entre otras características, una articulación anti-esencialista y antifundacionalista (Wittgenstein, Derridá), elementos conceptuales de la teoría política post-marxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žizek), y de la lingüística post-estructuralista (Derridá); y herramientas analíticas diversas (análisis -argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico, genealogía, etc.) que convengan al estudio de procesos sociales específicos.

Este acercamiento tiene una tesis principal, es el carácter discursivo de los objetos (y los procesos) no niega su existencia física, sino es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución (Buenfil, 1991:3).

Escogí esta perspectiva, porque al considerar el discurso como la construcción de una práctica social institucionalizada, me permite abordar el estudio de la historia de la Antropología Mexicana y el discurso indigenista cardenista, como un proceso donde se construyen y se transforman los significados, en este caso, por medio de la educación.

La educación es visualizada como práctica hegemónica política, que construye o transforma a los sujetos sobre los que actúa; en el caso del discurso indigenista, en los dos planos, en los niños

generando una nueva identidad de grupo distinta de la de sus padres hasta en la lengua; y en los adultos, transformando su cultura, es decir, la transculturación.

Esta perspectiva me permite buscar la genealogía del indigenismo. Por un lado, la necesidad de construir una identidad nacional -condensada nuevamente en la figura del indio- por los nuevos grupos en el poder, los euromestizos y los indiomestizos, y por el otro, también posibilita el análisis de la convocatoria del discurso educativo cardenista, para que los futuros antropólogos, interpelados por los argumentos de autoridad de Lázaro Cárdenas, se identificaran con una nueva figura de maestro-ápostol-misionero y artífice, para incorporarse al progreso, a la nueva cultura e identidad nacional. Todo esto con elementos presentes con diferentes sedimentaciones, defendidas por momentos, por los liberales y otros líderes revolucionarios; con una lectura distinta, de la construcción del discurso indigenista y la práctica antropológica que no pretende ser la única y verdadera.

EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA

Las prácticas indígenas y antropológicas en América y en México particularmente, que se inician con el contacto europeo; pasan por diferentes condensaciones a lo largo del devenir histórico. Pero es durante el sexenio cardenista -que al reactivar algunas de las posiciones del imaginario revolucionario inicial- cuando, el eje hegemónico educativo adquiere el perfil propio de un discurso místico-religioso o psicótico, como apunta Buenfil (op. cit., 1991). Con él se pretende redimir al indígena, casi siempre olvidado, oprimido o ignorado, para incorporarlo al progreso nacional, como señala, en 1939, Julio de la Fuente. Se considera que esto se logrará cuando se haga llegar a los grupos indígenas por medio de la educación, la cultura nacional, europeizada y dominante. Ésta será revitalizada e incorporada a la competencia internacional, vía la industrialización. Por ello se hace necesario romper las barreras culturales y lingüísticas de los grupos indígenas, y de esta forma, se unificarán, tanto la identidad como la cultura nacional. Así se eliminarán los obstáculos para lograr el progreso nacional. "Con la reivindicación del derecho del indígena a la tierra y a la nueva cultura, llevada a cabo prácticamente, empezó la política de nuevo trato" (Ibid.: 42).

Por lo anterior, la tarea del antropólogo será proporcionar la información necesaria para conocer las culturas indígenas, su expresión biológica -presente y pasada-; descifrar sus lenguas y que aprendan español, participar activamente como maestros, en el proceso de incorporación al sistema educativo y, por lo tanto, a la cultura y al progreso nacional. La necesidad de formar antropólogos va a funcionar como la carencia para que se funde la Escuela Nacional de Antropología e Historia, concentrando en esta, la enseñanza de las ramas reconocidas en la Antropología Cultural:

*ANTROPOLOGÍA FÍSICA, ANTROPOLOGÍA SOCIAL,
ARQUEOLOGÍA, ETNOLOGÍA, ETNOHISTORIA, HISTORIA Y
LINGÜÍSTICA.*

PRESENTACIÓN

El desarrollo de este trabajo es el siguiente: en el primer capítulo, realizamos una consideración del significado de la práctica educativa, como proceso de enseñanza-aprendizaje formal e informal en la conformación de la identidad de los individuos y de los grupos, y de las consecuencias del contacto o choque entre adultos, como sucede con los grupos conquistados; donde la educación en este reacondicionamiento hace que se construya una nueva identidad y, en el caso de los indios, tanto al interior de los grupos como de los individuos.

En el segundo capítulo, intento en el plano histórico, reactivar el debate que se forma en torno a la figura del indio y del proceso educativo, desde la perspectiva de dos figuras representativas de la concepción liberal de la educación durante el siglo XIX: Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez. Ellos mismos eran considerados como indios, aunque lo son fenotípicamente, culturalmente son europeos. No son los únicos que trabajan esta cuestión, aunque si inician, la conformación del concepto de cultura nacional, en un momento en el cual la práctica antropológica inicia su formalización como disciplina y su cercanía con el proceso educativo.

En el tercero, nuevamente en el plano histórico, me dedico al surgimiento de la práctica antropológica, la expresión del indigenismo mexicano durante el siglo XIX en un ámbito intelectual, liberal y positivista. De qué manera se caracteriza el pensamiento porfirista al indio y las corrientes que surgen en este periodo, que lo considera como glorioso en su prístino pasado, casi al igual del clásico europeo, digno de ser rescatado; otra que lo ve, como una pesada carga para el progreso nacional, incapaz de contribuir a su nación con algo más que su fuerza de trabajo y su sangre, que debe ser eliminado, ya sea por su voluntad o contra ella; y una última, que lo considera como un elemento pintoresco o de curiosidad turística, que puede ser explotado. Finalmente, la práctica antropológica revolucionaria lo rescata, permeando el pensamiento revolucionario, que se plasma en la Constitución de 1917.

En el cuarto capítulo, tomando en cuenta la cercanía que hay entre la educación y la antropología en el periodo comprendido entre 1920 y 1935, hago un recorrido histórico. En este apartado reviso algunas de las sedimentaciones y sus construcciones sociales que le imprimen a la práctica magisterial el matiz de apóstol y misionero. Durante este periodo es cuando se fundamenta la Mística de la Revolución Mexicana, en un discurso institucionalizado, en el cual la educación es uno de sus ejes. En este lapso, se hace imperativa la castellanización y la unificación de las culturas indígenas en una sola, la nacional europeizada. Igualmente reviso, en forma somera, algunas las instituciones educativas y momentos históricos.

En el quinto capítulo hago un recuento del proyecto educativo cardenista que alcanza una expresión brillante en un segundo momento de fervor educativo; el primero fue durante el periodo vasconcelista. En este apartado, apunto cómo el resurgimiento de una idea de cultura nacional lleva a la elaboración de un extenso proyecto educativo; se fundan las instituciones pertinentes para que la práctica antropológica no dependa de una formación únicamente por interés individual, sino con perspectivas profesionales distintas. Por ejemplo, la creación del Instituto de Antropología e Historia y del Instituto Politécnico Nacional (IPN) donde surge primero el Departamento de Antropología, y después, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que se incorporará posteriormente al INAH, y su relación con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el sexto capítulo pretendo, por medio del análisis político del discurso re-activar la polémica que permeó la práctica antropológica y conformar el discurso indigenista cardenista, en el momento de su emergencia, en una expresión *sui generis*, que llegará a ser conocida a nivel mundial como la Antropología Mexicana, así como la “época de oro” del indigenismo mexicano. También considero la cuestión indígena, sus culturas y lenguas y la identidad del indio como símbolo nacional; al igual que la trayectoria de los precursores de la antropología vinculados a la educación, que culmina con la emergencia de la educación formal antropológica, con planes de estudio e interés para los mexicanos en la ENAH. En el último apartado, el de consideraciones finales, expongo mi lectura de este proceso.

El análisis político de discurso (Laclau, 1987, 1994) ha articulado una serie de herramientas conceptuales de especial utilidad para el interés de este trabajo. En el campo de la educación en la historia mexicana, el análisis político del discurso ha sido desarrollado por Buenfil Burgos (1994, 1996).

En lugar de elaborar un marco teórico y plantearlo en el primer capítulo como es usual en este tipo de trabajos, hemos optado por integrarlo en el análisis e interpretación de los temas desarrollados a lo largo de la tesis. Sin embargo, como el lector puede no estar familiarizado con el tipo y significado de las categorías de esta corriente, presentaré un glosario (anexo 1) para reducir los márgenes de malentendidos posibles. Por lo que, para llevar a cabo nuestro trabajo nos proponemos seguir algunas de las categorías que para este efecto ha establecido Buenfil.

CAPITULO 1

- **LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO EDUCATIVO**
- LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.
- EL LENGUAJE Y EL DISCURSO.
- ¿POR QUE ANALISIS POLÍTICO DEL DISCURSO.
- EL DISCURSO EDUCATIVO Y LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
- EL DISCURSO EDUCATIVO REVOLUCIONARIO.

LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO EDUCATIVO

Se puede decir que todos los seres humanos viven en grupos o sociedad y poseen "...un complejo patrón de creencias y prácticas, conocimientos y habilidades, ideas y valores, costumbres y hábitos distintamente estructurados que le son propios y constituyen lo que llamamos su cultura" (Aguirre Beltrán, 1992b: 9) que les confiere una identidad propia. Para asegurar la transmisión de su identidad, se valen de los procesos de educación y aprendizaje para incorporar, a los nuevos miembros, a su expresión cultural bajo la supervisión de los encargados del mismo. Este proceso se llama "endoculturación" (Herskovits, 1952: 50) o "enculturación" (Harris, 1979:13); se le refuerza toda su vida y se considera educación informal. En las sociedades occidentalizadas, se estima que la educación formal es los procesos de enseñanza - aprendizaje que se llevan a cabo fuera del hogar. Son impartidos por personas y lugares dedicados **ex-profeso**, casi siempre en la infancia por periodos definidos. La duración de esta etapa es variable en ambos casos, depende de la necesidad de cada grupo y se caracteriza por la intensa actividad en el moldeamiento de los individuos que aprenden el comportamiento adecuado para funcionar socialmente (la etiqueta) y recibir la herencia social - mitos, tradiciones, prácticas, conocimientos, etc. Es el periodo en que se prepara y forma a los sujetos sociales (identidad) en todos los grupos, independientemente de su desarrollo o forma de economía. Estos aspectos serán retomados y ampliados en otro momento.

Debido a la amplitud del concepto educación, es necesario delimitar su ámbito de cobertura, así como restringir y acotar la especificidad del mismo. La palabra, etimológicamente, proviene del latín **educare** y significa: criar, nutrir o alimentar y de **ex-dúcere**, que equivale a: sacar, llevar o conducir desde dentro hacia afuera. El doble origen ha permitido que surjan dos interpretaciones; en la primera, la educación es un proceso de alimentación o de acrecentamiento, que se ejerce desde afuera; y en la segunda, de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto sobre el que recae la acción.

Desde la perspectiva del discurso como una configuración abierta y precaria, ambas interpretaciones forman parte del mismo sistema y no son excluyentes ni antagónicas, sino más bien complementarias. Además, los procesos cognitivos necesarios para que la educación sea introyectada, tienen que partir de fuera hacia dentro, como en el proceso de identificación, y deben ser conducidos. ¿Por quién? Durante la primera etapa, por el ambiente social que rodea al niño, la familia o el dispositivo socialmente determinado; después, por los individuos socialmente encargados de esta tarea. La estructura que el grupo tendrá que generar, dependerá de la complejidad que demande la incorporación de los individuos al grupo.

A través de todos los tiempos, las finalidades de los grupos dominantes en todos los países han ido determinando los cambios de los diversos tipos de enseñanza. Es decir que la educación es una manifestación de un estilo de vida en una época determinada. El fenómeno educativo, pues, está estrechamente vinculado a la vida política y social de los grupos, siendo el Estado el que generalmente orienta y dirige la enseñanza (Monroy Huitrón. 1985: 15).

Podemos decir que la educación es un proceso dinámico que tiene varias configuraciones:

- 1) La educación como un mecanismo de transmisión de la identidad social y la transmisión de la herencia cultural y social (endoculturación)
- 2) La educación como una influencia externa que configura al y individuo (heteroeducación).
- 3) La educación es un desarrollo interior que hace que el individuo se configure a sí mismo (autoeducación).
- 4) La educación es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración (hetero y autoeducación reunidas).
- 5) La educación en el sentido de una actividad planeada que se dirige a otro fin por un grupo de "servidores y cargos públicos".
- 6) La expresión como una acción indirecta como lo que sucede actualmente con la actividad y la influencia socializadoras: la televisión, la publicidad, el diseño, la capacitación laboral en las empresas, los libros que contienen método e información necesaria para realizar una actividad determinada.

La educación tiene por objeto construir, afirmar o transformar la identidad como individuo, grupo o sociedad de los miembros que nacen en su seno. Es un proceso que se lleva a cabo, inicialmente, en la infancia (periodo socialmente reconocido). No es un simple proceso de transmisión cultural, sino que implica el concurso de fuerzas (algunas veces antagónicas) donde unas tienden a conservar los elementos que constituyen su expresión cultural y otras, a renovarlos.

EL DISCURSO EDUCATIVO

La educación y lo educativo, como cualquier identidad discursiva, es relacional, diferencial, precaria, inestable e incompleta. Es un discurso articulado en torno a una intencionalidad, proyecto o unidad de significación específica; es una serie organizada de componentes que no agota la posibilidad de encontrar otros nuevos que la "complementen"; es una estructura susceptible de ser transformada, en la medida que su incompletud y sus fisuras sean puestas en "jaque" por un discurso externo que las expanda. Por ello, también es una estructura precaria en el sentido de que no puede alcanzar una estabilidad final, sino que puede ser desarticulada por la penetración de elementos -no previstos-en las fisuras del propio discurso educativo. Esto lleva a considerar la contingencia como constitutivo de lo educativo, es decir, la irrupción de elementos exteriores al discurso educativo; son los imprevistos que modifican el carácter del concepto mismo. El proceso y los sujetos involucrados cambian el reconocimiento de lo educativo y lo no educativo, no sólo en términos de las significaciones deliberadas o articuladas a un proyecto, sino de aquellas que, sin serlo, lo penetran y transforman. Lo educativo se constituye en práctica hegemónica, cuando a partir de una práctica de interpelación, incorpora algún elemento valorativo, conceptual o conductual, modificando las prácticas sociales en términos de transformación o reafirmación fundamentada (Buenfil Burgos, 1991).

Pero si ampliamos el concepto e incluimos a los miembros de otras edades que se incorporan al grupo, entonces éstos tienen que modificar su propia identidad en un proceso de re-acondicionamiento, en el cual se pierde lo que habían aprendido y se apropian del acervo del grupo al que ingresan por diferentes razones: matrimonio, adopción, alianza, etc. (como en el caso de los

indígenas al entrar en contacto con la educación occidental). El objetivo para hacerlo sigue siendo el mismo: adquirir la identidad y el sentido de pertenencia al grupo (Aguirre Beltrán, 1992b). Como puede ser un mecanismo de re-acondicionamiento, es utilizado por los sectores especializados y, se considera parte de la educación formal que se imparte en las escuelas y por personas especializadas. En este sentido será utilizado por los antropólogos/maestros para de-construir sus identidades y re-construir una nueva, la mexicana (euromestiza) con el español como lengua unificadora. Hay que tomar en cuenta que, si los conocimientos del grupo no son impartidos por personal profesional y en sitios dedicados para este fin, los antropólogos y otros especialistas consideran que estos grupos son ajenos al proceso de la educación (Wolf, 1987).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

La construcción de la **identidad de un sujeto** es social y se hace en torno a un conjunto de posiciones que se articulan en un polo o núcleo específico, que funciona como "punto nodal" o eje articulador del sistema discursivo (Laclau 1987b; Buenfil, 1991). Aunque, en el análisis social, dependerá de la dimensión teórica o disciplinaria con la que se aborda la cuestión. El acto educativo tiene lugar en un espacio social complejo, múltiple y heterogéneo, en el que los sujetos ocupan cierta posición y desde ahí conciben y/o construyen su identidad. En estricto sentido, se podría pensar en un sistema articulado de múltiples polos de identificación desplegados simultáneamente, como el étnico, el laboral, el género, etc. Cada polo, en su contenido concreto, es asumido por el sujeto mediante múltiples procesos de apropiación respecto a discursos sociales (Hernández Zamora, 1992).

La identidad del sujeto se va configurando desde su nacimiento (enculturación), por el grupo al que pertenece, y se va haciendo múltiple, en razón de los diversos elementos del orden social que se van incorporando como puntos de referencia o polos de identidad articulados en torno a un núcleo variable (el sujeto); de aquí que el sujeto tenga la característica de ser **múltiple, precario** siempre incompleto, con carencias que demandan ser atendidas. No se puede decir que un sujeto ha alcanzado la "completud", la estabilidad "final". La identidad, además, es **abierto** porque puede ser modificada,

para aceptar nuevos polos, o reestructurarse por diversas causas. Es decir, se considera la identidad del sujeto como un SISTEMA ABIERTO, como una estructura que funciona con cierta regularidad y estabilidad por periodos; no es cerrado ni "acabado", sino que es un sistema "vivo", en continua interacción con el medio, y, por lo tanto, susceptible de ser transformado (Fernández Zamora, Ibid.).

En síntesis, para la identidad:

- a) Los polos de identidad no tienen el mismo peso o jerarquía. Unos son muy intensos, articulan y dan estabilidad a los demás, y otros son muy "difusos", apenas percibidos. Esto supone la presencia de uno o varios polos que funcionan como puntos nodales que sobredeterminan a los demás.
- b) El polo sobredeterminador no está definido de antemano.
- c) El polo o núcleo articulador del sistema no es fijo. El sujeto es un sistema abierto a la incorporación de nuevos polos de identidad.
- d) Cada uno de sus polos es susceptible de ser constituido de diversas formas, a partir de la adopción o construcción de un cierto modelo de identidad. En la sociedad circulan discursos que proponen identidades diferentes e incluso opuestas para un mismo polo.

Por medio de interpelaciones diversas, puede ser constituida por identidades nuevas, no contempladas o consideradas antes irrelevantes. Pero, para que la interpelación tenga más probabilidades de éxito, es decir, para que el interpelado se reconozca en ese modelo de identidad y lo acepte como "su" identidad es necesario que ésta -la interpelación- se efectúe en un momento de crisis o de transformación (Hernández Zamora, op. cit.:).

La construcción de la propia identidad ante uno mismo y el espacio social en el que se encuentra inmerso, supone una ilusión de "completud", producto de un sinnúmero de procesos de identificación, explicado por Lacan en su modelo conceptual de **lo imaginario, lo simbólico y lo real** y que se refiere a los distintos niveles en la estructuración de la identidad (Buenfil Burgos, 1991; Hernández Zamora, 1991).

Lo imaginario es un principio de unidad e ilusión de completud o plenitud que se produce sólo en la imaginación regido por el principio de placer. Todo imaginario parte de una carencia, de una situación de desorganización (caos) que necesita ser superada, se intenta alcanzar la estabilidad, el

equilibrio y el orden en un anhelo por la organización ideal. El orden es lo contrario al caos, donde la identidad surgida de un sin número de polos se organiza en una correlación entre carencia (deseo presimbólico) y anticipación (lo imaginario). Lo imaginario es el elemento restaurador del orden desarticulado por la irrupción de lo real (Hernández Zamora, Ibid.).

Lo simbólico es el sistema de regularidades sociales, la realidad social establecida, sedimentada y fijada en sistemas y prácticas simbólicas -lenguaje, instituciones, tradiciones, arte, etiqueta, ritos, etc.- como la realidad socialmente establecida, a la que los sujetos se adaptan, y aceptan o rechazan cánones (Ibid.).

Lo real se refiere a un elemento, como un evento, proceso, situación interna o externa, que irrumpe y desarticula un orden dado, que puede entenderse también como el caos. Lo real es el momento de irrupción ininteligible de un elemento perturbador o desarticulador del sistema, del orden establecido de la realidad. Durante la constitución del sujeto, la carencia debe ser llenada" por el imaginario (Ibid.).

Lo anterior sirve en esta tesis para analizar el proceso de aculturación indígena. Las comunidades indígenas conforman grupos con una identidad construida y reconocida, en su interior, por sus miembros y en el exterior, por otros grupos. Esta identidad es el resultado del proceso de endoculturalización (crianza, socialización y escolarización); es decir, la transmisión cultural por medio de la educación, que se lleva a cabo casi siempre, en la primera etapa de vida en los individuos que ingresan al grupo por nacimiento. En el caso de los adultos que se incorporan como nuevos miembros, ya sea por alianza o adopción, aceptan en ambos casos un re-acondicionamiento que implica "el predominio de la renovación cultural, el olvido de lo aprendido antiguamente y el re-aprendizaje de lo nuevo, para lograr su plena aceptación en la comunidad o sociedad de adopción" (Aguirre Beltrán, 1968-1990b: 9).

A las comunidades indígenas, al entrar en contacto con la "cultura nacional-europizada", se les invoca a llevar a cabo un re-acondicionamiento cultural, que implica la transculturación de los indios para ser incorporados (según Sáenz) a la cultura nacional. Mientras, por otro lado, Gamio propone la

aculturación de los mismos, para que surja otra identidad diferente y enriquecida. Estos dos polos son el centro de la polémica que marca la práctica antropológica posrevolucionaria.

La cultura es, desde el punto de vista antropológico, el conjunto de ideas, métodos, prácticas, instrumentos, objetos, ritos, mitos y creencias que permiten al hombre -el animal menos especializado biológicamente- sobrevivir en un medio ambiente físico. La cultura es pues, el instrumento creado por un grupo social y que constituye la herencia social del mismo que le permite al individuo sobrevivir dentro del grupo como tal y adaptarse al medio ambiente físico, y por supuesto, al sociocultural. En antropólogos como Caso subyace el criterio de que la acculturación equivale a la transformación de la cultura sustituyendo aspectos considerados como arcaicos y/o desfavorables por otros más útiles de nuestra cultura o de una "cultura superior", más fuerte en vista del éxito con que se impone a otra. Es decir hay una acculturación forzosa cuando la problemática que suscita el proceso debe ser dirigido por un experto social: que sería el antropólogo.

Utilizo la palabra acculturación con esta ortografía y significado únicamente con la finalidad de evitar aclaraciones repetitivas a lo largo del trabajo. La palabra acculturación del inglés **acculturation** con el significado de contacto cultural que marca Aguirre Beltrán, para indicar el sentido que daba Gamio al proceso a seguir para la castellanización de los indios que sería tan solo una fase de la **transculturalización**. Transculturalización denota el cambio **exógeno** producido en una cultura por **influencias externas**, en tanto que acculturación connota el cambio **endógeno** o internamente producido... Al contrario de lo que acontece con aculturación cuando se maneja en base a la alfa privativa que le confiere el sentido **sin cultura**... **Aculturación**, en este sentido, significa la sustitución de las culturas inferiores por 'la cultura occidental superior' (Aguirre Beltrán, 1990a: 9-15).

El proceso de incorporación de los indios al progreso nacional, y de modo semejante a los futuros antropólogos, recoge la convocatoria que emite Cárdenas para lograr este fin. En su sexenio se retoma la acción misionera de los primeros frailes, ideales liberales y se reactiva la Mística de la Revolución Mexicana (MRM). Cárdenas, como figura de autoridad y ya envuelto en la magia del

mito, se convierte en un modelo de identidad. Por primera vez, los indios le otorgan el título de Tata -símbolo de respeto y afecto- que sólo habían concedido anteriormente a Tata Vasco. Las características del sujeto, como un sistema abierto, permitirá que los objetos de su convocatoria en el caos del indigenismo se reestructuren en torno a un discurso.

De alguna forma, el discurso educativo como componente de MRM permite que surja la práctica indigenista como una sobredeterminación que convoca estos polos de identidad que, como punto nodal (o de capitón en el acolchado) en torno a Cárdenas, se orientan en un sentido y adoptan un nuevo modelo.

Interesa abordar la cuestión indígena como un proceso que se integra en un modelo no fijo, los procesos conceptuales de lo imaginario, lo simbólico y lo real. Donde el imaginario indígena no necesariamente refleja una plenitud como el concepto de "el indio" sino, más bien, una carencia que debe ser satisfecha. Lo simbólico como un intercambio de una realidad sedimentada y fija en el intercambio de prácticas simbólicas. En este plano, las fisuras se evidencian al no compartir el mismo imaginario, sino al contrario, los sujetos rechazan los cánones occidentales socialmente reconocidos. En el plano de lo real, los movimientos indígenas han generado un caos en la "realidad" socialmente reconocida en las relaciones de intercambio entre este polo y el grupo mayoritario.

Por la vigencia que tienen, tanto la cuestión indígena como la política indigenista actual, y los movimientos indígenas de los últimos cinco años, los criterios de integración *versus* incorporación están presentes con intensidad en sus matices alternos. La investigación de esta temática se realizará desde la perspectiva del análisis político del discurso.

EL LENGUAJE Y EL DISCURSO

Todos los seres humanos viven en grupos; sin embargo, no todos los conglomerados humanos son grupos, una condición para ello es que haya intercambio simbólico. Una de las formas es la

lengua. Cuando abordamos el proceso educativo, nos percatamos de la íntima relación con el lenguaje -que es una característica humana y uno de sus subsistemas culturales más importantes. El lenguaje corresponde a la capacidad de producir, por medio de signos y símbolos, sistemas de codificación complejos de la realidad, con el fin de generar modelos sobre la misma -la realidad cultural- y establecer la comunicación entre los individuos que comparten socialmente esta cosmovisión, por la otra. Entre dichos sistemas de signos y símbolos, la lengua es el fenómeno cultural más complejo, a la vez que exclusivamente humano, con las variantes del lenguaje gestual, proxémico, objetual, icónico y otros (Buxó, 1983).

Se entiende por discurso (siguiendo la corriente que representa Buenfil, 1992, 1994, 1996) el reconocimiento de una práctica social incluida en la realidad cultural, donde los objetos confieren y tienen un significado y valor socialmente reconocido, que interpela a los sujetos de un grupo social con diferente intensidad o acento (este reconocimiento es lo que le da sentido). Podemos considerar la interacción entre individuos, por una parte, y de éstos con el medio ambiente que los rodea, por otra, como una comunicación para producir sentido a través de signos (Saussure, 1959), como una entidad doble, compuesta por un concepto (significado) y una imagen acústica (significante), cuya relación es arbitraria con relación a la cosa (referente), pero su unión al concepto es íntima y necesaria, dependiendo del lugar que ocupen en un sistema más amplio de significaciones. El proceso en el cual un significado es ligado a un significante es la **significación**; que nunca es absoluta, pues los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva. Todo objeto o práctica es significada, de alguna manera, al ser apropiada por los agentes sociales.

Toda configuración social es discursiva en este sentido. Las prácticas educativas, como prácticas sociales, son también discursivas. El discurso, en tanto significación, se caracteriza por ser **diferencial**, en cuanto que, ni el discurso como totalidad ni sus elementos discretos, tienen una significación intrínseca o immanente; adquieren sentido por el lugar que ocupan en las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos (signos) dentro de un mismo discurso; **relacional**, que le da la constitución de las identidades **EN** y **POR** la relación. Por ser relacional y

diferencial, el discurso es **inestable**, en la medida en que el significado no se fija de una vez y para siempre, sino que se establece temporalmente en función del sistema discursivo en el cual ocupa un lugar (Buenfil, sept. 1992).

En la noción de discurso que propone Buenfil, considera que "Toda configuración social es significativa. Es impensable alguna posibilidad de convención social al margen de todo proceso de significación. Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate. El carácter discursivo cualquier práctica u objeto, de ninguna manera niega su existencia física; por el contrario, el objeto se constituye en la medida en que se encuentra inserto en una u otra totalidad significativa. En este sentido, una misma empiricidad puede ser discursivamente construida de diversas formas" (1994: 7 y 9).

En síntesis, Buenfil destaca la conceptualización de discurso como:

- discurso como constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y en el sintagmático, -discurso como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.),
- discurso como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible,
- discurso como construcción social de la realidad,
- discurso como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis del uso (Ibid. 9:13)

Este trabajo se sustenta principalmente, en dos ejes: el histórico y el del análisis político del discurso.

¿POR QUÉ ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO?

Partiendo de la interpretación del discurso como una práctica social institucionalizada, escogí la opción de realizar una lectura desde la perspectiva de análisis político del discurso. Tomé en

consideración que es una de las posibilidades para abordar el quehacer histórico porque se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y en el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas. Articulando la noción de discurso y siguiendo la propuesta de Buenfil (1991) acerca del carácter hegemónico de la educación (al ser visualizada como práctica política en la constitución de los sujetos), me propongo llevar a cabo una lectura diferente. Reconozco que no es la única o la verdadera, sino una más en torno al concepto de educación como se le reconoce a partir de la Revolución Mexicana y su interpelación con la antropología. Ello permite que se articulen los discursos educativo y el indigenista carrerista en forma **contingente**, que organiza y da sentido a la práctica antropológica en una nueva construcción social, y por lo tanto, reconocida por los sujetos sociales que convocan y a quienes interpelan.

Las condiciones políticas de la sociedad mexicana después de la Revolución cambiaron, no sólo en términos del nuevo bloque dirigente, sino también porque se dan los primeros pasos que permiten la emergencia de un nuevo tipo de organización estatal; de una identidad revolucionaria difundida por todo el país, vía el aparato escolar, que sobredeterminó la nueva identidad nacional.

El término de discurso tiene varias acepciones: en el lenguaje coloquial significa pieza oratoria, frecuentemente pronunciada por un político o funcionario, también como uso académico, donde se presenta como una pieza oratoria donde se declaran principios u objetivos de un sujeto en forma individual o colectiva (Buenfil, 1994). El discurso, como práctica social, significa simultáneamente: a) que se encuentra inscrito en la producción social discursiva y asume la posición de interdiscurso; b) que remite a una "premisa cultural" preexistente, que se relaciona con el sistema de representaciones y valores dominantes o subalternos, donde su articulación es compleja y contradictoria al interior de una sociedad, y define su formación ideológica y c) el discurso se representa como una situación coyuntural (Giménez, 1991)

Estoy de acuerdo con lo que apunta Giménez, reconozco que, como cualquier análisis, es necesariamente incompleto en la medida en que el investigador hace un recorte de la información; en

el caso del discurso depende de la selección de los textos, a partir de y en función de lo que podría llamarse "nudo o momento crucial" de una coyuntura, sin perjuicio de ir ampliándola en espiral, según la necesidad de la investigación (Ibid.).

La característica formal más relevante del discurso político, en el sentido del discurso de la política, es el predominio de la función argumentativa y es necesariamente polémico. La cuestión indigenista, que se construye en el sexenio cardenista, es polémica, aunque los actores de la práctica antropológica estaban de acuerdo con la necesidad de hacer partícipes a los indios del progreso nacional. El debate se centra o bien en **incorporarlos**, o que significa perder sus identidades y lenguas a cambio de adquirir la cultura nacional, tal como propone Sáenz; o bien en **integrarlos**, como sostiene Gamio, lo que implica la conservación de sus lenguas y respeto de sus culturas. Estas dos líneas marcan el centro de la práctica antropológica mexicana. La polémica sigue vigente el día de hoy.

El discurso político se presenta como un tejido de tesis, argumentos y pruebas destinados a esquematizar y representar el ser y deber ser de los políticos frente a un auditorio interesado, con la finalidad de penetrarlo. Para convencer a los partidarios de atacar a los adversarios y *hacer alguna* forma de proselitismo con el compromiso público de quien lo emite, no sólo lo transmite o informa, sino que, además, produce un acto que expresa públicamente un compromiso y asume una posición; por lo tanto, puede contribuir a modificar la correlación de fuerzas. Tiene, además, condiciones extratextuales, es decir, sobre los aparatos ideológico-políticos (Giménez, Ibid.).

El discurso político, al ser argumentativo, pone en juego una estrategia retórico-discursiva, que selecciona y ordena determinadas operaciones lógico-semánticas, en función de un objetivo muy preciso. Por lo tanto también es un discurso estratégico al enmascarar las contradicciones, sintagmatizándolas discursivamente. Por eso, "los materiales aislados dentro del marco temporal y especial de una crisis y seleccionados a partir de un punto central que no es otra cosa sino el nudo de

esta crisis, es decir, el punto más cálido en el espacio y el momento más crítico en el tiempo" (Ibid.: 137)

La validez de la propuesta del análisis político del discurso depende de varios planos: por una parte de la articulación conceptual y la estrategia analítica que se diseñe por otra parte, de la construcción que el investigador haga de los vínculos entre el horizonte de su propio de marco significación. La estrategia analítica es pertinente para estudiar cómo se construyen históricamente los significados educativos (Buenfil, 1994: 41).

Por lo que:

Analizar la historia nos ubica en medio del debate de diversas tradiciones. Desde la reconstrucción de los eventos vía un riguroso trabajo con las fuentes, hasta aquellas cuya pretensión es reconstruir el sentido de la historia. Múltiples son las formas de hacer análisis histórico y entre ellas se ubica el análisis político del discurso como una perspectiva más cuya peculiaridad es que se concentra en los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas (Buenfil, Ibid.: 3).

Esta corriente, "la historia como objeto-proceso no se entiende como el autodesenvolvimiento de una esencia con etapas necesarias y un fin predeterminado. El problema de los orígenes, ampliamente discutido desde Nietzsche y retomado por Foucault, pone en evidencia el carácter contingente, azaroso, de discontinuidades y rupturas que pueden ser leídas en el proceso (Ibid.: 34). Se intenta penetrar la realidad aparente, por medio de un distanciamiento que no busca una nueva fundamentación en una posición esencialista. Se considera la historia como un proceso socialmente construido, como una genealogía, en el sentido en que Nietzsche y Foucault critican los orígenes como algo establecido en un proceso metafísico. Las cosas no existen por sí mismas, se inventan, son artificios (Ibid.).

La genealogía permite reconstruir el pasado donde la búsqueda del origen implica la idea de proliferación, en contra de la unidad original, esencial y de la primera identidad. Es indispensable percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona, encontrarla allí donde menos se espera y en aquello que pasa inadvertido por no tener historia. La genealogía exige el saber minucioso; no se opone a la historia, sino, por el contrario, al despliegue metahistórico de las

significaciones ideales de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del origen (Foucault, 1979).

Lo que se encuentra al comienzo histórico de las cosas no la identidad aún preservada en su origen: entre otras cosas es la discordia, es el disparate. La genealogía restablece, por su parte, los diversos sistemas de sumisión: no tanto el poder anticipador de un sentido, sino el juego azaroso de las dominaciones (Ibid.

La emergencia es la entrada en escena de las fuerzas en irrupción. Las diferentes emergencias que pueden percibirse no son las figuras sucesivas de una misma significación; son más bien efectos de sustituciones, emplazamientos, conquistas disfrazadas, desvíos sistemáticos. El devenir es una serie de interpretaciones. La episteme clásica (siglos XVII y XVIII) entendió por **saber, la representación** de las cosas y las representaciones de un **discurso**. Ello trajo como consecuencia que las cosas consideradas "en sí mismas", en su propio espesor, quedaban aludidas: tan solo eran representadas. Donde la interpelación es la práctica por excelencia que posibilita la integración y crea el ideal de nacionalidad en el indigenismo.

EL DISCURSO EDUCATIVO Y LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

El proceso revolucionario que se inicia en los primeros años del siglo, oficialmente el 20 de noviembre de 1910, ha pasado por diferentes condensaciones y producido un sistema político que se continúa hasta la actualidad, que ha sido objeto de numerosas caracterizaciones, interpretaciones y estudios. Esto produce una de las más ricas historiografías sobre un proceso de este tipo. Las transformaciones que se llevan a cabo van desde el terreno de lo económico, lo político, lo social, hasta el ideológico; lo cual da como resultado nuevas formas de liderazgo moral e intelectual, que permiten comprender la construcción como un discurso, de la Mística de la Revolución Mexicana (MRM) y uno de sus componentes: el educativo (Buenfil, 1991a). Algunos historiadores se refieren a la mística y le atribuyen diferentes significados. Como categoría analítica, la MRM participa de la polémica sobre las interpretaciones de la Revolución ya que las revoluciones pueden ser leídas como

proceso histórico y como construcción imaginaria que surge del mismo. Esto permite a Buenfil postular que:

La Revolución Mexicana es una sobredeterminación de movimientos sociales articulados por un discurso místico en el cual la heterogeneidad de actores y proyectos construye su unidad sin lograr una homogeneidad (Ibid.: 3).

La Mística de la Revolución Mexicana es una construcción imaginaria que emerge con el proceso revolucionario y que es importante para los regímenes emanados de ésta, en cuyo seno se elaboran los proyectos nacionales, y permea el discurso educativo como elemento clave de la identidad nacional revolucionaria, vigente hasta nuestros días (Ibid.). La autora alude al discurso de la MRM, metafóricamente, porque en forma semejante al misticismo, el discurso de la Revolución Mexicana pretende dar sentido último y definitivo (esencia) a todo un movimiento de transformación política, intelectual y moral. Como un principio unificador e incuestionable, y aunque no pretende enviar un mensaje religioso, impregna el ámbito social y despliega todo un sistema normativo y simbólico.

El nuevo lenguaje y simbolismo, en que se expresa el conjunto moral e intelectual revolucionario, es semejante al de la mística religiosa: profusamente paradójico, figurativo, visionario e ingenuo. Emerge en condiciones de extrema violencia, de un vacío producido por el estallido de un orden previo (crisis). La MRM, de manera semejante al discurso del psicótico y del místico religioso, atribuye e impone al mundo exterior las características paradójicas que su propia percepción le proporciona sin que, de manera necesaria, corresponda con la visión socialmente construida de la realidad. El discurso místico, en su emergencia, condensó una multiplicidad de demandas, aspiraciones, ideales, proyectos y concepciones, permanece como evocación única y estable -es institucionalizada o/y simbolizado- a cambio de ser ambiguo y polisémico. La polisemia del lenguaje, entre otras cosas, muestra el carácter contingente en lo simbólico, que tampoco es totalmente arbitrario porque no utiliza cualquier tipo de signo en cualquier momento, sino que recurre a convenciones de lo instituido. Esto garantiza su legitimidad a cambio de ser símbolo abierto; se

cristaliza y permea los espacios sociales impregnando un orden e impidiéndola penetración de otros órdenes, a cambio de saberse vulnerable en el juego de las significaciones (Ibid.)

La MRM es equiparable al discurso religioso por la forma en que se institucionaliza en el imaginario colectivo; se convoca al maestro y al antropólogo como misioneros o apóstoles, que llevan la educación como la luz o alimento del alma, con la cual serán redimidos los indios, el pueblo o los campesinos, en un papel protagónico en la forja de una nueva nación. La pasión con que abrazan su quehacer semeja más el fervor religioso; consideran que puede convertirlos en un mártir en el ara o altar de la Patria. El discurso de la mística revolucionaria dota de un nuevo sentido a las prácticas sociales, en un nuevo orden simbólico relativamente estable, casi esencial, superior e incuestionable. Un orden que, al igual que el religioso, rebasa a sus creadores, en una aparente autonomía que rige a sus agentes.

La mística tejida alrededor de "la nación, componente imprescindible cuya significación se desplaza por todos los símbolos y rituales de la MRM, aporta un modelo de identificación por medio de una triple referencia a la historia colectiva: la historia que es pasado compartido (de opresiones y carencias); la historia que no es compartida (la que no fue vivida de la misma manera por los agentes involucrados) y la historia finalmente hecha mito, la que sirve de base para esta identificación colectiva. Esta característica imaginaria del componente nación es, sin embargo, más sólida que cualquier componente de la realidad" (Ibid.: 58). La historia como objeto/proceso no se entiende en un orden dirigido a un fin, que se autodesenvuelve en una esencia que cumple en etapas necesarias y predeterminadas. El discurso místico puede rebasar lo real, entre sus componentes constantes en el tiempo sobresalen: Democracia, Nación, Reparto Agrario, Voluntad Popular, Identidad Indígena, Independencia, Laicidad, Reforma, Justicia, Ley, Educación (Ibid.). Forman parte de piezas oratorias, obras pictóricas, cine, prensa, literatura y música, entre otras expresiones populares.

La periodización que propone Buenfil para el surgimiento de la MRM, incluye un total de cuatro décadas, de 1910 a 1940:

-1910-1924, Emergencia de la MRM: Movimiento Revolucionario y Establecimiento del Discurso Constitucional.

-1924-1934, Bases para la radicalización de la MRM: Calles y el Maximato.

-1935-1939, Radicalización y Bases para la Transición: Cardenismo

-1939-1946, Transición y Sedimentación de la MRM: Postcardenismo (Ibid.:64).

Para este trabajo, es importante la noción de mística de la Revolución Mexicana en la construcción del discurso educativo, que permite su articulación con la práctica antropológica, que evidencia la necesidad y convoca a los profesionales de la disciplina antropológica.

CAPITULO 2

- PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN HASTA 1920
- EL INDÍGENA EN EL PENSAMIENTO LIBERAL.
- LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÉPOCA PORFIRIANA.
- EL CONCEPTO DE CULTURA NACIONAL DURANTE EL PORFIRIATO.
- LA EDUCACIÓN DE 1910 A 1920.
- LA CONSTITUCIÓN DE 1917.

PANORAMA HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN HASTA 1920

Amar a la Patria: ese debe ser el pedestal de bronce de todo altar que levante el trabajo.. Sin el amor a la Patria la ciencia es estéril.. La patria estimula la idea del honor, las esperanzas del trabajo, infunde aliento al pobre, anima al ignorante, ennoblece la fortuna del rico, enciende su antorcha sagrada sobre la tumba del sabio. Las mezquinas aspiraciones del egoísmo por sí solas no compensan los goces de esta armonía social que se llama patriotismo (Altamirano citado por Giron, 1990: 57).

El siglo XIX marca un hito para México, como país recién independizado de España. El entusiasmo con el que los mexicanos imaginaban para sí un futuro de riqueza y progreso que los haría descollar sobre los demás países, era casi eufórico. Una de las consecuencias evidentes, es la necesidad de construir una identidad nacional por medio de la "cultura nacional". Un aspecto importante de la actividad de los intelectuales liberales es el desfase entre sus metas políticas y los resultados de sus medidas de gobierno propuestas y las llevadas a cabo. Su objetivo fundamental era construir, desde el punto de vista político, el nacionalismo mexicano -aún sin cuajar- luego de las guerras de Independencia, Intervención y otros movimientos armados, como realidad psicológica y social. El ideal liberal era transformar a una sociedad gravada por las herencias coloniales, convertirla en comunidad armónica de pequeños propietarios, orientados hacia el progreso y civilización, como sucedía en Estados Unidos (Giron, 1990).

Los liberales se dan a la tarea de construir la conciencia nacional. Tratarán de sobrellevar las contradicciones entre el concepto universal de "cultura" y la necesidad política apremiante de hallar los valores capaces de cimentar la integración nacional, definir una identidad mexicana y sobrellevar los conflictos sociales del país. En sus escritos se promueve el concepto de "cultura nacional", aunque no aparece explícitamente en sus escritos, porque no se vislumbra una "realidad nacional" claramente integrada.

Pero los antagonismos ideológicos, la inmensidad del país, el escaso desarrollo de las estructuras políticas y la heterogeneidad social, son fuerzas avasalladoras que los obliga a ensalzar el patriotismo como la primera de las virtudes morales (Giron, op. cit.). El entusiasmo con que los mexicanos se aprestaban a construir esta nación en 1821 como un Estado moderno, marcó una etapa de gran ensoñación. Nada podría detenerlos; la democracia política era el pasaje a la libertad. Para lograrlo, era necesario contar con una ciudadanía homogéneamente letrada :

El alfabeto, panacea de todos los males, parecía ser una cura para todos los males, la incomunicación, la ignorancia, la pobreza, la insalubridad, para nombrar unos pocos factores, que afligían a la población de aquel entonces. De una cosa estaban convencidos los gobernantes: que el atraso en la educación se debía a los propósitos españoles de mantener la ignorancia para continuar el dominio político. Algunos intelectuales del siglo XIX hablaron sobre el poco adelanto de la educación bajo la Corona española y más de uno insistió en que fue una malvada política llevada acabo cuidadosamente. Otros reconocieron el analfabetismo del pueblo no necesariamente como meta del antiguo gobierno, sino como algo que ahora tendrían la oportunidad de remediar (Staples, 1985: 9).

En cierta forma, los escritores liberales fueron víctimas de su ortodoxia liberal. Aunque tuvieron una percepción aguda de la realidad socioeconómica del país, en el momento de las determinaciones prácticas se dejaron llevar por su idealismo y no pudieron desprenderse lo suficiente de su sostén: el **pensamiento europeo**. Miembros de una minoría ilustrada, culturalmente pertenecían a otro ámbito, muy alejado de la realidad mexicana, la cual pretendían definir (Giron, op. cit.).

La forma para lograrlo ocupó gran parte de sus energías, hubo reproches, planteamientos, proyectos, dictámenes. Mucho se escribió para eliminar el obstáculo que pondría en práctica sus teorías: la ignorancia del pueblo.

Decidieron qué hacer, pero se encontraron sin los fondos necesarios. Pronto aparecieron en periódicos, en discusiones en el Congreso, en varios escritos, las quejas por falta de dinero. El entusiasmo de los primeros meses de la Independencia se estrelló contra una Tesorería vacía, contra la falta de personal entrenado, la inestabilidad política...

Hubo diferentes caminos que escoger y se intentaron varias reformas. Luego se apoderó de los hombres un dogmatismo que los llevó a la Guerra de Reforma y una polarización de las opiniones que todavía tinte la educación de distintos matices ideológicos (Staples, 1985: 9-10).

EL INDÍGENA EN EL PENSAMIENTO LIBERAL

Esta forma de pensamiento está claramente planteada en los trabajos de Ramírez y Altamirano. La obra de estos autores es importante, aunque no usan la palabra "cultura", como la interpretamos actualmente, ya sea, desde el punto de vista antropológico (que se consolida hasta finales del siglo XIX) o la del dominio público. Se refieren a ella como "saber, instrucción, educación, ciencia o civilización oponiéndola a barbarie e ignorancia" (Giron, op. cit.: 56).

Parte importante de su obra se enfoca a la cuestión indígena, ya que ellos mismos tienen raíces indígenas. Tanto Ramírez como Altamirano observaron cómo la aplicación de las Leyes de Reforma destruía las comunidades indígenas. Sin embargo, siguieron creyendo, a rajatabla, en los economistas y filósofos del siglo XVIII, para quienes la noción de provecho individual era el gran motor de la actividad humana. Creían que al quebrantar la base económica del poder de la iglesia, el país se liberaría de su escollo primordial. Entonces surgiría, la sociedad soñada de pequeños propietarios. Desconocían la distancia que separaba la mentalidad indígena de las categorías mercantilistas. Se equivocaban, al creer que en México ya existía una clase media decidida a apoderarse de los despojos de la iglesia y deseosa de constituirse en clase burguesa democrática, como en los últimos decenios de la Francia monárquica o en la sociedad inglesa de principios del siglo XIX (Giron, op. cit.). En cambio, lo que sucedió fue el surgimiento de una burguesía local que establece nexos con el capitalismo internacional. Otro ejemplo de este, quizá inevitable, autoengaño lo constituye la aceptación, que hace Ramírez, del municipio, abusiva institución hacia las comunidades indígenas. piedra angular del sistema político liberal.

El generoso humanismo, la buena voluntad, el encendido patriotismo y romanticismo liberal de Altamirano y Ramírez no dejan de resultar un tanto patéticos, si se observan los resultados de la política que promovieron más o menos directamente. Sobre todo, si se considera a la sociedad porfiriana como producto de la gestión liberal del Estado Mexicano. Esto no minimiza sus tareas en lo que ellos llaman las "bellas letras". Al crear una "literatura nacional" (sobre todo Altamirano) aportaron, a la mentalidad mexicana, temas y tratamientos que perduraron muchas generaciones y conformaron un sentido común (Giron, 1990, op. cit.).

Mediante la literatura, la mentalidad de estos escritores se va imponiendo en la de sus sucesores, su forma de acceder a "la realidad" de la naturaleza mexicana, ajena por sus componentes tropicales y la misma inmensidad de sus horizontes, al repertorio de las fuentes clásicas en el mundo latino (Ibid.).

En este novedoso acercamiento hacia lo mexicano aparece otra contradicción: como la mayoría de los intelectuales liberales, estos escritores se acercan al paisaje mexicano y -de alguna forma, a la modalidad mexicana de la relación hombre-naturaleza- pero prácticamente se petrifican en su aproximación al mundo indígena, en ese entonces la parte mayoritaria de la población (Ibid.).

Su visión del indígena es atterradoramente superficial, lo observan a través de la moda literaria del costumbrismo, importada de España, e instituida por los románticos europeos. Se llega a un paseo turístico, donde se invita al lector a acceder a una realidad: "la otra" (Ibid.).

En las ocasiones en que aparece el mundo indígena en sus obras, aflora el paternalismo y la compasión. Casi no se habla de los valores culturales de la sociedad indígena. Tampoco se percibe la presencia de una "cultura" diferente. Es tan genuina y absoluta la adhesión de los liberales a la cultura europea, que no conciben la existencia de otras "culturas" en México. La única cultura reconocida es la europea (Ibid.).

Fuera de la recuperación histórica de lo indígena, mediante la evocación de las grandezas y crueldades precortesianas, no consideran propiamente "cultural" la realidad indígena, de allí la elección fundamental desde sus programas educativos: españolizar a los indígenas por medio de las escuelas, para intercomunicar a las comunidades aisladas por sus idiomas nativos, haciéndolas acceder, además, a las categorías de saber y la civilización. No se puede olvidar la participación de Altamirano en la enseñanza, en la formación de maestros en la Normal (Jiménez Alarcón, 1987).

Ninguno de los dos emplea la expresión "cultura". Esto no significa la ausencia de "cultura" de o "la idea de la cultura", sino simplemente que el complejo de nociones que hoy solemos englobar como "cultura", no podía entonces abarcarse bajo un solo término. Las palabras afines que aparecen son "Saber", "Instrucción", "Educación", "Ciencia", "Civilización" contrapuesta por la "Barbarie" e "ignorancia". Estas voces, cubren campos semánticos vecinos al de "cultura popular":

Tratarán de sobrellevar las contradicciones entre un concepto universal de "cultura" - entendida ésta como posesión un saber de naturaleza científica, la aceptación de la finalidad moral positiva del progreso y de la civilización empresa a la que se suscriben sin reservas y la necesidad política apremiante de hallar los valores capaces de cimentar la integración nacional, definir una identidad mexicana y sobrellevar los conflictos sociales del país (Giron, 1990: 57).

Entendida así la palabra cultura se aleja de cierto concepto humanista europeo, más o menos conscientemente imperialista de la "Cultura", y se vuelve más plural y próximo a las ideas de nacionalismo incluso de regionalismo. La noción de "cultura nacional" se opone a una idea fija de "cultura universal" y se torna premisa indispensable de la conciencia nacional (Giron, Ibid.: 56).

Altamirano y Ramírez están conscientes de la heterogeneidad nacional. El segundo, afirma en 1856, durante las sesiones de elaboración de la Constitución liberal, lo siguiente:

Entre las muchas ilusiones de que nos alimentamos, una de las más funestas es la de suponer en nuestra patria una población homogénea. Levantemos el ligero velo de la raza mixta que se extiende por todas partes y encontraremos cien naciones que en vano nos esforzamos hoy de confundir en una sola...(Idem).

Esta idea será retomada más tarde por Gamio (y es el problema que subyace, hasta el momento en el reconocimiento de los pueblos indios).

[...] Muchos de estos pueblos conservan todavía las tradiciones de un origen diverso y una nacionalidad independiente, gloriosa (tlaxcaltecas, otomíes, yucatecos)...Esas razas conservan aún su nacionalidad protegida por el hogar doméstico y el idioma. Los matrimonios entre ellas son muy raros; entre ellas y las razas mixtas se hacen cada día menos frecuentes; no se ha descubierto el modo de facilitar sus enlaces con los extranjeros. En fin, el amor conserva la división territorial anterior a la conquista.

Encerrado en su choza y en su idioma el indígena no se comunica con los de otras tribus, no con la raza mixta sino por medio de la lengua castellana. Y en ésta ¿a qué se reducen sus conocimientos? A las formas estériles para el pensamiento de un mezquino trato mercantil y a las odiosas expresiones que se cruzan entre los magnates y su servidumbre (Giron, idem).

El culto por la ciencia, la fe en el progreso, tan propios de la mentalidad decimonónica, son factores ambivalentes en el pensamiento de estos dos autores. Avasallan su inteligencia y hacen de ellos verdaderos transculturados. También los ayudan a sentar las bases de un saber nacional, que tal vez no rebase los límites de una reseña de lo propiamente mexicano, pero constituye una etapa indispensable en la reflexión genuina sobre la "cultura nacional".

Las ambigüedades y contradicciones respecto al saber se dan más marcadamente en Altamirano, aunque existen en el pensamiento económico y político de ambos autores, en particular lo relativo a la percepción del mundo indígena y la cuestión comunitaria. Para Ramírez, la sociedad ideal se compone de un conjunto de propietarios dedicados al trabajo productivo, cuya principal preocupación es contrarrestar, mediante los procedimientos democráticos, las veleidades opresivas del aparato estatal.

Dentro de estos límites se admite el derecho de asociación, el derecho del proletario al trabajo productivo pero, por lo mismo, se debe preservar la idea de propiedad, concepto clave de la

economía política, tal como la definían los economistas fisiócratas y los ingleses de fines del siglo XVIII:

[...] no pudiendo alquilar el capital ajeno para explotarlos con su trabajo, alquila su trabajo, y socio en apariencia, es en realidad un esclavo de algunas horas, el mendigo de sus propios productos y la víctima de todas las eventualidades (*Ibid.*: 69).

Ramírez proclama, en 1856, que el país es mayormente indígena.

¿Queréis formar una división territorial estable con los elementos que posee la nación? Elevada a los indígenas a la esfera de ciudadanos, dadles una intervención directa en los negocios públicos pero comenzad dividiéndolos por idiomas, de otro modo no distribuirá vuestra soberanía sino a millones de hombres libres (*Ibid.*).

Esta es la justificación para imponer un idioma único, y por qué no, el español como lengua nacional.

Pero su visión del mundo indígena es lejana, impregnada de paternalismo o, en el mejor de los casos, adornada por una curiosidad pintoresca. Entre el indígena mexicano y los escritores liberales se yergue la muralla de las ideas recibidas desde la época colonial, según las cuales los indios son "tristes, indolentes, flojos, incultos, ignorantes". Incluso Altamirano recuerda el mundo indígena con la emoción natural nacida de los recuerdos infantiles, pero lo ve como el mundo de la "otredad". La palabra mágica **pueblo** le es tan vaga, como el biombo que disimula una impotencia real para asumir los problemas del México de las mayorías (*Ibid.*).

Los intelectuales liberales siguen siendo elitistas a pesar de la generosidad de sus planteamientos sociales:

Ramírez tan vehemente respecto a los engaños, al que se presta el formalismo democrático de México, cae en las trampas del paternalismo. Propone metas terminadas para la Constitución.

La raza indígena, tan inteligente, tan laboriosa y sobre todo que forma la mayoría de la nación, se halla en la más crasa ignorancia y se aísla de las demás razas, no teniendo por ahora más porvenir que la consunción rápida a que la condena nuestro abandono (*Ibid.*: 72).

Con amable humor que conjuga con sutil paternalismo, Altamirano compadece a las víctimas de la religiosidad:

Explotado, mistificado, sumido en las tinieblas de la ignorancia, el indígena mexicano debe ser rescatado de las garras del clero, del hecho de que en los pueblos, la máxima autoridad moral sea del cura. Para ello, además de propiciar la constitución de un poder municipal democrático y fuerte - cosa que no lograrán en realidad los intelectuales liberales- se apoderarán del vocabulario religioso y expresan, en discursos que se oyen más como sermones, la idea de que la verdadera defensa de la caridad cristiana es la suya (*Ibid.*).

En la construcción de la conciencia nacional en el siglo XIX, y más precisamente entre los años 1840 y 1880 (el período que abarcan estos dos autores), pesa poco el mundo indígena, no obstante su decisiva importancia numérica. Los valores imperantes son europeos, así se haga hincapié en la especificidad americana. La fe en el progreso y la técnica llevan a despreciar los modos productivos tradicionales en México. Con su autoridad y devoción a la Ciencia, desdican los argumentos y los artículos de fe acerca del origen divino del saber. Pero esto mismo impide la comprensión profunda de la mentalidad indígena, su reverencia teocrática y anhelos mágicos.

El individualismo, concepto clave del liberalismo que se justificaba como eje de la lucha contra los monarcas y déspotas en el Viejo Continente, no se adapta a la realidad mexicana e impide una correcta apreciación de la importancia de las estructuras comunitarias indígenas.

Hasta cierto punto, las ideas liberales favorecen el desarrollo del caciquismo, pues la democracia de pequeños propietarios es sustituida por una parodia de democracia, orientada en provecho de una minoría que se reserva los beneficios del saber y la manipulación política. El empeño de Ramírez y Altamirano por la generalización de una educación laica gratuita y obligatoria, sufragada por el

gobierno, prácticamente cae en el vacío. Asimismo, la dignidad e igualdad cívica de la mujer quedan sin resultados visibles.

Ambos se creyeron civilizadores, obstinándose en aplicar en México una estructura de pensamiento que se propone, sinceramente, el progreso del país y del sistema organizativo y político más alto para los intereses y los valores del grupo dominante -del que formaban parte, económica o culturalmente - aunque adoptaran posturas de oposición, al aceptar puestos políticos. Uno fue ministro de Juárez y presidente de la Suprema Corte por muchos años, y Ramírez fue embajador de Porfirio Díaz en Francia. Esperaban regenerar no sólo el pensamiento sino la vida política del país.

Las instancias que tuvieron a su cargo la educación, en el México Independiente antes de la creación la SEP son: en 1833-34, con el vicepresidente Valentín Gómez Farías y el programa de Luis Mora, a partir del cual el pensamiento liberal se considera como un instrumento del Estado necesario para extender la educación a todo el país (Jiménez Alarcón, *op. cit.*). Posteriormente, su control cae de nuevo en manos del clero y la actividad en favor de la enseñanza laica cesa. En otros momentos, tienen a su cargo la dirección de la tarea educativa, la Secretaría de Relaciones Interiores y Exteriores, luego la de Justicia, o los ayuntamientos, etc. (según se suceden los gobiernos). Esa inestabilidad en las instituciones oficiales determina una lamentable desorganización, que sólo los generosos esfuerzos individuales de algunos educadores impidieron la destrucción total del sistema (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÉPOCA PORFIRIANA

La trama que tejió la historia porfiriana está llena de paradojas. Treinta años de un solo régimen era el sueño de una nación que había sufrido medio siglo de guerras, pobreza y desilusión. La edad apacible dio pie para que la modernidad invadiera la geografía, las actitudes y los modos de pensar. En el campo de la educación, México vivió, por algún tiempo, la dicha pródiga del ideal utópico de alfabetizar a toda la población. Desde los inicios, el perfil que marcó al gobierno era proporcionar una

instrucción elemental obligatoria para todos. La democracia educativa era una meta lejana, pero posible (Bazant, 1993).

La calidad de la educación, aparentemente, mejoró en esta época y aunque más niños asistían a la escuela, en números absolutos la proporción de alfabetizados casi no se modificó. El aumento no se dio en la escuela, sino en el cúmulo de ideologías debates de quienes transformaron y adoptaron, como propia, la modernidad en la educación. Se introdujo la pedagogía moderna, se crean y multiplican las escuelas normales, se ofrecen carreras técnicas a los obreros y la educación superior alcanzó una época de oro. Se puede decir que la base de la educación actual se gestó entre los años 1875 y 1910 (Bazant, op. cit.).

Tampoco podemos decir que los hombres porfirianos estaban ciegos ante la montaña que tenían enfrente. Muchos se daban cuenta de que no era posible rebasar los límites que marcaba esta nación atrasada. Pocos afirmaron que la educación, por sí misma, sería suficiente para mitigar las diferencias sociales y lograr la integración del mosaico cultural que formaba al país (Ibid.).

México formaba un territorio de contrastes. La unidad política que logró Porfirio Díaz, en el campo educativo se traducía en la unidad de una instrucción básica uniforme que uniría a todos los mexicanos y desaparecería "la anarquía mental" prevaleciente en épocas anteriores. El centralismo prevaleciente y el modelo educativo la capital eran la guía, para los modelos aplicados en las otras entidades. Cada estado fijó sus metas y planes educativos según lo permitieran los recursos y prioridades regionales (Ibid.).

Gabino Barreda era el jefe de la comisión que había de efectuar esa reforma. Educado en la escuela positivista de Augusto Comete, orientó la educación de acuerdo con los postulados de esa filosofía. Fundó la institución que caracterizó la política educativa del gobierno de Juárez, y que llegó a alcanzar un esplendor inusitado: la Escuela Nacional Preparatoria, ideada como un peldaño básico para la educación superior. Lugar éste donde iría a capacitarse la generación que actuaría años más tarde en uno de los periodos más discutidos: la dictadura de Porfirio Díaz.

No sólo los grupos de intelectuales se rebelaron ante la política equivocada de la dictadura; entre las clases populares había también una efervescencia del descontento ante el régimen y su filosofía, que tanto prometió y que poco o nada ha cumplido. La inquietud cundió en el pueblo desde fines del siglo, y fue agudizándose más y más. Hacia 1906, el Partido Liberal, encabezado por el grupo floresmagonista, publicó su programa; entre sus postulados, de los más importantes e imprescindible, se encontraba el educativo; algo que no podía seguir retardándose por más temor era, la educación de las masas, la multiplicación de escuelas, la dignificación del maestro y la efectividad de la ley que prescribía la obligatoriedad de educarse. Era una exigencia apremiante que hizo el Partido Liberal Mexicano en su Programa y, por supuesto, que la raza indígena educada, se dignificaba, entonces su contribución fortalecía nuestra nacionalidad mexicana (Monroy Huitrón, op. cit.).

En 1910, la mayor parte de la población mexicana era rural, se concentraba en rancherías, haciendas o comunidades que tenían entre 100 y 500 habitantes; el promedio nacional era de 150. La entidad con mayor concentración urbana era el Distrito Federal, con 40 000 habitantes. En las ciudades era de 7 000. Los obstáculos que se tenían que salvar para educar en forma masiva, eran prácticamente infranqueables si consideramos las vías de comunicación insuficientes (el ferrocarril llegaba sólo a algunas ciudades), la diversidad de grupos étnicos y lenguas, además de la escasez de recursos estatales y municipales. Si a esto sumamos la idea que sostenían los liberales relativa a la inferioridad del indio y su incapacidad para aprender, no debe sorprendernos el índice de alfabetización que se alcanzó. Desde las primeras décadas del régimen, se pensó en la inmigración como la medida más viable para lograr la modernización y el desarrollo económico. Sin embargo, como no tuvo éxito, pronto se hizo obvio que México tendría que apoyarse en su propia población (Bazant, op. cit.).

Desde los primeros años de este siglo, creció el interés por educar al indio, como el único medio de integrarlo a la sociedad. Esta conciencia vino demasiado tarde, cuando la abrumadora mayoría (84 % en 1910) no sabía leer ni escribir. El desarrollo educativo no fue, de ninguna manera, uniforme. "La

educación siguió circunscrita a las ciudades y a las clases privilegiadas, la escuela era casi inexistente en el campo. En la misma época, casi el 75% de los niños en edad escolar no asistían a las aulas, el número de analfabetos era muy alto" (Suárez Cortés, 1988: 17).

Durante el porfiriato, la enseñanza de la lectura y la escritura era simultánea, de esta forma se sustituía el método de deletreo empleado en épocas anteriores. Este procedimiento se aplicó por primera vez en la Escuela Modelo de Orizaba, en 1883, bajo la dirección del profesor alemán Enrique Laubscher. La Escuela Modelo fue revolucionaria, por el cambio radical en la enseñanza de la lectura y la escritura con el nuevo plan de estudios. Por primera vez en el país se consideraban los estudios para los profesores de manera sistemática (Bazant, 1993).

La era de paz permitió que un verdadero fervor educativo invadiera tanto a intelectuales y "científicos" como a pedagogos y maestros. En los diferentes campos de acción, en el periódico, en la tribuna parlamentaria, en el puesto público, en la escuela directamente con maestros, todos se comprometieron para construir la educación nacional que obtuvo sus mejores resultados.

Porfirio Díaz heredó de Juárez la Ley de Instrucción Pública de 1867, que establecía los principios liberales por la educación laica, gratuita y obligatoria. Pero en su régimen, se cambió radicalmente el método de enseñanza y se estableció la Escuela Moderna Mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares. En los programas de estudio se hacía hincapié en que los educados debían aprender algún oficio, con el objetivo de hacerlos más diestros y ayudarles a ganarse la vida en el futuro. La formación de maestros fue otra de las grandes metas del régimen (Ibid.).

Con la creación, en 1885, de la primera Normal en la capital, surgieron otras, prácticamente en todos los estados, y ninguna profesión fue más popular, ni más aplaudida, que la de maestro. Este grupo profesional tomó su trabajo como misión y gracias a esto sobrevivió varios años. Sin embargo,

hacia finales del régimen, a causa de su baja retribución y deplorables condiciones laborales, formaron un grupo homogéneo de protesta (Ibid.).

En esta época, en que el país se industrializaba rápidamente, surgió la necesidad de formar técnicos, ya fueran de nivel elemental o especializado. Las escuelas de artes y oficios y las nocturnas de adultos, procuraron atraer a las grandes masas de la población, cuyos beneficios iban a ser para ellas mismas y para la nación. La mística del progreso se dejaba sentir en las aulas escolares. En el nivel superior, las Escuelas de Agricultura e Ingeniería obtuvieron un gran apoyo del presidente Díaz, quien pensaba que el futuro del país estaba en la formación científica de agrónomos e ingenieros (Ibid.).

Sin embargo, ningún proyecto educativo atrajo tanto la atención de intelectuales "científicos" y del público en general, como la Escuela Nacional Preparatoria. Las clases dirigentes se identificaron con la ideología positivista que la sustentaba y volcaron su entusiasmo en esta institución que formaba la élite de la inteligencia y preparaba a los profesionistas del mañana. Las escuelas para profesionistas ofrecían una gama de especialidades, pero eran demasiado largas y complicadas. Y además, término de las diferentes carreras, los egresados no obtenían ni mejores sueldos ni oportunidades. Se daba preferencia al competidor extranjero que se cotizaba a precios más altos.

EL CONCEPTO DE CULTURA NACIONAL DURANTE EL PORFIRIATO

Aun cuando el Estado desarrolló una serie de políticas económicas al servicio de la burguesía nacional, la modernización se restringió a aquellos campos proveedores de materias primas, debido a la dependencia del país con respecto al capital imperialista, respetando las exigencias marcadas por la división internacional del trabajo. México se convirtió en una nación periférica, cuyo comercio exterior se redujo a la importación de bienes transformados y a una exportación reducida a productos naturales y semielaborados (Suárez Cortés, 1988).

Los cambios logrados en la estructura económico-social no tuvieron las mismas repercusiones para toda la población. Mientras la burguesía se enriquecía y saboreaba los dones del progreso, los trabajadores eran sometidos a una fuerte explotación. En la etapa de expansión y desarrollo del sistema capitalista, el positivismo, como expresión ideológica, fue un elemento importante para la justificación del nuevo orden burgués. Introducido en México por Gabino Barreda, el positivismo fue utilizado como instrumento contra el dogmatismo religioso, al que opuso las verdades demostradas de la ciencia positiva (Ibid.).

En el periodo porfirista, la filosofía positivista legitimó la política de opresión, interna impuesta en nombre del orden necesario para el progreso de México, que sólo podía asegurarse sobre la base del consenso de ideas de la sociedad; en consecuencia, la libertad de conciencia resultaba incompatible con la estabilidad. La nueva organización social exigía una reorganización intelectual, imposible de lograr mientras los individuos se creyeran con derechos a indagar ciertos temas que rebasaban sus facultades intelectuales, pues el espíritu positivo estaba reservado a una élite (Suárez Cortés, op. cit.).

Para el positivismo, la igualdad absoluta también era un principio incompatible con el orden, pues sería como condenar a los hombres "superiores" a su dependencia con respecto a las masas "inferiores". La verdadera libertad era la sumisión racional a la preponderancia de las leyes de la naturaleza (Ibid.).

La filosofía fundada por Comte postulaba la existencia de leyes sociales análogas a las descubiertas en la naturaleza por las ciencias naturales; cualquier fenómeno social o natural estaba regido por leyes invariables; por consiguiente, era posible manejar a la sociedad apoyándose en el conocimiento de dichas leyes y desarrollar una tecnología social. Desde esta óptica, la élite científica era la única capaz de determinar cuáles eran las leyes que regían la sociedad. Estas ideas se redondearon con las del evolucionismo y la selección de Darwin y Spencer. El primero demuestra que las especies, o pueden desaparecer o se transforman para sobrevivir en su medio ambiente, en un

proceso de selección natural, donde todo depende de su fuerza y capacidad para adaptarse al medio; sólo lo hacen los más aptos. Para Spencer, la evolución consiste en la constante adaptación del ser viviente al medio que lo rodea. En este proceso se presentan dos fenómenos: el paso de lo homogéneo a lo heterogéneo y la especialización progresiva de las partes (Ibid.).

Las aportaciones científicas surgieron por la reforma educativa y el interés en el conocimiento positivo, así como por la necesidad que tenían los países imperialistas de conocer los recursos de México para explotarlos. Esto es la causa probable de la actividad e inversión económica en las instituciones antropológicas. Durante el porfirismo se acumularon numerosas informaciones que más tarde sirvieron como materia prima de nuevas investigaciones (Ibid.).

SALDO DEL PORFIRIATO

De 15 160 369 habitantes del país, 11 888 693 eran analfabetos, un 78.40% del total de la población. Treinta años de política y de progreso material porfirianos sólo lograron instruir en forma muy elemental, un 11.60%, en planteles que sólo alcanzaron la cifra de 12 418, englobando primarias de todos los tipos: particulares y oficiales, federales y estatales, urbanas y rurales, que apenas albergaban a 889 571 niños de la población en edad escolar, que era de 3 486 910; esto significa que 2 597 399 niños quedaron fuera de las escuelas, un 74.6 % de la población escolar (Monroy Huitrón, op. cit.). La ciudad de México en 1917 contaba con 600 000 habitantes (Caso, 1996).

LA EDUCACIÓN DE 1910 A 1920

Al inicio del movimiento armado de la Revolución van surgiendo, en el panorama político, diferentes caudillos, que con sus diferentes proclamas convocan al pueblo. Se escucha el reclamo por el reconocimiento a sus derechos políticos, a la reforma social, al sufragio efectivo, a tierra y escuela, entre otros; es el grito que resuena en todo el territorio. Las clases populares reivindican el derecho a acceder a la educación formal (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

En los primeros años de la Revolución, el caos y el desorden que priva en todo movimiento civil armado y una estructura educativa mal planeada, no son propicios para el buen funcionamiento la tarea educativa, a pesar de las leyes y programas existentes antes de 1917, que así lo marcan. Las contradicciones internas impulsan la idea de que el pueblo debe tener acceso a la escuela, como el primer paso para conformar el progreso nacional.

VENUSTIANO CARRANZA

Con la caída del traidor Victoriano Huerta, asumió el nuevo jefe de la Revolución, Venustiano Carranza, el Varón de Cuatro Ciénegas, hombre de ideas claras como se le concibe, de un naturalismo que nada tiene de ingenuo, sino más bien pragmático. "Carranza al igual que Madero compartían concepciones políticas y sociales, pero se diferenciaban en los métodos que tenían que emplear. Era un liberal, por lo tanto, su idea de la sociedad era individualista, pensaba que el país llegaría a vivir en la democracia y que sus relaciones estarían regidas por el derecho. Pero esto no podía lograrse sin antes vencer atrasos seculares y rémoras presentes y actuantes, lo que no podría hacerse por el simple ejercicio del voto y la no reelección, como pensaba Madero" (Córdova, 1987: 212).

Carranza sabía que, para poder llevar a cabo las reformas, era necesario conquistar el poder; no hay evidencias para dudar de que creía firmemente en lo que decía; sus hechos y sus actitudes demostraron siempre que estaba encaminado en esa dirección, combatiendo a quien se lo disputara en cualquier terreno. Aunque en la apología que hace don Luis Cabrera y que cita Córdova, "Carranza es un civil por naturaleza, por educación y por sus procedimientos de gobierno. Dígase lo que se quiera, Carranza jamás usó de la fuerza militar sino en apoyo de algún principio, de alguna ley o de un ideal justo. Pretender que un país se gobierne por el mero respeto a las leyes, haciendo el menor empleo de la fuerza, y eso solamente en apoyo de la ley: he ahí la esencia del civilismo" (Ibid.: 213).

Al iniciar el año de 1915, Carranza encomienda al ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, F.F.Palavicini para que dirija una campaña ideológica contra la Constitución de 1857. Entre enero y abril publicó una serie de artículos en el órgano del ejército constitucionalista, El Pueblo. La idea de inscribir en una constitución, los postulados resultantes, datan desde el levantamiento de 1913. El desprestigio de la Constitución de 1857 comenzó a actuar sobre los puntos sensibles de "los positivistas porfirianos: la Constitución de ideal, perfecta, que sin embargo, no servía o era impotente para resolver las grandes necesidades nacionales"... (Ibid.: 240).

La Constitución de 1857 estaba fuera de la realidad nacional, era anacrónica y sólo había hecho promesas que no podía cumplir, ya que le faltaba una base real para hacer efectivos los derechos consagrados como una parte del poder que se prometía. Carranza se daba cuenta de que las masas ya no podían quedar fuera de las luchas. La actividad constitucionalista se inició con la Ley del 6 de 1915, en la que se declaró nulas todas las enajenaciones de tierras, aguas y montes pertenecientes a los pueblos, otorgadas en contravención a lo dispuesto en la Ley de 25 de junio de 1856 (Córdova, 1973).

Para cumplir con las promesas de la Revolución, era necesaria la elaboración inmediata una Constitución que garantizara que nunca más se establecería ninguna tiranía. El 14 de septiembre de 1916, el presidente Carranza expidió un decreto disponiendo la realización del Congreso Constituyente y, al día siguiente otro, convocando la elección de diputados al mismo. En el primero se reafirma el propósito de cumplir con el programa de reformas sociales y aplicar la Constitución. Las reformas que no toquen la organización y funcionamiento de los poderes públicos, pueden ser expedidas inmediatamente. Son reclamadas y su satisfacción no admite demoras. Aquellas que atañen a la organización y función de los poderes públicos deben ser incluidas de inmediato en la Constitución. Las reformas son sociales y políticas (Córdova, *op. cit.* 244-245).

LA CONSTITUCIÓN DE 1917

Para don Venustiano Carranza, la tranquilidad y seguridad de la nación dependían de la preparación de sus ciudadanos. En 1915 prometió difundir la educación por todo el territorio nacional con la participación de la iniciativa privada y, en consonancia, con las leyes del país. Bajo este concepto formuló su proyecto del artículo 3o. constitucional, donde se declara en favor de la libertad de enseñanza, cuya interpretación, fue que dejaba la puerta abierta al clero, chocando con los ideales liberales que, como vimos, consideraban que no se debería entrometer en la educación. Esto provocó un ataque enérgico de la oposición, en su mayoría popular, y que había participado activamente en el movimiento armado. Este grupo sostuvo vehementemente la idea de que la educación debía ser laica, no neutra sino combativa, contra las ideas que trataban de impedir el surgimiento de la nueva escuela que formulaba la Revolución en su Constitución de 1917 (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

En la Constitución de 1917, es posible detectar algunos de los conceptos que Gamio proclamara en una de sus obras más conocidas: *Forjando Patria*, publicada en 1916. Durante el periodo de Carranza, Gamio fungió como Director de Antropología en la Secretaría de Agricultura y Fomento, así como, director fundador de la revista *Ethnos*.

EL ARTICULO TERCERO

En el dictamen del proyecto del artículo 3o. de la Constitución, relativo a la enseñanza, presentado al Constituyente Querétaro, la comisión respectiva señaló que el asunto que les preocupaba en primer lugar era la posibilidad de que el clero podría "dañar" la mente infantil, con sus ideas abstractas, que no podían ser asimiladas por la mentalidad infantil y que los afectaría en otra fase. El desarrollo en la sociedad de los gérmenes del fanatismo violento, era la razón para evitar que el clero intentara apoderarse de la educación, sobre todo, de la elemental. Se alegaba que en la historia de México, la iglesia aparecía como el enemigo más cruel, anteponiendo sus propios intereses al de la Patria. (Monroy Huitrón, *op. cit.*). El proyecto no se aceptó y se sustituyó por el siguiente:

Artículo 3o. Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, 1917).

CAPITULO 3

LA PRACTICA ANTROPOLÓGICA Y EL INDIGENISMO

-EL INDIGENISMO.

-EL INDIGENISMO MEXICANO.

-EL QUEHACER ANTROPOLÓGICO.

-LA ANTROPOLOGÍA PORFIRIANA.

-LA REVOLUCIÓN MEXICANA.

-EL ORIGEN DE LA ANTROPOLOGÍA OFICIAL MEXICANA.

-LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LA PRACTICA INDIGENISTA.

LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA Y EL INDIGENISMO. (PANORAMA HISTÓRICO DE LA ANTROPOLOGÍA)

El objetivo de este capítulo es intentar delinear la genealogía de la antropología mexicana o el indigenismo hasta 1934, cuando el general Cárdenas asume la presidencia. El desarrollo en este apartado se realizará en el plano histórico (genealogía) del discurso indigenista y la práctica antropológica -que a partir del sexenio cardenista y por varias décadas posteriores se manejaron casi como sinónimos.

En este trabajo NO intento hacer una revisión histórica exhaustiva del desarrollo de la práctica antropológica, sino de establecer una guía de los sucesos que, al concatenarse, resultan en el anudado de los elementos que permiten la emergencia de la antropología mexicana y su estrecho vínculo con el discurso educativo y el indigenista en la época cardenista.

LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA

Intentar definir la Antropología -la ciencia del hombre- como disciplina científica, es un tema demasiado amplio y controvertido para poder hacerlo con validez, además de que no es el tema que se va a analizar en este trabajo, por lo que siguiendo a Warman, sólo apuntaré lo que pretende hacer:

La antropología es muchas cosas...[pero] podemos entenderla, no solo como la disciplina académica formada en el siglo XIX que ha ganado cierta respetabilidad, no por haber creado un vocabulario esotérico, sino básicamente como una cierta manera de enfrentar el fenómeno humano. Esta manera peculiar puede precisarse por dos características y un tema: la sistematización y el propósito de conocer, objetivamente, que se aplican al campo específico de la cultura, entendida ésta como la herencia social de los grupos humanos. Aunque ha generado contradicciones antagónicas, ha descubierto que sus sistemas primarios: sistema, conocimiento objetivo y cultura, no tienen un contenido universal aunque así se pretenda. Por el contrario y en su uso práctico, estas ideas tienen un contenido limitado y condicionado por una manera de ser particular. Son significantes

elaborados por una cultura, reconocidos socialmente, sometidos a los propósitos de ésta. En fin de cuentas, la antropología es una creación de la civilización occidental (Warman, 1970:9).

La práctica antropológica, si así puede ser considerada la acción de los misioneros y cronistas, es un instrumento útil para las civilizaciones europeas en expansión, con el fin de consolidar su poder, ya que les proporciona el conocimiento necesario acerca de los pueblos conquistados en forma concreta y precisa; por lo tanto, su práctica no es un lujo, es una necesidad. "La tradición antropológica es una de las sobredeterminaciones derivadas del carácter expansionista occidental, se formó y consolidó en consecuencia de las necesidades de las ampliaciones imperialistas europeas y la de conservar el dominio y control de éstas. Era necesario conocer a los pueblos sobre los cuales se extendía su poder" (*Ídem.*). Como Gamio lo plantea :

Es axiomático que la Antropología en su verdadero, amplio concepto, debe ser el conocimiento básico para el desempeño del buen gobierno, que por medio de ella se conoce a la población que es la materia prima con que se gobierna y para quien se gobierna (1916: 15).

La práctica antropológica es un auxiliar eficiente para la expansión española. Proporciona información sobre otras culturas -principio fundamental para penetrar las etnias mexicanas y coadyuvar en el proceso integrador del indio al progreso nacional durante el cardenismo- y apunta su acción para hacer más efectiva la relación de dominio, menos conflictiva y más redituable. En el caso de América, en contacto con grupos humanos que habitaban el continente, esta práctica adopta el significado de indigenismo para el manejo del problema o cuestión indígena. Por ello, sus conceptos, enfoques y propósitos se ubican en el marco de una cultura precisa, aunque cambiante: la occidental. Esto no significa que la actividad del antropólogo sirva mecánicamente a los gobernantes, sino que puede ser convocada a su servicio o/a combatirlo. Pero está marcada por su cercanía con la política oficial, como apunta De la Fuente al analizar el trabajo de Gamio como antropólogo:

Como consecuencia de que el Estado, prácticamente es el único patrono de la antropología y de que el indio es el principal sujeto de estudio en ella, la mayoría de las

empresas o trabajos de antropología aplicada son de carácter oficial y tienen que ver con la modificación de las condiciones de vida de la población indígena (1953: 148).

La práctica de la antropología como conocimiento de los pueblos conquistados, evidentemente no tiene su origen en el descubrimiento de América, pero sí marca el inicio de una serie de movimientos expansionistas colonialistas, por parte de los países europeos, hacia otros continentes, que permiten a los conquistadores misioneros, viajeros y comerciantes entrar en contacto con grupos de diversas manifestaciones culturales y que los registros de sus viajes y anécdotas publicados, sean leídos ávidamente, primero como lecturas exóticas y luego como objeto de estudio para conocer otras culturas y consolidar sus relaciones de dominio (Kluckhohn, 1983).

En México, al igual que en toda América, la práctica antropológica y el indigenismo pasan por diferentes condensaciones. El impacto de la Conquista representa el entrelazamiento de muchos intereses, la mayor parte de las veces antagónicos. En ella participaron diversos sectores sociales y grupos de presión, cada uno con su propia motivación. La Corona, los encomenderos, los colonos y la Iglesia, buscaron establecer bases distintas para el sistema. En este juego ideológico surge la práctica antropológica mexicana, que reconoce la igualdad, en potencia, del indio cuando se incorpore a la cultura conquistadora y, mientras esto no suceda, necesita protección, y debe pagar por ello.

La Conquista desembocó en la instauración de un régimen colonial. El proteccionismo se convirtió en la política oficial de la Corona. Es una estructura abierta, en la que la gran cantidad de intereses entre conquistados y conquistadores se entrelazan. Cuando el régimen se consolida en el poder, la actividad antropológica disminuye, el indio se transforma en un aliado sumiso y deja de ser un enemigo potencial, por lo que ya no tiene objeto estudiarlo, como había sucedido en el primer momento del contacto (Warman, *op. cit.*).

A raíz de la conquista de México, la identidad del mexicano, y el mismo concepto de nación, se consolida en el modelo que el conquistador le permite, lo cual genera una serie de categorías que no tenían. Por eso, las sociedades y culturas nativas se aislaron y se convirtieron en lo que hoy llamamos

pueblos indígenas. Los naturales del territorio fueron sometidos por un grupo minoritario, individuos procedentes de la Península, a los que seguían, en una jerarquía descendiente, los criollos y los euromestizos.

Los indios fueron creados cuando llegaron los españoles. Antes no había "indios". Había diferentes grupos étnicos o "naciones" y estos grupos no eran homogéneos; también había clases sociales... y de allí nació la categoría de indio.. Pero la situación colonial, como dice Bonfil, homogeneizó a todos. Todos son "indios" para la teoría indigenista, todos están al mismo nivel cultural, etc., y esto es absolutamente falso. Hay mucha distancia entre pueblos de tradición nómada y pueblos que descienden de una tradición de urbanización y de estructuras de clases, como en los valles centrales (Fábregas, 1978: 134).

En este marco, y respondiendo a la necesidad de reconocer la existencia de un ser diferente del español, se propone el modelo del "ser americano", con una cultura con ciertas similitudes pero distinta de la española. Los intelectuales criollos no se contentan con la elaboración de este símbolo, este ser americano distinto y original, sino que se lanzan a buscar su validación, su origen o genealogía. Descubren que su originalidad no puede explicarse sino a partir del elemento **indígena**, el único que es propio del nuevo continente. Pero lo indígena sólo es espléndido en el pasado, en su prístina pureza; por ello su temática se vuelve pretérita. Se lanzan a investigar y a ensalzar el pasado prehispánico, construyendo el mito que equipara a los indígenas con el esplendor grecolatino del Viejo Mundo, que paradójicamente proporciona al criollo el único modelo de identidad a su alcance. El indio que había sido escarnecido y despojado de su pluralidad, revalorado por sus antiguas glorias, fundamenta y legitiima el beligerante nacionalismo criollo (Bartra, 1978).

EL INDIGENISMO

El indigenismo, al igual que la educación, como construcciones sociales, son discursivas, por lo que pueden ser analizadas desde la perspectiva de los elementos que conforman su constelación. El indigenismo, como construcción discursiva, tiene las mismas características del discurso: es una estructura abierta, con fisuras, por las cuales lo real penetra y rompe la sedimentación anterior.

transformándose en una nueva y diferente; es precaria al poder articularse de una forma distinta y, sobre todo, es social, condición que se opone a una causalidad unívoca y especialista (Buenfil, 1991). Esto nos permitirá efectuar una lectura desde la perspectiva del análisis político del discurso de la expresión del indigenismo revolucionario en el sexenio cardenista.

EL INDIGENISMO MEXICANO

La cuestión indígena es producto del descubrimiento de América y de la forma en que el grupo dominante enfrenta a los pobladores del territorio conquistado, creándose así el concepto colonial del indio. Este concepto se aplica indiscriminadamente a toda la población aborigen, sin tomar en cuenta ninguna de las profundas diferencias que separan a los distintos pueblos y sin respetar las identidades preexistentes (Bonfil Batalla, 1972).

Las relaciones de poder establecidas desde el primer momento, hacen que la población -que desde entonces se denomina como: "el indio"- se fragmente, se aisle e incluso que enfrente entre sí. Se genera la identidad de vencidos, oprimidos, inferiores, etc., por lo que el indio y lo indio se considera vergonzante, convirtiéndose en un problema, en un lastre que frena el progreso nacional. La forma de considerarlo tiene diferentes expresiones, que van desde la eliminación por medio del exterminio; la duda sobre su calidad humana, su carácter de objeto de catequización; de esclavitud difícilmente disimulada, pero siempre oprimido y relegado.

Muchas veces lo indio y lo campesino se utilizan como sinónimos, pero aunque ambos pueden compartir la actividad agrícola y los rasgos físicos, difieren en otros, ya que los campesinos también pueden ser mestizos o euromestizos -biológica y culturalmente- y utilizar el español como lengua cotidiana. Considero que, en principio, un lineamiento para considerar al indio como tal puede ser su propia identificación y sentido de pertenencia con la cultura de su etnia que, desde el punto de vista antropológico: "comprende todas las manifestaciones de la vida social: la técnica, los hábitos.

creencias, tradiciones y toda la obra material y psíquica del hombre" (Pozas y Horcasitas, 1972: 13).

En otras palabras, apunta Guerrero:

[...] Díaz Polanco decía que, lo étnico consiste en las formas variables en que se articulan y estructuran elementos de orden sociocultural: o sea, elementos como la lengua, la tradición, una historia en común, etcétera. La etnia o el grupo étnico se caracteriza por ser un grupo social que ha desarrollado una solidaridad o identidad social a partir de compuestos étnicos. Esta identidad étnica le permite al grupo no sólo definirse como tal, sino además, establecer la diferencia o el contraste respecto a otros grupos (1993: 353).

Lo anterior consistiría en, por lo menos, en una primera aproximación al concepto. Sociológicamente, un grupo no es sólo un conglomerado o agregado de personas, sino que tiene las siguientes características: 1) debe desplegar interacción simbólica entre sus miembros; 2) cada miembro debe saber que es parte del grupo ya su vez el grupo debe reconocerlo como tal; 3) los miembros deben conocer tanto sus funciones, deberes y obligaciones como los privilegios que resultan de esa asociación; y 4) los miembros deben estar de acuerdo con los valores que comparten (Perry y Perry, 1984). Algunas de estas condiciones no se cumplen en las relaciones recíprocas entre las comunidades y el grupo dominante.

Las relaciones recíprocas que tienen lugar dentro y entre grupos son llamadas interacciones. La interacción consiste en varios procesos sociales, de los cuales, los más básicos, son: cooperación, competencia y conflicto. La cooperación y el conflicto llevan, a veces, a los procesos sociales de acomodo, asimilación, coerción e intercambio. Cualquiera que sea el tipo de relación -primaria o secundaria- deben estar en funcionamiento, uno o más de estos procesos (*Ibid.*), para ser considerados como tales; lo que no sucede en la interacción entre las comunidades y los grupos en el poder del pasado mediato o inmediato.

La sociedad es un grupo grande de individuos que se interrelacionan sobre bases regulares, continuas y según normas de comportamiento acerca de las cuales todos están más o menos de acuerdo. Es también una red recíproca de relaciones sociales que existen dentro de un sistema social

mayor (Ibid.). Hasta el momento, una de las carencias entre ambos es la falta de establecimiento de esta red.

En el México independiente, se inicia la actividad indigenista, pero no es sino hasta el triunfo del movimiento armado de 1910 cuando el Estado mexicano, en la Constitución de 1917, establece la obligación de restituir las tierras comunales a los grupos indígenas, como una condición inicial económica.

La *Revolución Mexicana* se plantea, como preocupación principal, la necesidad de consolidar la nación tanto política social como económicamente. Lo cual supone la necesidad de homogeneizar étnica y culturalmente a la sociedad mexicana; lo que genera la polémica entre las posiciones que consideran los conceptos de **incorporación** como asimilación de las comunidades étnicas -en el que subyace la condición más o menos determinante de suprimir o eliminar sus rasgos originarios; como un proceso inexorable. En el cual, sus culturas serán eliminadas y sustituidas por la dominante mediante una lengua unificadora: el **castellano** como lengua nacional. Y el de **integración** como la conformación de una nueva cultura mestiza con elementos de ambos -las indígenas y la europea- en un nuevo equilibrio.

EL QUEHACER ANTROPOLÓGICO

El indigenismo y la práctica antropológica surgen como respuesta a una necesidad de la cultura occidental, donde el indio (como una condensación del "ser americano") encierra la pluralidad de grupos y culturas del Nuevo Continente, ya que, "antes de la invasión europea, cada uno de los pueblos que ocupaba el territorio tenía una identidad social y cultural (étnica) particular y claramente definida" (Bonfil, 1989:121). El indio es, pues, una metáfora con que la identificaron los conquistadores a los grupos conquistados, "y por error e ignorancia entonces se les llamó 'el indio' (Ibid.: 124).

Primero se debate acerca de la calidad humana del indio, luego se le oprime y explota, para finalmente convertirlo en un problema que hay que solucionar, aunque sea mediante su aniquilación. ya sea por medio de la aculturación, el mestizaje o la muerte. Se le despoja hasta de su pasado, el cual ahora les pertenece a los criollos carentes de legitimidad americana, ya sea genética, cultural o demográfica; pero sin embargo, con intereses reales se convierten en los herederos naturales del poder y de las glorias pasadas (Warman, *op. cit.*).

El México independiente establece relaciones diplomáticas de cierta amplitud que se traducen en la afluencia de viajeros del exterior. Muchos acaban por escribir sus memorias, les interesa básicamente la época prehispánica, aunque también les impresiona lo exótico del nativo vivo, al que relacionan mecánicamente con las ruinas de las pirámides; son los descubridores del indio como atractivo turístico. Su labor puede considerarse como la etnografía decimonónica. "No fue sino a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX cuando empezó a desarrollarse esa antropología científica... Los primeros antropólogos sistemáticos eran aficionados con dotes naturales: médicos, naturalistas, abogados. hombres de negocios, para los cuales la antropología constituía una forma de entretenimiento. Aplicaban el sentido común, los hábitos adquiridos en sus profesiones... al aumento de los conocimientos sobre los pueblos "primitivos" (Kluckhohn, *op. cit.*: 13).

Después del movimiento de independencia, desaparece el modelo del indio con una ubicación clara, y se le identifica como un sector que frena la expansión del capitalismo liberal. Los indios contemporáneos se vuelven tema de preocupación antropológica.

El etnocentrismo criollo-mestizo del México Independiente impuso una nueva guerra de exterminio contra las sociedades indias. El siglo XX se caracteriza por el desarrollo y aplicación de un pensamiento **antiindio** que no se había conocido antes. Los idiomas nativos se repudiaron en todos los ámbitos legales y administrativos, el pasado indio fue apropiado por la República naciente, los intentos raciales fueron varios. Tanto conservadores como liberales sustentaron que para lograr el desarrollo del país era necesario transformar o liquidar a los indios. En este contexto, la historia india sólo puede aceptar un período colonial dividido en dos: de 1519 a 1810 la dominación española y de 1810 a 1910 la dominación criollo - mestiza (Reyes García, 1993: 196).

A partir de la independencia de México, la nueva condición del país supuso nuevas tareas: interpretar la realidad social existente, cuya problemática se ampliaba ante los que tomaban, por primera vez, su propio destino en sus manos: crear una nación con una identidad común y establecer un Estado fuerte. Para lograrlo, fue necesario restablecer la economía bajo nuevos criterios, lo que provocó una serie de cambios sociales y políticos, debido a la heterogeneidad étnica y cultural, así como a las diferencias económicas extremas por las que unos cuantos disponían de la mayoría de las riquezas del país (Suárez Cortés, 1987).

Para el modelo de desarrollo impuesto en el país, el indígena representaba un problema. Los liberales consideraban que la inferioridad del indio se debía a la situación de desigualdad jurídica en la que vivió durante todo el régimen colonial, y pensaban que las diferencias entre la población india y el resto de los sectores sociales desaparecerían con el logro de la igualdad de todos ante la ley, para formar una sola nación bajo un solo estado (Ibid.).

Sin embargo, la legislación, sin ningún cambio socioeconómico que la respaldara, no bastó para cambiar e incorporar a los indios, que siguieron siendo igual o más pobres que antes. Por otra parte, la explotación de las tierras de las comunidades indígenas, apoyada en la legislación liberal, trajo mayores beneficios a la burguesía; se dio una aceleración en la acumulación del capital, al tiempo que la fuerza de trabajo era separada de los medios de producción (Ibid.). La cuestión siempre ha estado ligada a la posesión de la tierra.

La práctica de la antropología mexicana anterior a la fundación del Instituto y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, se puede centrar en tres instituciones:

- El Museo Nacional de Arqueología, Historia e Etnología.
- La Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Internacional.
- La Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales de la República.

LAS PRIMERAS INSTITUCIONES ANTROPOLÓGICAS

MUSEO NACIONAL DE ARQUEOLOGÍA, HISTORIA Y ETNOLOGÍA. El Museo se inauguró en la época del presidente Guadalupe Victoria y Lucas Alamán, Ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, quien firmó la orden el 18 de marzo de 1825. "El Museo dedicó sus actividades fundamentales a la conservación, difusión y docencia. Para ello contó con diversos departamentos abocados a la lingüística, la etnología, la arqueología, la antropología física y la historia, guiados por los planteamientos de personas que debían su formación, en gran medida, a otras disciplinas y que se vincularon de manera estrecha con la práctica antropológica" (Rivermar Pérez, 1987: 102); en esta institución se inician en la antropología, entre otros, Manuel Gamio y Othón de Mendizabal (*Ibid.*).

LA ESCUELA INTERNACIONAL DE ARQUEOLOGÍA Y ETNOLOGÍA AMERICANAS. Se creó en 1910, como respuesta al interés surgido en el XVII Congreso Internacional de Americanistas, en un proyecto aprobado por el presidente Díaz como un acto más para la celebración del Centenario. En su organización y mantenimiento intervinieron los gobiernos de México y Prusia, la Sociedad Hispánica de América y las Universidades de Harvard, Columbia y Pennsylvania. Sus objetivos fundamentales fueron el estudio de la arqueología, la etnología y antropología (física) americanas y, en especial, de México, al mismo tiempo que se preparaban investigadores-especialistas en dichos campos y, por último, actividades docentes, aunque los primeros directores eran profesores extranjeros y nombrados por las universidades mencionadas (*Ibid.*).

DIRECCIÓN DE ANTROPOLOGÍA Y POBLACIONES REGIONALES DE LA REPÚBLICA. En 1919, la Dirección sustituyó al Departamento de Arqueología y Etnología de la Secretaría de Agricultura y Fomento. La creación de esta dependencia, por el Congreso de la Unión en 1917, se debió en gran parte al trabajo e iniciativa de Gamio; y entre sus objetivos tenía el conocimiento integral de la población indígena y utilizar los recursos tanto oficiales como particulares para fomentar el desarrollo físico, moral y económico de dichas poblaciones. En esos lugares se gestó la polémica antropológica de la época y una nueva visión de esta disciplina.

En la época porfiriana vemos que el pensamiento antropológico indigenista condensa como vertientes: la del pasado prehispánico que se genera en la corriente preterista; la del indio contemporáneo como curiosidad que sustenta el pintoresquismo; y la del indígena actual como problema. El indigenismo de la tercer corriente es la que progresa en el porfiriato. El debate que se protagonizaba en la época queda evidenciado en una cita de Orozco y Berra, (los preteristas):

Los unos preocupados por el amor de raza, por el respeto a la religión, por la diferencia de los principios civilizadores, y urgidos por los tiempos en que vivían, ven con la luz de sus ojos preocupados por distantes objetos, y en su juicio apasionado, desaparecen los indios por inútiles y bárbaros, llenando por completo el cuadro de las robustas figuras de los castellanos. Los otros, igualmente descaminados por la influencia de los tiempos y de las ideas modificadas, hacen ostentoso alarde de patriotismo y filosofía, sublimando más de lo merecido a los indígenas y derribando de sus pedestales a los héroes españoles (Orozco y Berra en Suárez Cortés, 1987: 38).

La antropología surgió condicionada al avance y desarrollo de la sociedad mexicana de la época, lo que determinó una concepción teórica plegada a las exigencias de la política nacional.

LA ANTROPOLOGÍA PORFIRIANA

La dictadura porfiriana durante el siglo XIX proporciona una imagen fuerte y de "paz social", que atrae capitales extranjeros e incorpora a México al mercado internacional. Estas inversiones, aunadas a las burguesías nacionales, conforman una economía de dependencia. Conservar la paz social exigió transformar las condiciones sociales, políticas y económicas. Cualquier manifestación que pusiera en peligro el progreso nacional fue reprimida en forma brutal. Lo anterior era imprescindible porque los países imperialistas exigían garantías y estímulos para invertir. La política para atraer la inversión extranjera fue importante para la burguesía local hegemónica, ya que la vinculación al mercado mundial representaba un formidable impulso para la expansión del mercado nacional. Las grandes concesiones que se otorgaron, permitieron monopolizar las principales actividades productivas. La intervención del Estado se dirigió a proporcionar la base legal para el desarrollo económico, a crear

obras de infraestructura, mientras que su participación directa en las actividades industriales y comerciales fue mínima (Suárez Cortés, 1987).

Las leyes de colonización promulgadas en 1875, 1883 y 1893, aunadas a la política de deslinde de terrenos, contribuyeron a acentuar la concentración latifundista, afectando sobre todo a las comunidades indígenas y campesinas y a los pequeños propietarios. Con el despojo de tierras se rompió la economía agrícola de subsistencia y los campesinos indígenas se incorporaron como fuerza de trabajo "libre" y asalariada. Sólo una parte reducida de la mano de obra procedente del campo, se incorporó a las filas del proletariado industrial (Ibid.).

El inicio de la práctica antropológica moderna, en México, es muy cercano a la actividad europea en este. Las sociedades antropológicas y las primeras cátedras en las escuelas de antropología de Inglaterra y Francia inician sus labores para la segunda mitad del siglo XIX. En México, en el Museo Nacional, se impartían cursos sobre arqueología, etnología y antropología (física) aunque no con la idea de formar gente especializada. Sin embargo, en 1895, esta actividad recibe, el reconocimiento internacional y se lleva a cabo el Congreso de Americanistas. En 1910, México otra vez es sede del Congreso.

La expresión antropológica al final del porfiriato se evidencia en las temáticas y corrientes que se abordaron de acuerdo con las exigencias de la política nacionalista de la época. La base institucional que sostuvo a la práctica antropológica y que desembocó en dos vertientes principales, donde el indio se contemplaba desde la perspectiva histórica y gloriosa de la época prehispánica y los primeros momentos de la Conquista, y la del indio contemporáneo. Para este momento el ser indio no era ni pintoresco ni romántico, se le reconocía por su pobreza, su marginalidad económica, hermetismo cultural y lengua "privada", su incultura, por ser refractario a la cultura europeizada del momento. De esa forma, se reactivó la idea de que el progreso nacional no era factible mientras el indio siguiera siendo un lastre.

En el modelo de desarrollo impuesto por los liberales, el indio era un problema. Consideraban que su inferioridad se debía a la situación de desigualdad jurídica en la que vivió durante todo el régimen

colonial, y sabían que las diferencias entre población india, los sectores criollos y euromestizos desaparecería al lograr la igualdad ante la ley y formar una sola nación. Uno de los principales obstáculos que ha enfrentado la cuestión indígena es tener que reconocer la pluralidad nacional, y que los indios de cada etnia representan una nación (Bonfil, 1980). Es conveniente hacer hincapié, que en ningún momento, se planteaban las desigualdades de las minorías negras, sobre todo, de las costas, casi siempre olvidadas.

El problema indígena era un problema de dominación, y sin posibilidad de igualdad económica no hubo acuerdo para su solución; se opinó que era un dilema racial y los moderados plantearon que el mestizaje era la solución y algunos lo practicaron como política. Otros como Francisco Cosmes, negaba toda posibilidad de que el indígena se "civilizara", en su obra **La dominación española y la patria mexicana**, afirmaba:

En la lucha por la existencia que sostienen dos elementos sociales componentes de la actual nacionalidad mexicana: uno de ellos es apto para la civilización, el descendiente por la sangre y por el espíritu, de los españoles; el otro completamente inepto para el progreso...lo único que el indio podía ofrecer a la patria era la fuerza de sus brazos, en tanto que poseía una inteligencia escasísima e incapaz de generalización [Y concluía diciendo]... uno más apto y otro menos apto para la civilización, uno adelanta y otro que permanece estacionario, es ley sociológica que el segundo esté llamado a desaparecer (Villegas, 1972: 130).

Los extremistas pensaban en el virtual exterminio y que la sustitución del indio por colonos europeos resolvería el problema. Esta posición de hecho fue adoptada por el gobierno de Díaz: procuró lo mismo la emigración que el exterminio, además de favorecer el mestizaje. Los científicos más progresistas creyeron que era un problema educativo y que una formación occidental decente, gratuita y laica lo eliminaría. En la práctica, esta política quedó tan sólo en buenos deseos, lagrimeantes discursos y limitadísimos esfuerzos.

También se pensó en la miseria como origen del problema, y la caridad como su solución, es decir, soluciones representativas de una pequeña burguesía en ascenso. Todos tropezaron con los intereses concretos de los hacendados, a quienes convenía que su situación, como mano de obra barata, no

cambiara. Poco a poco se generó una corriente que veía el problema del indio como uno de tipo económico. El nativo seguiría siéndolo mientras fuera una empresa rentable; sólo así tendría acceso a la civilización. El problema del indio era el problema agrario nacional. Este planteamiento surgió con la ayuda de los pensadores anarquistas y se convirtió en acción política contra el régimen: **TIERRA Y LIBERTAD, demandó Flores Magón.**

Durante el porfiriato, la recopilación etnográfica es otra de las formas que registró la actividad antropológica en este periodo. Se describieron las costumbres de los indios que les parecían raras a los estudiosos, quienes las consideraban remanentes del pasado prehispánico. Consignar las costumbres de los pueblos indígenas antiguos y presentes era una necesidad absoluta de la época, afirmaba el "arqueólogo oficial de la nación", Leopoldo Batres. El país había abierto sus puertas a la civilización europea y angloamericana, y estaba cambiando sus hábitos. Pero antes de perder sus costumbres para siempre, deberían quedar anotadas, cuando menos, en los archivos históricos (Suárez Cortés, *op. cit.*).

La base institucional de la antropología durante el Porfiriato fue el Museo Nacional, fundado el 18 de marzo de 1825. En 1865, Maximiliano, ordena al Ministerio de Instrucción Pública y Cultos que el Museo lleve el nombre de Historia Natural, Arqueología e Historia; nombra director al médico austriaco G. Bilineke, con tres conservadores como personal académico. Cuando se restablece la República en 1867, el Museo vuelve a tomar el nombre de Nacional (Castro-Leal y Sierra, 1988). Estaba dividido en los departamentos de Historia, Arqueología e Historia Natural. En 1877, siendo director el señor Jesús Sánchez, se crearon las secciones de Antropología y Etnología, que más tarde se convertirían en departamentos. También se comenzó a editar el órgano de difusión del Museo, **Anales**, y de 1877 a 1903 se publicaron siete volúmenes.

El Museo fue escenario de gran actividad intelectual, por donde desfilaron muchos de los intelectuales importantes de nuestra historia, intentando recuperar el pasado, a veces ensalzando, otras vituperando: hombres como Orozco y Berra, Joaquín García Icazbalceta, Alfredo Chavero, Ignacio Altamirano, Nemesio García Naranjo, Ignacio Ramírez, Genaro García; arqueólogos como Francisco del Paso y Troncoso, Antonio Peñafiel, Leopoldo Batres, Eduardo Selser, Ernesto Fosterman, Jesús

Galindo y Villa, Alfred Maudslay, William Holmes, Franz Boas -mentor de Gamio-, por nombrar sólo algunos (Suárez Cortés, op. cit.).

Durante el porfirismo, el gobierno aportó fondos para la excavación y reconstrucción de monumentos antiguos; Monte Albán y Xochicalco, pero sobre todo Teotihuacan; su plaza fue elegida para celebrar las Fiestas del Centenario de la Independencia. Teotihuacan fue estudiada por Gamio en el primer trabajo integral o interdisciplinario.

La expresión del nacionalismo imperante en el porfirato, fue la utilización de elementos prehispánicos a la ornamentación en la arquitectura y escultórica de la época. Esta búsqueda de identidad nacional, haciendo renacer las antiguas culturas mexicanas, fue criticada severamente por estudiosos del periodo como Manuel Alvarez: "Utilizar ornamentación de la época antigua en construcciones modernas no llenaba las aspiraciones de elegancia y de buen gusto". Esa 'arquitectura nacional' había tenido malos resultados y debía ser proscrita en bien del país y del arte para evitar el ridículo" (Suárez Cortés, op. cit.: 45). El prestigio de las zonas arqueológicas de México y el interés de las naciones capitalistas por la explotación de los recursos del país, atrajo a investigadores que realizaron trabajos, individualmente o por medio de instituciones. Lo anterior fue palpable en la actividad de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas.

Los grandes museos y sociedades científicas organizaron expediciones para formar colecciones. Ante la destrucción y el saqueo que sufrieron las zonas arqueológicas, el gobierno buscó la manera de protegerlas. La primera institución encargada de su cuidado fue la Inspección y Conservación de Monumentos Arqueológicos, creada en 1887 a petición del gobierno. La primera ley destinada a proteger monumentos arqueológicos fue decretada el 3 de junio de 1896; en esta legislación se sientan las bases para que particulares realicen exploraciones; y se estableció que todo material encontrado en dichas exploraciones era propiedad del gobierno. Batres menciona una ley de 1887 que prohibía la exportación de antigüedades (Ibid.), lo que en algún momento permitió impedir la salida de material prehispánico.

LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Dos de los periodos de profunda actividad social durante la parte activa, los años de lucha de la Revolución Mexicana van a estar matizados por sucesos importantes: la Guerra Mundial en 1914, y en 1917 la Revolución Rusa, y para la época cardenista, la víspera de la Segunda Guerra Mundial en 1939. La Revolución Rusa evidencia la hegemonía de la burguesía a nivel mundial que a partir de ese momento tuvo que replantear su esquema de desarrollo. Al finalizar la Primera Guerra Mundial y paralizarse su industria bélica con el consecuente desempleo, y el agotamiento de las minas de carbón se hace necesario encontrar un nuevo combustible. México, país con grandes reservas de petróleo, adquirirá gran importancia, en el devenir del sexenio cardenista, en el campo de las relaciones internacionales (Riveramar Pérez, 1988).

La Revolución Mexicana, la primera del siglo, surgió en un momento de crisis mundial y tuvo un desarrollo peculiar que permitió diferenciarla de otros movimientos contemporáneos. Al igual que en otros periodos de crisis, que subvierte el orden establecido, después del derrocamiento de Porfirio Díaz en 1911, los distintos grupos participantes en el movimiento revolucionario se enfrascaron en una etapa de innumerables luchas internas que comprendieron sobre todo, la década de 1910 a 1920. La consolidación del grupo político de los sonorenses, con Obregón a la cabeza, fue muy importante para el desarrollo de la antropología en México. Una característica fundamental fue la participación de grandes masas campesinas e indomestizos (Ibid.).

Con el triunfo de la Revolución Mexicana, se reactivó la práctica antropológica como indigenismo.

En la propia Constitución de 1917 se establece la restitución de las tierras comunales a los grupos indígenas, como un primer lineamiento de carácter económico para normar la acción indigenista... A partir de ese momento se origina una serie de reflexiones de carácter cultural y social sobre el indígena, que llevaron a la definición una política... [por la misma razón] y a la luz de experiencias dolorosas de asedios todavía hoy vigentes. La preocupación principal se centra en consolidar política y económicamente a la nación,

para lo cual se supone la necesidad de homogeneizar étnica y culturalmente a la sociedad mexicana (Ovalle, 1978: 10).

Aunque hay otras opiniones, como:

Sin embargo, en la práctica la política seguida por los gobiernos revolucionarios hacia los levantamientos indígenas y campesinos no se diferenció en nada de la seguida durante el régimen porfiriano; muestra de ello es la actitud asumida con respecto al problema de las sublevaciones yaquis. En 1917, el general revolucionario P. E. Calles ordenó emprender en su contra una "campaña enérgica, definitiva y si es preciso terrible"; decisión que fue apoyada por el congreso local, que incluso llega a plantear que el único remedio "pronto y eficaz" es el exterminio total del grupo (Aguilar Camín, 1985: 14).

Para 1909, por acuerdo del poder ejecutivo, el Departamento de Historia Natural, así como sus colecciones, se separaron del Museo para establecerse en el Chopo, que a partir de ese momento recibió el nombre de **Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía**. Se remodeló y renovó, para abrir nuevamente sus puertas en agosto de 1910, con motivo del Centenario de la Independencia. En esta misma época se efectuó el Congreso Internacional de Americanistas; lo que probablemente decidió la creación de la **Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas**, que más tarde cambió de nombre por el de **Escuela de Antropología Internacional Americana**, y que funcionó en el Museo, de 1910 a 1917. Los años de la etapa armada de la revolución, aparentemente, no parece tener gran repercusión en el funcionamiento del Museo. En 1911, se publicó, en sus talleres, la crónica oficial de las fiestas del primer centenario.

El Museo se fue conformando con obligaciones cada vez mayores como las incluidas en la conservación y supervisión de los monumentos arqueológicos e históricos del país. "Pero sigue teniendo como objetivo fundamental la recolección, conservación y exhibición de materiales ya sean arqueológicos, históricos y etnográficos"; así como la enseñanza e investigación de esas materias, que se organizan en cursos de dos años cada uno (Castro Leal y Sierra, 1988: 523). En 1913, se amplió el Departamento de Antropología Física, y en 1939 se trasladó a la Escuela de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional, creado por Cárdenas, de donde surgiría la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Para 1917, Gamio influyó para que la Secretaría de Agricultura y Fomento absorbiera el Departamento de Inspección y Conservación de Monumentos Arqueológicos que funcionaba dentro del Museo. Así, se creó, la Dirección de Antropología en dicha Secretaría, la cual se ocupaba de asuntos arqueológicos y etnográficos. En el Museo también llevaba a cabo labor docente y trabajo de campo. Gamio intentó que el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología se incorporara a la Dirección Arqueología, lo cual fue impedido por la fuerte oposición del personal del mismo, ya que, por diferencias en el enfoque antropológico, había una pugna entre el Museo y la Dirección y la antigua Inspección y Conservación de Monumentos. Mientras que el Museo defendía el científico-académico, la Dirección de Arqueología sostenía la importancia del técnico y su aplicación inmediata (Olivé, 1981).

En 1912, Obregón otorgó facultades a la Federación para organizar y sostener museos, definiendo su carácter docente, el carácter del servicio público de la educación y la investigación científica. Los museos se incluyeron entre las instituciones cuya labores eminentemente educativa y de servicio público (Castro-Leal y Sierra, *op. cit.*). Lo anterior es una prueba más, de la cercanía que, hay entre la antropología mexicana y la educación.

LA ESCUELA INTERNACIONAL DE ARQUEOLOGÍA Y ETNOLOGÍA AMERICANAS

Con la creación de la Escuela se inicia el enfoque antropológico en el estudio sistemático y organizado de la realidad nacional. Para entender el surgimiento, desarrollo y la consolidación de la antropología como disciplina científica y la definición de su objeto de estudio, es necesario considerar el espacio temporal y cultural en que se efectúa la transición entre el porfiriato y el surgimiento y evolución de la Revolución Mexicana. Por un lado, se encontraba el antipositivismo enarbolado por Flores Magón o Madero, por nombrar a algunos y, por el otro, el positivismo porfiriano.

El positivismo como corriente ideológica es introducida en nuestro país por Gabino Barreda, quien fuera discípulo de Comte. Esta corriente concebía a la naturaleza como un proceso inmerso en las regularidades necesarias, de ahí que las cosas fueran como debían ser, negando toda posibilidad de modificación fenoménica; por lo que se puede entender que la interpretación positivista en el campo social, niega y limita toda posibilidad de cambio. Ésta es la concepción ideológica que rige la vida nacional en el porfiriato (García del Cueto, 1988). La revolución maderista se apoya en el antipositivismo para alterar el orden inmutable de los problemas sociales. No es casual que la Escuela surja al final del régimen de Porfirio Díaz.

Hasta el movimiento revolucionario, el quehacer antropológico se enfocaba en dos vertientes: el indígena actual (como problema) y el indígena prehispánico (motivo de orgullo):

Todos los estudios se orientaban hacia la revitalización de la identidad nacional, a través de un pasado histórico multiétnico, que confluía en la revaloración de la sociedad mexicana, en cuanto al progreso logrado a principios de siglo... En síntesis, la antropología tiene sus inicios en México como la disciplina científica abocada al estudio del indígena... en cuanto a la conceptualización del término "indio", el cual ha cambiado conforme la sociedad ha ido evolucionando.

Antes de la Revolución Mexicana, el indio constituía el antecedente histórico nativo de la sociedad mexicana. La excelencia de aquellas grandes culturas merecía su rescate y enaltecimiento; en tanto que la descendencia mestiza de esos grupos se había envilecido y representaba tan sólo fuerza de para ser explotada en las haciendas. La extinción era lógico para aquellos marginales indómitos que se negaban a entrar en el sistema, pero que aún así resultaban interesantes para ser estudiados. A partir de la Revolución Mexicana, el indígena en su totalidad constituye un símbolo de la nacionalidad y su estudio reviste enorme importancia junto con el rescate y conservación dentro de su propia cultura (García del Cueto, op. cit. 372).

La actividad revolucionaria tuvo una fuerte influencia sobre el desarrollo de la vida intelectual y cultural del país. Algunos intelectuales se involucraron en las refriegas y se cerraron, temporal definitivamente, instituciones, de investigación; además, hubo serias reducciones presupuestales, lo que propició que el poco trabajo tuviera un carácter limitado (Revirar Pérez, 1988, op. cit.).

Entre las actividades que se llevaron a cabo con motivo del Centenario, estuvo el XVII Congreso Internacional Americanista, en el que reconsidera la propuesta de Nicholas M. Butler, presidente de la Universidad de Columbia en Nueva York, "quien en 1904 había planteado la necesidad de fundar una escuela que formara investigadores y orientara al quehacer antropológico en una sola directriz, con el fin de lograr resultados homogéneos y aprovechables para la valoración del pasado y del presente" (García del Cueto, 1988: 374). Justo Sierra, Ministro de Instrucción y Bellas Artes, acepta complacido que la ciudad de México sea la sede. Alfredo Chavero, representante de México, discute con los de Francia, Alemania y Estados Unidos, las instancias básicas para la viabilidad de la Escuela, sin que fuera gravoso para el país. En septiembre del mismo año se inicia una serie de reuniones donde se elabora el proyecto de estatutos que presentan Eduardo Seler y Franz Boas a las autoridades mexicanas para su aprobación. La Escuela requería un presupuesto amplio porque empezó a funcionar con los alumnos becados, razón por lo cual contó con el apoyo de los Estados Unidos y las Universidades de Columbia, Harvard, Pennsylvania y la Sociedad Hispánica de América. Para llevar a cabo los objetivos de la Escuela, se organizó un Patronato, integrado por representantes de los países y universidades, que con becas y donaciones se allegaría los recursos necesarios para el buen funcionamiento de la misma (*Ibid.*).

Para regir la actividad de la Escuela se formó una Junta Directiva encabezada por Ezequiel A. Chávez, quien representaba a México; secretario, Franz Boas de la Universidad de Columbia; vocal, Eduardo Seler por el gobierno de Prusia; Roland B. Nixon por la Universidad de Harvard; G. B. Gordon representante y director del Museo de la Universidad de Pennsylvania y Archer M. Harlington presidente de la Hispanic Society of America. Durante los años de funcionamiento de la Escuela, esta junta marcó sus derroteros; se inauguró, fastuosamente, el 20 de enero de 1911, en la sala de conferencias del Museo Nacional, con la asistencia del presidente Díaz, todo su gabinete y el cuerpo diplomático.

Las gestiones de los directores de la Escuela fueron las siguientes:

1911. **Eduardo Seler.** Se inician los trabajos de la Escuela. Este periodo de actividades es sumamente importante, ya que se las bases de las futuras labores. Boas y Seler trabajan arduamente

con sus alumnos. La actividad en las principales zonas arqueológicas es intensa, se recorren, entre otros sitios; Tikal, Teotihuacan, Tepozotlán, Xochicalco, Palenque, Chichen Itza, etc., que posteriormente integrarán importantes líneas de investigación. Se realizan estudios sobre dialectos y fonología mexicana de diferentes regiones, se cumple con la labor de enseñanza y divulgación y se imparten clases y conferencias públicas. La escuela tiene gran prestigio y adhesión. El Banco Nacional de México recibe un saldo de \$2,590.78 M.N., suma con la que Boas inicia su gestión (*Ibid.*).

1911-12. **Franz Boas.** Por los estatutos de la Escuela, es la Universidad de Columbia, quien nombra al segundo director, Ezequiel Chávez es el director de la Junta Directiva. Manuel Gamio e Isabel Ramírez Castañeda representan a México. Los trabajos se orientan hacia la solución de tres problemas: la relación entre los idiomas mexicanos y los del norte; el folklore de los diferentes grupos, y la sucesión de las diferentes civilizaciones en la Cuenca de México (*Ibid.*). Por primera vez la Escuela publica avances y resultados de sus actividades. Se entregan informes y colecciones de 1 538 objetos arqueológicos al Museo Nacional. A pesar del fragor de la Revolución, en abril de 1912 se inaugura la primera exposición, evento de gran importancia por ser el primero en su género, por representar un avance en el quehacer antropológico, y sobre todo, por sus alcances de divulgación social. Se retira la *Hispanic Society of America*, y Boas logra que se incorporen al Patronato la Sección de Etnología de la Universidad de Bavaria y las Academias Imperiales de Ciencias en Rusia y Sajonia (*Ibid.*).

1912-13. **Jorge Engerrad.** México elige al tercer director. La Escuela sufre su primera gran crisis por los problemas del país. La Decena Trágica frena y limita, en todo sentido, el desarrollo de los programas de trabajo, aunque no totalmente. Las actividades relacionadas con la sucesión de las culturas originarias de la Cuenca de México tuvieron continuidad, gracias al interés manifiesto desde la fundación de la Escuela. Se lleva a cabo la segunda exposición con las colecciones arqueológicas y los resultados de los programas de etnología, lingüística y folklore, desarrollados en Oaxaca, Jalisco y Zacatecas (*Ibid.*).

1913-14. **Alfred Morston Tozzer**. Es propuesto por la Universidad de Harvard en lo que sería el último periodo efectivo en el aspecto de investigación sistemática. El representante de México ante la Junta Directiva, Ezequiel Chávez, es sustituido por Alfonso Pruneda. Los trabajos del plantel se desarrollan en torno a la lengua española en México, difusión de literatura narrativa española en México, y lingüística, tradición y arqueología mexicana. Se inicia el mapa topográfico de los sitios trabajados por los diferentes programas de culturas antiguas en el área de arqueología. Para ese momento, la Escuela había publicado 37 títulos.

La guerra civil y los adeudos gubernamentales ponen fin a la Escuela y a su labor como promotora de la investigación y del adiestramiento de investigadores, que en su gran mayoría son extranjeros (Ibid.: 381).

1915. **Manuel Gamio**. Es nombrado por Alfonso Pruneda, quien informa a Franz Boas acerca de la suspensión de actividades de la Escuela, debido a la situación nacional, por la ocupación estadounidense de Veracruz y la repercusión de la Primera Guerra Mundial. Tomando en cuenta que ni Stanford ni Munich habían designado al nuevo director, para no agravar la situación de la Escuela, se había permitido ofrecer a Manuel Gamio, alumno distinguido y discípulo de Boas, la dirección de la misma (Ibid.).

Gamio conocía perfectamente los programas de trabajo y la política para llevarlos a cabo. Sin embargo, inicia su gestión con problemas económicos, ya que el efectivo se encontraba depositado en el Banco Nacional de México y el gobierno debía grandes cantidades. La Escuela necesitaba ser reestructurada, por lo que Gamio hizo grandes esfuerzos por rescatarla; todavía en 1920, la revista **Ethnos** publica una nota acerca trabajo de la Escuela y la importancia de mantener viva la investigación antropológica. Todo fue inútil había recibido un cadáver (Ibid.).

En 1916, Gamio lanzó los conceptos básicos que seguiría la antropología por más de medio siglo. Todos ellos giraban alrededor de la unidad para la nación. Su propósito era, nada menos, que forjar una patria unitaria y homogénea. Para ello planteó, como indispensables, la fusión de razas y culturas, la imposición de una sola lengua nacional y el equilibrio económico entre todos los sectores,

sintetizando todas las corrientes del indigenismo porfiriano: la racista, la culturalista y la economicista. Al hacerlo, tuvo que coincidir con las tesis medulares de esas corrientes y planteó que el indio debería dejar de serlo, propone un camino original y novedoso: **el de la integración.**

EL ORIGEN DE LA ANTROPOLOGÍA OFICIAL MEXICANA (1920-1934)

Como consecuencia de que el Estado, prácticamente es el único patrono de la antropología y de que el indio es el principal sujeto de estudio en ella, la mayoría de las empresas o trabajos de antropología aplicada son de carácter oficial y tienen que ver con la modificación de las condiciones de vida de la población indígena (Julio de la Fuente, 1953).

Aunque ya hemos hablado acerca de la práctica antropológica y de la antropología desarrollada como ciencia en México a lo largo del siglo XIX, debemos aclarar que cuando decimos "origen de la antropología mexicana hacemos referencia a la antropología de factura local en todas las partes de su proceso de producción, editada en español y elaborada por las instituciones creadas por el Estado Mexicano. Como elementos constitutivos adicionales de la antropología nacional se cuenta la creación de una infraestructura científica, un cuerpo de investigadores nacionales y una temática propia" (Noyola Rocha, 1988: 135).

Con la fundación de la Dirección de Antropología se dota de la infraestructura para una antropología financiada por el Estado, de carácter científico y comprometida con éste, y en la configuración y definición ideológica del ser nacional; muchos de los ideales de la generación de Gamio, sobre todo los de Wistano Luis Orozco y Andrés Molina Henríquez. Como director de antropología genera un programa político, un programa de Estado, con objetivos similares a los que luego quedarían plasmados en la Constitución de 1917 (*op. cit.*).

A Gamio le tocó interpretar un papel fundamental para iniciar una antropología profundamente nacionalista; a pesar de haberse formado en el extranjero y bajo la tutela de Franz Boas, asimiló los avances de su época y, con gran visión, los aplicó en México. Siempre se movió en las altas esferas de la política y contó con el apoyo del sector más avanzado del grupo revolucionario carrancista y del

grupo de Sonora. Inició su actividad en el Museo Nacional. Se percató de la importancia de realizar estudios interdisciplinarios para conocer a la población aborigen y recuperar el pasado histórico. De esta forma contribuyó a la construcción de una verdadera nacionalidad, con base en informaciones científicamente confiables, proporcionadas por la antropología, es decir, como él mismo proclamara "al servicio del buen gobierno".

Entre 1917 y 1925, se observa una verdadera lucha por el poder entre los grupos de las diferentes facciones de la lucha armada y se consolida el grupo hegemónico triunfante, después de eliminar primero a los zapatistas y villistas y a los carrancistas posteriormente. El grupo Sonora, surgió con la rebelión contra Venustiano Carranza con la proclamación del Plan de Agua Prieta, aunque sufrió escisiones en 1922 con la rebelión de De la Huerta en 1927, y el levantamiento de Escobar. Confrontaciones de las cuales surgió victorioso y su poder se consolidó (op. cit.). En esta etapa aún violenta, se inicia paulatinamente la desaparición del caudillismo y surgen las instituciones.

El estudio de la antropología de la época arroja cuando menos dos tendencias, en las que se distinguen claras diferencias de orientación, no obstante que ambas derivan de la revolución y estaban manifiestas en el ambiente político. La primera de ellas fue la dominante desde los inicios del gobierno de Carranza. Esta tendencia empezó a declinar conservando sus últimos bastiones en la Secretaría de Educación Pública dirigida por José Vasconcelos y la conducción de Manuel Gamio en la Dirección de Antropología. El estudio en detalle de la época, nos muestra diferencias de matiz e ilustra cómo la etapa encabezado por el profesor Sáenz, iniciada en 1925, cancela de hecho al periodo antes descrito (Noyola Rocha, 1988: 141).

A partir de este momento, el quehacer antropológico se encuentra íntimamente ligado con el discurso educativo de la Revolución, lo cual será analizado en otro momento.

LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LA PRÁCTICA INDIGENISTA

Toca a los revolucionarios de México empuñar el mazo y ceñir el mandil del forjador para hacer que surja del yunque milagroso la nueva patria hecha de hierro y bronce confundidos. Ahí está el hierro... Ahí está el bronce...! Batid hermanos! (Gamio. Forjando Patria, 1916).

La Mística de la Revolución Mexicana (Buenfil, 1991a) ofrece al indígena la educación como una panacea que lo dignificará en tres formas diferentes:

1. Como integrante de la raza cósmica (Vasconcelos).
2. La conservación de la identidad indígena como valiosa (Cárdenas).
3. Nuevamente en una actitud de "salvación" (paternalista, con Ávila Camacho, presente ya en el porfirismo) y su imagen como "pintureisquismo" y objeto de consumo turístico, innovación "revolucionaria".

Durante la segunda década de la Revolución Mexicana, cobra gran importancia la producción artística, con temas que exaltan el movimiento armado, en la música, pero sobre todo en el campo de la pintura mural; Alfaro Siqueiros, Rufino Tamayo y principalmente Diego Rivera ayudan a generar el símbolo del prototipo indígena, simultáneamente sublime y dominado. Para el nacionalismo, el indio se convierte en un modelo de identidad.

La política indigenista que marca un hito histórico es la del presidente Lázaro Cárdenas, se postula un principio de respeto de la peculiar fisonomía histórica y regional de las comunidades. Se exaltan sus valores tradicionales, por lo que la actividad antropológica se reactiva y se plantea la necesidad de institucionalarla:

Entre las comunidades se descubre un sentimiento cívico superior en muchos aspectos al de otros sectores de la población y una notable capacidad para el avance en las formas de organización social en virtud de su concepción comunitaria, no individualista, de la propiedad y, por otro lado, se plantea también como principio que la condición oprimida de estos grupos y culturas es un problema de emancipación esencialmente igual al "del proletariado de cualquier país" (Ovalle, 1978: 10).

El papel de los antropólogos formados en México en la práctica indigenista revolucionaria, deberá permitir al Estado, plantear estrategias educativas para derrumbar las barreras que impiden incorporar

al indio a una sociedad moderna y civilizada; y crear las condiciones para la sociedad industrializada en el proyecto de nueva nación.

La expresión que tuvo el indigenismo en la época cardenista está genealógicamente sustentada en el movimiento armado y sedimenta en la segunda década del siglo XX, donde el imaginario de algunos voceros en sus discursos -"en el sentido de pieza oratoria de funcionario público generalmente enmarcada en una atmósfera formal y solemne" (Buenfil, 1994: 8)- con convocatorias y argumentos de autoridad sensibilizan a los receptores con los que se conforma una articulación con el reclamo de tierra, **educación**, de identidad inter clase (indio) y la nacional con el reconocimiento social (*Ibid.*).

Es necesario revisar el discurso cardenista como la contingencia que permite que la práctica indigenista, que se construye socialmente, al evidenciar la carencia, se articule y anude con el eje hegemónico de la educación e irrumpa en la realidad nacional. La práctica indigenista convoca a los futuros antropólogos mexicanos a hacer partícipes a los indios del progreso nacional, por lo que se hace necesario institucionalizar la práctica antropológica, y se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

CAPITULO 4

EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA (1920-1935)

-JOSÉ VASCONCELOS Y SU POLÍTICA EDUCATIVA.

-PLUTARCO ELÍAS CALLES.

-LA ESCUELA RURAL.

-EL MAXIMATO 1928 - 1934.

-EMILIO PORTES GIL.

-PASCUAL ORTIZ RUBIO.

-NARCISO BASSOLS.

EDUCACIÓN Y ANTROPOLOGÍA (1920-1935)

El primer periodo de estabilidad social se inicia en 1921 con el gobierno del general Álvaro Obregón. cuya política tiende a hacer efectivo el compromiso del Estado de llevar la enseñanza a todos los rincones de la nación. La concepción de la educación en la Constitución se considera como un componente para la unidad nacional. Para enfrentar la magna tarea de educar al pueblo, su primer acto de gobierno es la creación de la Secretaría de la Educación Pública (SEP.). Al frente de la institución designa a José Vasconcelos (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

El presidente Obregón, en su primer informe de gobierno ante el XXIX Congreso de la Unión en septiembre de 1921, dice:

A fin de combatir el analfabetismo se enviaron misioneros a los principales centros indígenas de la República, para que rindieran acerca de éstos, informes sobre sus condiciones; tanto económicas como culturales; y sobre la base del conocimiento así adquirido, se han nombrado alrededor de cien de dichos misioneros, que desempeñan sus trabajos enseñando a leer y escribir, el cultivo de la tierra, las cuatro operaciones fundamentales y, con pláticas sencillas, dan lecciones de civismo.

Ellos se encargan también de difundir enseñanzas contra el alcoholismo, de hacer nacer hábitos de ahorro y de cooperativismos; de despertar el interés por nuestro teatro vernáculo y por los cultivos nacionales; de formar una cultura y una educación elementales, pero sólidas y aceptables. En su labor, son ayudados por monitores, a quienes encomiendan pequeños centros indígenas y por profesores honorarios que prestan gratuitamente sus servicios (*Ibid.*: 120-121)

Con el triunfo de la Revolución, se puede pensar en dar solución a las demandas del pueblo:
!Tierra y libertad! !Tierra y escuela!

JOSÉ VASCONCELOS Y SU POLÍTICA EDUCATIVA

La civilización conquistada por blancos, organizada por los blancos, organizada por nuestra época, ha puesto las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superación de todo lo pasado (Vasconcelos, La Raza Cósmica, 1948: 16).

En Europa, en el siglo XIX, el ideal ampliamente difundido era la conformación de una nación con una expresión étnica y política única, era conformar unidades políticas soberanas, en las que a cada nación correspondiera un Estado. Ante la realidad mexicana, pluriétnica, la energía de las élites en el gobierno se propusieron organizar un Estado que contuviera una nación con una raza, cultura y lenguaje homogéneos, que igualaría a las naciones más progresistas. El país debería constituirse como una nación mestiza. En la búsqueda de la unidad deseada, Vasconcelos planteaba una verdadera cruzada cultural (Hernández Díaz, 1994).

Vasconcelos, el ministro de Obregón con gran energía y con el deseo de reformar y organizar el sistema de enseñanza en su calidad y contenido (en un momento en el cual hacía falta dinero, infraestructura, gente y voluntad), desde antes de ser considerado una figura política, ya había formulado una propuesta para la construcción de esta nueva nación, donde la cultura fuera el centro. Para lograrlo, la educación constituiría la herramienta fundamental (Córdova, op. cit.).

Como rector de la Universidad Nacional, en 1920, y más tarde como el responsable de la política educativa federal, en 1921, planteó y puso en marcha acciones concretas para conseguir la deseada unidad nacional. Para lograr estos propósitos, el papel de los maestros era fundamental en el ideario vasconcelista. La clave vasconcelista era la **asimilación**. La actividad docente fue concebida como una práctica mística de la enseñanza, donde, los maestros fueron considerados verdaderos apóstoles de la unificación cultural (Hernández Díaz, op. cit.)

Con el firme objetivo de disminuir, en el menor tiempo posible, el número de analfabetas, funda centros culturales, de forma que los que sabían escribir enseñaran a los que no. Se tenía que construir

escuelas rurales de preferencia en los pueblos de indios (Córdova, op. cit.). Al igual que la alfabetización de las masas, la castellanización de la población indígena era una tarea urgente e imperiosa de la política educativa vasconcelista, que debía ser temporal, de ninguna manera debía constituirse en una acción que escindiera a los habitantes del país. Para Vasconcelos implementar una educación especial permanentemente para los indígenas constituía una sugerencia aberrante, durante la época que ocupó la Secretaría de Educación, implementó la formación del Departamento de Cultura Indígena y las Misiones Culturales que se ocupó de la enseñanza de los indígenas (Hernández Díaz op. cit.). La tarea básica de estas instituciones en un primer momento, era eliminar la segregación de las etnias y lograr su consecuente asimilación a la nacionalidad mexicana. Pero una vez se consiguiera esto, la existencia de ambas dependencias no tenían razón de ser, los indígenas no deberían ser tratados de manera diferente del resto de la población.

Sin la venia pues de la Smithsonian, organizamos nosotros nuestra campaña de educación indígena a la española, con incorporación del indio, todavía aislado de su familia mayor, que es la de los mexicanos (Vasconcelos, Ulises criollo, 1982: 20).

Desde el principio, la obra de Vasconcelos tenía sentido social, ya que rescataba la perspectiva *liberal de la educación*, para la cual educar era la panacea decimonónica. La educación debía llegar a todos los hombres, debía dejar de ser sectaria, y llegar a las clases populares. Su plan de estudios era popular esencialmente, interpretaba el artículo 3o., tendía a la educación de multitudes, se desentendía momentáneamente de la educación superior. La escuela federal era el medio para que el gobierno pudiera alcanzar todos los rincones del país (Córdova, op. cit.).

Vasconcelos envía a las Cámaras un plan para fundamentar la reforma donde proyecta sus *ambiciosas metas*: salvar a los niños, educar a los jóvenes, a los indios, difundir una cultura generosa y enaltecedora de todos los hombres. Se propone reorganizar completamente la Secretaría de Educación y la divide en tres departamentos: el escolar, el de bibliotecas y el de bellas artes. En el primero, y más importante, prevé la creación de escuelas especiales para indios en todas las regiones. Las escuelas rurales se extenderían por todo el país y serían un grado más avanzadas que las indígenas. *El perfeccionamiento y difusión de las escuelas rurales y técnicas se privilegiaría aun a*

costa de la educación superior. En un proyecto de ley se previeron cerca de 30 -una por cada estado- en contraste con sólo cuatro universidades (Monroy Huitrón, op. cit.).

Aunque Vasconcelos insistió en la construcción de una cultura nueva, producto de la fusión de las existentes hasta entonces, los contenidos de la educación que dieron sustento a la identidad mestiza no fueron necesariamente inéditos. Los valores que debían predominar en la nueva nación eran precisamente los de la religión católica, "pues, una religión como la cristiana hizo avanzar a los indios americanos, en pocas centurias desde el canibalismo hasta la relativa civilización... la inspiración para la enseñanza indígena la retomó de la tradición española", en esta acción, Vasconcelos conjugó su convicción con una tradición cultural hispánica y católica, tan es así que aún su disertación desarrollada en La Raza Cósmica estaba influida por la "tesis católica española de la igualdad de los hombres ante el espíritu" (Vasconcelos citado por Hernández Díaz, op. cit.: 4). Esto, a la larga, generaría fuertes controversias entre los intelectuales de la época; por mencionar algunos, Gamio proponía educación sin matiz religioso y Sáenz protestante.

Vasconcelos fue el primer intelectual de primera fila a quien un régimen revolucionario tuvo confianza, confirió autoridad, al igual que medios para trabajar. Imprimió a esta tarea un fervor casi mesiánico. Para Vasconcelos:

La escuela no es para una clase media urbana, sino en la única forma que en México puede entenderse: como una misión religiosa, apostólica que se lanza y va todos los rincones del país llevando la buena nueva de que México se levanta de su letargo, se yergue y camina. Entonces sí que hubo ambiente evangélico para enseñar a leer y a escribir al prójimo; entonces sí que se sentía en el pecho y en el corazón de cada mexicano que la acción educadora era tan apremiante y tan cristiana como dar de beber al sediento y de comer al hambriento (Cosío Villegas, 1947: 46-47).

Vasconcelos proponía la adopción de una cultura compuesta, resultante de lo mejor de las culturas en encuentro; sin embargo al indígena siempre le tocaba adoptar la cultura del otro, del blanco occidental:

El indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna, ni otro camino que el camino ya desbrozado de la civilización latina. También el blanco tendrá que deponer su orgullo, y buscará progreso y redención posterior en el alma de sus

hermanos de las otras castas, y se confundirá y se perfeccionará en cada una de las variedades superiores de la especie, en cada una de las modalidades que tornan múltiple la revelación y más poderoso del genio (Vasconcelos, La Raza Cósmica. 1948: 25).

Vasconcelos deseaba también una nación unificada en términos lingüísticos, fue uno de los intelectuales proporcionó a la ideología indigenista, la idea de que la nueva nación debía abrazar, como lengua nacional el castellano. De tal manera que las otras lenguas deberían desaparecer o al menos ser consideradas de menor importancia; esta depreciación por los intelectuales fue un mecanismo fundamental para justificar su desaparición. Se valuaba al español, que se podía escribir y a las otras no. La consecuencia de estas acciones persiste actualmente, las lenguas indígenas son consideradas como dialectos; la discriminación continúa.

LA ESCUELA ACCIÓN

En 1923, la profesora y arqueóloga Eulalia Guzmán, más conocida quizá por su polémico descubrimiento de los supuestos restos de Cuauhtémoc, escribió y publicó, junto con un grupo de profesores un libro titulado; La escuela nueva o de acción, donde se explicaban las características que conformaban esta nueva forma de educación.

Consideraba, resumiendo, que la Escuela Nueva debía estar en el campo si era posible, y ser un constante laboratorio pedagógico donde la observación y experiencia precedieran las lecciones; que el trabajo colectivo y el individual entremezclados educaran al niño en la idea de comunidad. Los programas y horarios no debían ser rígidos sino adaptarse a sus necesidades. El desarrollo de las clases, la observación, la experimentación, igual que las conclusiones que él obtuviera lo deberían conducir a la reflexión. Tenía que ser mixta sin privilegios para ningún género, de ser posible en un internado, como una comuna guiados por su maestro. La disciplina basada en la libertad

no aceptaba ni premios ni castigos. Se enfatizarían los valores como la fraternidad, paz, amor contra el egoísmo, la guerra y el odio. Se modificaría el sistema de enseñanza, no habría directores, los maestros serían libres para desarrollar su iniciativa y todos se auxiliarían en consejo. La Escuela Nueva siempre estaría en contacto con el hogar y la sociedad en general.

La actividad de José Vasconcelos, primero como rector de la Universidad y luego como Secretario de Educación Pública entre 1920 y 1924, tuvo gran influencia en el reforzamiento ideológico de la Revolución. Su desempeño era congruente con la concepción liberal del Estado, con la consolidación de una burguesía nacional, vigorizando el proyecto de prefabricar una nacionalidad y una infraestructura cultural. Editó y publicó en la revista El maestro entre 1921 y 1924, los trabajos de los autores más importantes de la época. La obra de Vasconcelos fue de gran peso para el surgimiento de la antropología mexicana (Noyola Rocha, op. cit.).

PLUTARCO ELÍAS CALLES

Calles tomó posesión de la presidencia el 1o. de diciembre de 1924, con los mejores propósitos de encaminar el país hacia el bienestar económico y social. En el aspecto educativo, su política tendería a combatir el analfabetismo y a conseguir el desarrollo cultural de la población campesina e indígena, para incorporarlos de lleno a la civilización, conservando, naturalmente, los elementos valiosos de sus culturas como tradición y herencia para las civilizaciones modernas (Monroy Huitrón, op. cit.). Para lograr lo anterior desarrollo varias estrategias: la Escuela Rural, las misiones culturales, la Casa del Estudiante Indígena.

Castellanizar al indio, es decir, llevar a un tercio de la población mexicana un medio de comunicación; hacer que la escuela pueda proporcionarles comprensión cabal de los problemas trascendentales de México, el agrario, la organización de los trabajadores, el de la forma democrática de gobierno, eran sus propósitos. Aumenta el número de

escuelas rurales, se establecen las misiones culturales para cuya organización se funda un Departamento en la Secretaría de Educación Pública. La Casa del Estudiante Indígena es otro de los ensayos interesantes que se hacen para intentar incorporar al indio; que por desgracia fracasa totalmente (Bremauntz, 1985).

Durante el gobierno del presidente Calles, el apoyo que se prestó al sector permitió la consolidación del discurso educativo revolucionario. El Secretario de Educación fue el doctor José Manuel Puig Casauranc, en un primer momento el Subsecretario fue Manuel Gamio y luego, por primera vez se nombró a Moisés Sáenz Garza. Sin embargo, es Sáenz la figura sobresaliente del periodo y a quien se le reconoce como artífice de las instituciones educativas.

LA CASA DEL ESTUDIANTE INDÍGENA

Calles fundó la Casa del Estudiante Indígena y demostró a los escépticos que el indio era educable y confirmó la lección de las escuelas rurales, o sea que la enseñanza debe realizarse en la misma región. En 1932 se cerró la Casa y los fondos sirvieron para fundar 11 centros para educación indígena, localizados en regiones densamente pobladas. Para la selección de los alumnos se tendría en cuenta algunos requisitos y condiciones. En primer lugar debían ser varones y que al momento de su ingreso tuvieran entre 14 y 18 años de edad. De preferencia haber cursado el 1o. y 2o grados rural, aunque podía obviarse. Ser originarios de comarcas de densa población india. No residir habitualmente en centros medianos o grandes de población. Hablar y entender con relativa perfección el idioma indio propio de la región. No se aceptarían a los indios que pudieran incorporarse a alguna comunidad social mexicana (como si fueran extranjeros) sin necesidad de ayuda oficial de preferencia, de la misma región siempre que vengan cuando menos dos indios que hablen la misma lengua (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

Como se puede ver, la institución tenía por objeto crear fisuras por donde se pudieran penetrar las culturas indígenas; el separarlos de sus comunidades e incorporarlos a una forma de vida diferente, en plena adolescencia, debió haber hecho muy difícil su reincorporación al grupo del cual eran extraídos. Los ideales eran que por medio de la educación integral se llenaran de gusto por el progreso, se sintieran miembros de la gran familia nacional y al estar en contacto con otros grupos autóctonos se iniciara el conocimiento recíproco, la amistad sincera, la cordialidad perdurable, la camaradería de la escuela, el reconocimiento de pertenencia; en otras palabras generar la solidaridad y unidad racial indígena, nuevamente desde fuera como la identidad. De la misma forma se esperaba que conservaran su idioma para mantener un lazo de unión con sus grupos e hicieran labor social al regresar a sus comunidades (Monroy Huitrón, *Ibid.*).

Manuel Gamio estuvo a cargo de la Dirección de Antropología desde su fundación, en 1917 por el presidente Carranza, hasta 1924, cuando recibe al Secretario de Educación Pública, el doctor Puig Casauranc con la invitación del Presidente Calles para que se hiciera cargo de la Subsecretaría de Educación. Según sus propias palabras lo agradece pero declina, ya que consideraba que su trabajo en la Dirección estaba inconcluso, que su deber era terminarlo y seguir al frente de la misma. A los pocos días se entrevistó con el presidente, quien le insiste que acepte su invitación, ya que no era patriótico renunciar al puesto de Subsecretario de Educación, pues en el podría ampliar sus investigaciones. Sin embargo, no dura mucho tiempo en este cargo, denuncia corruptelas entre el Secretario y el Oficial Mayor Moisés Sáenz, lo que culmina con un escándalo periodístico. Calles comisiona a Puig Casauranc fuera de la capital, periodo en el cual Gamio se ocupa del despacho corroborando sus acusaciones. Sin embargo, cuando regresa Puig apoyado por los gobernadores, Gamio renuncia a la Subsecretaría. Posteriormente abandona el país y se exilia en Estados Unidos (González Gamio, 1987).

Con la renuncia de Gamio a la Dirección de Antropología, ésta fue suprimida y el equipo de colaboradores quedó disuelto. Igualmente se le pidió ceder sus derechos de Ethnos a la Secretaría de Educación y la Dirección a Lucio Mendieta y Núñez. Para

Noyola, su renuncia no está exenta de dignidad. Gamio pertenecía a un grupo de intelectuales que mantenían sin alteración los principios en que fundaban su acción política; y pronto entraron en contradicción con los planes que acerca de la educación y del indigenismo, diseñaron otro grupo de intelectuales, con más respaldo político, más cercanos al grupo dominante en el país: el Grupo Sonora. La pugna se resolvió con el cambio de orientación de la política educativa de México, que obligó a Gamio y a su grupo a replegarse. Sintomáticamente, Gamio renunció por no estar dispuesto a tolerar la corrupción en el gobierno de Calles. Vasconcelos había renunciado un año antes a su cargo en la Secretaría de Educación Pública, lo que marcó la primera fase de la derrota del grupo. "Aunque no está clara la asociación de Manuel Gamio con José Vasconcelos, no obstante que en 1926, se les encuentra juntos en el exilio, dictando una conferencia conjunta sobre el pasado de México" (Noyola, op. cit.: 147).

Respecto a las instituciones propiamente urbanas, Calles impulsa el desarrollo de las escuelas primarias, escuelas para obreros y las de carácter técnico e industrial. También lo recibe la enseñanza normal, y se inaugura, bajo la dirección del maestro Lauro Aguirre, la Escuela Nacional de Maestros en el Distrito Federal. Se amplía el radio de acción de la Universidad incorporando nuevas escuelas y facultades. Pero, seguramente, el paso más trascendental de su régimen es la creación del sistema de escuelas secundarias en el Distrito Federal, ya que la escuela preparatoria era insuficiente para dar cupo a quienes pretendían seguir estudiando en la Universidad. Moisés Sáenz es el creador entusiasta del sistema, que empieza a funcionar en 1926 en cuatro escuelas secundarias.

"La obra del ministerio de Educación de este régimen, primero con José Manuel Puig Casauranc y más tarde con Moisés Sáenz al frente, pretende superar los planes de Vasconcelos; pero su política resulta demasiado formalista perdiéndose de vista la sustancia misma de la educación, `daba más importancia al cómo enseñar y no decía qué era lo que debía enseñarse" (Samuel Ramos en Monroy Huitrón, op. cit.: 31). Había

mayor organización pero mucha frialdad en el ambiente. La euforia de la época de Vasconcelos había desaparecido. Por otra parte, el conflicto político-religioso agudiza el problema (*Ibid.*). Durante el gobierno de Calles se produjo el enfrentamiento popular, quizá más violento, en contra de la perspectiva que tenían los líderes revolucionarios. En este conflicto, la concepción liberal de una educación laica -sin ningún enfoque teológico- hace crisis.

El conflicto político-religioso. Calles declaró que la iglesia católica era perpetua amenaza y obstáculo permanente para el progreso social mexicano. Puig Casauranc estaba dispuesto a no permitir más la intromisión del clero en la educación pública y formuló un reglamento al que habían de sujetarse los establecimientos particulares, en vista de las constantes violaciones al artículo 3o. de la Constitución. Con una nota explicativa dirigida al Oficial Mayor de la Secretaría, Alfredo E. Uruchurtu, en su parte sobresaliente le comunica:

Si en el interior de alguno de los establecimientos particulares en donde se imparte la enseñanza primaria elemental o superior, o en comunicación con los establecimientos, hubiera en la actualidad o se establecieran en adelante templos, oratorios o capillas destinadas al culto público o a ejercicios espirituales de alumnos, servirá usted pedir a la Secretaría de Gobernación, encargada por ley de las cuestiones relativas a los cultos, para la nulificación inmediata de la autorización legal necesaria para el funcionamiento de los templos y capillas, y el retiro del culto y la clausura de dichos edificios o anexos, procediendo además a la consignación de los hechos a la Procuraduría General de la República para las acciones de ley que en materia de bienes nacionales corresponda (*Ibid.*: 32)

El resultado fue la declaración del arzobispo Mora y del Rfo en febrero de 1926, en el sentido de que el clero católico no reconocería, y combatiría los mandatos de los artículos 3o, 5o y 130 de la Constitución Federal. Así, la iglesia inicia un boicot contra la escuela oficial, que no dejaba de tener serios resultados si se toma en cuenta que la gran mayoría de la población mexicana era católica; señalaba que era grave obligación de conciencia permanecer fuera de la escuela pública, y los padres que mantuvieran a sus

hijos en ellas cometían pecado mortal, que no podría ser absuelto en confesión hasta que los niños fueran sacados de ellas. El problema se agudizó en varios estados de la República, ocasionando el cierre de un buen número de escuelas.

El clero trató de imponer su propia enseñanza y organizó escuelas-hogares, pequeños grupos de niños que se refugiaban en casas particulares, donde recibían enseñanza de sacerdotes o personas católicas; pero ello estaba muy lejos de satisfacer, en forma alguna, el problema educativo de una gran cantidad de niños que habían dejado de asistir a las escuelas oficiales, como resultado de la pastoral y de los constantes ataques que se hacían en las iglesias contra el régimen y su política de persecución religiosa; política que, por otro lado sólo pretendía hacer cumplir las disposiciones de la Constitución, en cuanto que la enseñanza debía ser laica (*Ibid.*).

LA ESCUELA RURAL.

En el primer informe de gobierno del presidente Plutarco Elías Calles, ante la XXX Legislatura del Congreso, el 10. de septiembre de 1925, informa que:

Por el plan de trabajo dictado para las escuelas rurales, se ha querido conseguir que la escuela rural llegue a ser el centro y el origen de actividades sociales benéficas a la comunidad, siempre del todo alejadas de política electoral o personalista, y que los conocimientos que los alumnos adquirieran en esos establecimientos, les abran nuevos horizontes de una vida mejor, por la adquisición de habilidades manuales y espirituales que se traduzcan en aumento de su capacidad económica.

Ha tenido la fortuna el Ejecutivo de encontrar en las masas campesinas la mejor acogida en sus iniciativas para mejorar los planteles rurales. Es halagador comunicarnos que existe en la actualidad un gran movimiento popular en favor de la cultura de los campos de nuestra República, que desgraciadamente, es imposible satisfacer de momento; pues de los lugares más apartados del país se reciben continuamente solicitudes para fundación de escuelas, o se presentan comisiones de indígenas campesinos, reclamando un maestro que les enseñe.

Por tal razón, se tiene el proyecto de aumentar las escuelas rurales hasta el número de 3 000 en el año de 1926, si así lo aprueba esta honorable Cámara al discutir los presupuestos (Ibid.: 125).

En un mensaje radial, Puig Casauranc informa que la Secretaría de Educación cumple sinceramente con sus propósitos de lograr la colaboración de los hombres generosos de México. Pero la falta de maestros especializados y competentes es el obstáculo más serio para su éxito. Reconoce que, por desgracia ni la Universidad Nacional ni las escuelas normales producen todavía el tipo ideal de maestros para las escuelas rurales, versados en las distintas lenguas indígenas de los grupos. Con mucha frecuencia, los hombres con estos conocimientos se resisten a abandonar las ciudades para ir a los pueblos o al corazón de las montañas y participar en la cruzada de formación de patria. A menudo hay necesidad de seleccionar al personal de las escuelas rurales entre el remanente de la población de maestros urbanos; que con frecuencia tienen ni la preparación mental, ni el entusiasmo necesario para la obra. El motivo de esta dolorosa confesión entraña un llamamiento y una súplica a todos los mexicanos interesados en el problema de la redención de las clases campesinas y el indio, y que quieran aportar asesoría a la Secretaría de Educación (Ibid.).

LAS MISIONES CULTURALES

Calles, en su exposición de motivos para crear las misiones culturales, aprueba un plan de acción fundado en la coordinación de varias secretarías (Agricultura y Fomento, Industria y Comercio, Educación y el Departamento de Salubridad), con el fin de atacar de manera integral, el problema de la rehabilitación económica y la organización social de nuestra población campesina.

Como no era posible extender esta obra en todo el país, se seleccionaron cinco zonas típicas con necesidades determinadas previamente y en los propios lugares, por igual

número de comisiones interdisciplinarias con diferentes especialistas. En cada zona operaría una misión permanente con expertos y ayudantes, cuya acción estaría dirigida a mejorar, entre otras cosas, la producción agrícola, a organizar la explotación, el trabajo, el crédito, organizar ala comunidad, establecer recreaciones, a coordinar y a unificar las agencias de mejoramiento existentes en cada poblado, a dignificar la vida doméstica desde los puntos de vista material, económico, social y moral (Ibid.: 126).

LA ESCUELA RURAL MEXICANA

Para Moisés Sáenz el problema de la educación era evidente y comprendía las masas campesinas, el conocimiento del español, la falta de comunicación y pasividad de los indígenas y campesinos, el mestizaje, la economía, en un momento en que la tercera parte dela población mexicana estaba con formada por "indígenas puros". Es decir, unos cuatro millones de individuos, conformados, algunos, por grupos con unos cuantos miembros al borde de la extinción y otros, de mayor magnitud, un total de 49 grupos étnicos; víctimas de las circunstancias históricas, tanto pre-hispánicas como posteriores, tales como, la migración, la fijación por obligación política, los tres siglos de dominación española, los prejuicios seculares contra el indio y la segregación social, económica y educativa por parte del mestizo que ignoraba la forma de pensamiento indígena (Sáenz, 1928).

Los pueblos indígenas eran, para Saéenz, ejemplo de hombre de su tiempo, un enigma por su diversidad de costumbres y un extraño en su propio territorio:

La frontera entre el indígena y el mexicano es tan sutil y tan variable que su paso queda determinado, tanto por ligeros cambios biológicos, como por mutaciones en el sentido económico o cultural del individuo [el subrayado es mío] (Sáenz, 1928: 42).

Sáenz apunta como absurdo, en una nación producto del mestizaje, la pretensión de la superioridad de los blancos contra los de color; aunque marca el reconocimiento de la variabilidad racial mexicana y hace alusión a las aportaciones de una ciencia imparcial: la antropología física, que fundamenta las diferencias entre una raza y otra. Pero más que ser un factor negativo, representan la suma de factores positivos, que:

En un país como México, nacido del cruce de muchas razas formadas a su vez con la amalgama de la sangre y el alma de muchos pueblos, al tratar el problema educativo, que es justamente el problema de la reformatión de las razas mediante nuevas experiencias, estas dos aseveraciones de la ciencia moderna, la de equivalencia mental de las razas y la de la influencia determinante del medio, no pueden sino constituir factores ventajosos en la resolución de la cuestión (Ibid.: 42)

Las diferencias que surgen son producto de la incomprensión mutua y la visión confusa en una lucha aniquilante. Por eso la escuela rural debe actuar en contra de los factores negativos y motivar el deseo por educarse, procurar la posibilidad de lograrlo y, finalmente, su aplicación, ya que el costo de la educación siempre estará presente: el desarraigo de los niños y jóvenes de su núcleo doméstico, el sacrificio por parte de los padres de ayuda en las labores del campo; todo eso, ¿para qué?

Querer aprender a leer, comprar el libro para leer y después contestar, ¿y para qué leer? He de recordar que estoy presentando los problemas de la cuestión rural, por esto hablo de pobreza espiritual y de la aparente o inmediata inutilidad de lo cual pudiera aprenderse. Práctica, fácil y cuál es la de los teorizantes que prescriben para todo el mundo recetas de ilustración: que sepan leer, que aprendan a escribir, que puedan contar, y para lograrlo, una escuela y un maestro perdidos en el último rincón de la montaña y un programa de dos o tres años, durante los cuales cuatro o cinco horas nos adueñamos del niño que arrancamos de un medio oscuro y triste, donde no hay contabilidad que llevar, donde se eclipsaron desde hace mucho las ilusiones y el estómago hambriento y el músculo endurecido borrarón casi las huellas del alma. Todos son como veis, factores negativos, pero el alma renace merced al soplo revolucionario y gracias a la eterna pequeña chispa del espíritu que nunca muere a pesar de la vejación del hombre y de la miseria, a través de la muerte misma del cuerpo. El aliento de la Revolución

y el estruendo de los nuevos tiempos, animan los corazones tristes y calientan las conciencias frías de nuestros indios y campesinos (Sáenz, Ibid.: 43).

Para él no cambiará la situación hasta que se abran las vías de comunicación material y espiritual, facilitando la participación de bienes, de forma tal que, la vida culta sea posible, deseada y explicable. Sáenz participó, en forma personal, en el funcionamiento de las escuelas rurales y las concebía como un apostolado. El maestro no debía tener vida propia, era un misionero e influir en la comunidad. Y aunque en un principio las instituciones estaban dirigidas para convocar a los niños y jóvenes, su influencia en la comunidad era aceptada por los adultos y los ancianos que asistían como educandos por la tarde y noche con el deseo de aprender también:

[...] Si pasamos la noche en el pueblo, veremos llegar hacia el atardecer a los alumnos de la clase nocturna, mozalbetes o adultos jóvenes, aunque a veces también los viejos. No siempre la clase nocturna es inspiradora, pero siempre trabajan alumnos y maestros. Muchas veces, sin embargo, llegamos a un lugar donde el ideal se cumple y entonces la clase nocturna se convierte en una actividad eminentemente social (Ibid.: 45).

En estas escuelas el maestro supeditaba sus programas a las necesidades del niño y la comunidad, de la que pasa a formar parte:

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque, volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. La Casa del Pueblo se llamó al principio, de hecho sigue siéndolo, y también pedimos al pueblo que sea la casa de la escuela... (Ibid.: 48).

Su programa se basa en cuatro fundamentos de la civilización: la búsqueda y logro de la salud, el conocimiento de su medio ambiente físico (el campo), el mejoramiento de la vida doméstica y el disfrute de la recreación material y espiritual. Pero sobre todo, en llevar a todos los rincones del país, el español como "la lengua patria".

EL MAXIMATO 1928-1934

El centralismo fue un elemento necesario para la conformación del Estado que surgió de la Revolución, y la bandera necesaria para los primeros regímenes revolucionarios. Igualmente lo fue para la modernización política y la orientación del país como una verdadera nación. Para la institucionalización se requería que hubiera un solo partido creado por el Estado. Esto significaba neutralizar a las fuerzas dispersas por todo el país. El Partido Nacional Revolucionario (PNR) surgió de la necesidad de poner fin a la llamada época del caudillismo. Fue el general Plutarco Elías Calles quien paradójicamente dio los pasos para conseguir este fin. La lucha para alcanzar la investidura presidencial ha marcado profundamente la historia de México, al sistema político y a los hombres que lo conforman. En cada periodo electoral, los grupos políticos se reorganizan y establecen las alianzas que consideran pertinentes para acceder al poder y gobernar con éxito (Martínez Assad, 1992).

Antes de 1929, como una expresión de la hegemonía alcanzada, la clase política dominante se agrupaba en torno al general Álvaro Obregón, quien logró establecer una alianza con los militares y caciques dispersos por todo el país y controlar al poderoso aparato de las fuerzas armadas constitucionalistas en el Plan de Agua Prieta. Cuatro años más tarde, esta unidad se rompió al mostrar las preferencias obregonistas de llevar a la Presidencia al general Plutarco Elías Calles (*Ibid.*).

Este rompimiento establecería importantes precedentes en la lucha electoral. Demostrará que la lucha en su interino sólo sería definitiva sino radical. Es más, la rebelión encabezada por Adolfo de la Huerta mostraría que la posibilidad de ser elegido, para cualquier candidato de la época, sería proporcional al control que ejerciera sobre el ejército. "El perdedor será acusado de pertenecer a las clases explotadoras, de estar apoyado por el bloque de la reacción incluyendo en él a los latifundistas, al clero y a las compañías extranjeras apoyadas por sus respectivos gobiernos, en particular de

Estados Unidos. Este es el perfil ideológico con el cual, desde el poder, se comenzará a definir a la oposición" (Ibid.: 15).

Las alianzas y reagrupamiento de los sectores gobernantes en los periodos de cambio de gobierno, permiten la posibilidad de efectuar correcciones a los planes de desarrollo políticos y sociales. Por eso, es interesante e importante considerar los periodos de relevo de los grupos gobernantes y los movimientos posteriores a los cambios de gobierno. La sucesión de 1928 cobra importancia especial. La elección de un candidato para suceder a Calles en la presidencia marcó una época de enfrentamientos entre las dos tendencias que luchaban por conquistar el dominio del panorama político nacional: el obregonismo y el callismo (Loyola, 1992).

Las elecciones de 1928 se desarrollaron en una etapa de consolidación del grupo gobernante, que estaba en el poder desde el triunfo de la revuelta de Agua Prieta en 1920, con excepción de los delahuertistas excluidos del poder por haber encabezado la revuelta de 1923. En lo interno, se mantenía un enfrentamiento constante con los remanentes porfiristas que se resistían a perder el poder político y consideraban una amenaza para sus intereses las reformas esbozadas en el programa de la Revolución. Aprovechaban todas las oportunidades que se les presentaban para desestabilizar el poder, como el prolongado conflicto político-militar que el gobierno de Calles tuvo con el clero mexicano desde mediados de 1926 y que culminó con una insurrección campesina, principalmente en la región central del país: la guerra cristera.

Los campesinos respaldaban fuertemente este conflicto a causa del descontento con el gobierno, generado por la lentitud del reparto agrario iniciado en 1920. Por su magnitud, el gobierno se vio en la necesidad de establecer una campaña militar permanente en la zona del Bajío, lo que por otra parte originó innumerables atentados terroristas a las vías férreas, a edificios y a funcionarios públicos, entre ellos al mismo Calles y al general Obregón. Esto, además del conflicto permanente contra porfiristas y las clases populares -obreros y campesinos básicamente- para limar la radicalización

política generada por la contienda recién terminada, les llevaba a exigir el respeto a las reformas económicas, políticas y sociales que muchos de ellos habían logrado en el campo de batalla. Por eso, presionaban para que se cumplieran las reivindicaciones ofrecidas en la Constitución de 1917 (Loyola, *op. cit.*).

El campesinado exigía el reparto agrario y el reconocimiento legal de las expropiaciones que ellos mismos habían efectuado en el transcurso de la guerra civil. El cumplimiento de esta demanda dependió, en gran parte, del apoyo que importantes sectores agraristas prestaron a los gobernantes aguaprietistas en la etapa de momentos difíciles, como en la sublevación delahuertista de 1923, para enfrentar a los rebeldes cristeros y en la rebelión escobarista de 1929. En esos momentos difíciles en los que se vio amenazada la estabilidad, el reparto agrario se acrecentó y el gobierno en turno trató de acentuar su autoimagen de supuesto agrarismo (*Ibid.*).

El Estado también se vio obligado a colocarse la máscara de "obrerista" y otorgó algunas concesiones a los trabajadores sujetos a su control, entre otras, la sindicalización y aumentos salariales. Sin embargo, no fueron suficientes para contener las presiones obreras, y se reprimieron todas las manifestaciones que no se podían controlar y cuyas demandas no se podían conceder. Calles encauzó esta política fortaleciendo la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) y su sector dirigente encabezado por Luis Napoleón Morones, a quien le propuso participación en su gobierno a cambio de que evitara las luchas laborales (*Ibid.*).

El grupo de Agua Prieta no era ni monolítico, ni disciplinado en una estrategia de gobierno, ni en un proyecto modernizador de la sociedad burguesa. Ellos mismos representaban el problema más serio para mantenerse en el poder. El sector dominante estaba compuesto por un sinnúmero de tendencias políticas, desde las más radicales representadas por los socialistas del sureste, los agraristas aglutinados por el general Adalberto Tejeda en Veracruz, hasta posiciones más conservadoras caracterizadas por su inclinación a proteger el capital, como el gobernador de Nuevo León, Aarón Sáenz

(hermano de Moisés Sáenz). La conformación del grupo con líderes y dirigentes político-militares, producto de la Revolución, le dio un tinte caudillesco y caciquil. Todos se consideraban partícipes, propietarios y cada uno con el derecho de ejercer el poder y ocupar el primer sitio de la política nacional: la Presidencia de la República (*Ibid.*).

El general Obregón, alardeando de su fuerza política, rompió, en el siguiente relevo presidencial, el principio de los revolucionarios herederos de la tradición maderista, al alcanzar su reelección como candidato oficial, después de imponer algunas enmiendas a la Constitución. Esto motivó en 1927, la rebelión de los generales Arnulfo R. Gómez y el sonoreense Francisco Serrano, a quién era considerado por algunos, el candidato natural para suceder al presidente Calles. Aquí se inició otra práctica característica del sistema político mexicano: el "madrugete" (Martínez Assad, *op. cit.*). Con esta rebelión se inicia la crisis que culminó con el asesinato del presidente electo, Álvaro Obregón, el 17 julio de 1928.

La pugna se exacerbó y, para entonces, los enfrentamientos con las fuerzas de los cristeros levantadas en el Bajío, habían provocado fuertes controversias sobre la actuación del gobierno y la continuidad callista en la política, una vez reelecto Obregón. No importa quién empuñó el arma contra el político sino que se detuvo una situación que pudo ser fatal para la continuidad del régimen posrevolucionario. Por primera vez, la solución a una controversia no se dirimió con las armas en primera instancia, es decir, se buscaba una solución institucional (Loyola, *op. cit.*).

En síntesis, el problema de la sucesión presidencial de 1928 no se resume en un simple relevo de los cuadros gobernantes, sino que se localiza en las pugnas al interior del grupo gobernante por el predominio político, lo que dará como resultado una nueva depuración de las líneas gobernantes, la clausura de la alternativa caudillismo como forma de gobierno en México y, finalmente, el reforzamiento e impulso del Estado mediante el impulso del proceso de institucionalización en la manera de ejercer el dominio político (*Ibid.*: 38).

La muerte del presidente electo, Álvaro Obregón, ocasionó un fuerte malestar entre sus simpatizantes, quienes inmediatamente empezaron a buscar a los causantes del atentado. En virtud de las críticas que el laborismo había estado emitiendo contra el candidato reeleccionista y por la cercanía que dicho grupo tenía con el presidente, se les señaló cómo responsables de los acontecimientos. El obregonismo presionó al presidente para que aclarara las causas del atentado y diera con los culpables y, al mismo tiempo, para que desplazara de la esfera oficial a los laboristas. Calles tuvo que acceder a las demandas obregonistas para no poner en peligro la precaria estabilidad; en el momento del atentado, representaban la principal fuerza política a nivel nacional, ya que se encontraba organizado y conformado por importantes contingentes populares y, además, tenía una fuerte presencia en los aparatos gubernamentales, en el ejército y en el mismo Poder Legislativo (*Ibid.*).

EMILIO PORTES GIL

Calles buscó el equilibrio necesario, tan necesario para el país, con su característica energía logró controlar la situación, y pudo terminar su periodo normalmente. Era la segunda vez, de manera consecutiva, que un presidente podía terminar su gestión de cuatro años. Para conciliar con los obregonistas, designa a Emilio Portes Gil presidente interino -para evitar el vacío en el poder- ya que se tenía que contar con un sucesor provisional para el 10 de diciembre, aunque bien podía continuar su mandato por un año más, y convocar a elecciones (Arredondo Muñozledo, 1977). Calles pensó que podía ocupar el lugar dejado por el caudillo y su grupo, que él también se podía reelegir. Estaba consciente de que con esto se podía unificar el obregonismo en contra suya. Se podía generar una rebelión para quitarlo del poder, razón por la que optó por buscar a una persona que amortiguara el descontento de los partidarios de Obregón y que ocupara la presidencia. Esto le daría tiempo para que afloraran las diferencias y el grupo se debilitara, al perder el vínculo que los unía (*Ibid.*).

En el Congreso de la Unión, reunido el 28 de septiembre de 1928, se eligió por unanimidad al licenciado Emilio Portes Gil, Presidente Provisional de la República y protestó en el Estadio Nacional, el 30 de noviembre. Gobernó un año y tres meses y su régimen puede considerarse como uno de los más activos que haya habido en México. Portes Gil representó la opción más afortunada del callismo para amortiguar el descontento y obtener un breve periodo de tranquilidad. Calles aprovechó la coyuntura para erigirse como el gran árbitro de la "familia revolucionaria" y ocupar, con mayor vigor, el lugar que había dejado la Obregón. La designación de Portes Gil se fundamentó en la neutralidad mostrada ante los dos bandos en pugna, y su gestión en los asuntos de su estado natal, Tamaulipas, fue importante porque buscó poner fin a los antagonismos sociales y políticos que pesaba en buena parte de los mexicanos, en principio sentó las bases para solucionar el conflicto entre la Iglesia Católica y el Estado.

Por las tensiones que existían entre ambos bandos y por el descontento que experimentaron los reeleccionistas a raíz del asesinato, el presidente Calles tuvo que hacer concesiones antes de adquirir el poder que tanto deseaba. En este último punto es donde radica la relevancia de la elección de Portes Gil: su nominación representó una concesión para el obregonismo en extinción, pero también, y sobre todo, el eslabón intermedio que utilizaría Calles para asestar los últimos golpes al obregonismo (Ibid.: 59).

Quizá lo más sobresaliente de su actuación política fue la creación de un organismo regulador de los conflictos, necesario para evadir las frecuentes pugnas y levantamientos protagónicos de los caudillos. Agrupó, desde un principio, a los tres núcleos mayoritarios que existen en el país: el de los campesinos, los obreros y a los trabajadores administrativos. Con la creación del PNR, se inicia una nueva etapa del sistema político nacional: la de la institucionalización (Arredondo Muñozledo, op. cit.).

Paradójicamente, cuando se sella esta alianza entre los revolucionarios, un nuevo levantamiento militar, el de Aguirre y Escobar, permitirá depurar las fuerzas que integran al grupo en el poder. El general Calles recurre a las disciplinadas fuerzas del general Amaro para acabar con los insurrectos y que el poder será ahora el que se adquiera por la vía institucional (Martínez Assad, op. cit.: 16).

Al gobierno revolucionario se debieron muchas de las mejoras en las condiciones laborales: jornada de ocho horas máximo, regulación de los salarios, el derecho de huelga, la protección del gobierno, la implantación de vacaciones pagadas y un día de descanso obligatorio cada semana; por lo que no es raro que pudiera contar con la fuerza de todos los sindicatos de trabajadores de la República. Comprendía en sus filas a la mayoría de los campesinos, a casi la totalidad de los obreros, a todos de los burócratas y a una gran parte de los trabajadores administrativos e intelectuales, "tuvo que ser desde un principio y sin necesidad de fraude alguno, el más poderoso de los partidos políticos de México" (Arredondo Muñozledo, op. cit.: 244).

Otro acto importante de Portes Gil, después de una enérgica huelga estudiantil, en el decreto presidencial del 26 de julio de 1929, fue conceder la autonomía a la Universidad Nacional de México y establecer una forma nueva de gobierno, aunque continuaba recibiendo subsidio. También a su gobierno se debe el final de la "guerra cristera", que había durado tres años, circunscrita al final a la región de Los Altos, Jalisco, y en Coahuila, Michoacán. La participación del general Cárdenas, solo, con un taquígrafo y un ayudante logró que Simón Cortés y sus hombres se rindieran. En este periodo hay una serie de logros, pero el más sobresaliente, fue la entrega de la hacienda pública completamente saneada, salvar la deuda externa, y con varios millones de pesos para el nuevo gobierno. Finalmente, a él le tocó convocar a elecciones (Loyola, op. cit.).

Portes Gil se propuso llevar a cabo la realización de planes y programas con Ezequiel Padilla para continuar la socialización de la cultura. Creó el Servicio de Higiene Infantil y la Escuela de Puericultura, el Secretario de Educación fue José Manuel Puig Casauranc.

PASCUAL ORTIZ RUBIO

La primera campaña presidencial en favor del ingeniero, excombatiente y exembajador de México en Brasil, Pascual Ortiz Rubio, no logró influir, de forma determinante, en las esferas del poder; lo que confiere mayor lucimiento a la campaña organizada en torno a José Vasconcelos, quien atrajo aun fuerte contingente formado por los intelectuales más reconocidos del momento y los sectores populares. La lucha fue encarnizada, murieron algunos vasconcelistas, entre ellos los campesinos de Topilejo. Sin lugar a dudas, la represión aunada a las amenazas que recibieron, repercutieron sobre la escasa votación reportada oficialmente. Así, la población aprendió a valorar la legitimidad de un régimen por su actuación, más que por la forma en que acceden al poder.

La elección deslucida de Ortiz Rubio fue una gran desventaja para su régimen, pronto fue blanco de las pugnas internas del grupo en el poder, del ejército y otras figuras prominentes como el mismo Calles. Aunque Calles se inclinaba por las instituciones políticas para el país, no dejaba de influir en los asuntos del Estado, poniendo en evidencia, al presidente.

Este vacío de poder se reflejaba en todos los niveles, y la consecuencia fue que los hombres fuertes en el territorio nacional, vislumbraban la posibilidad de actuar por si mismos y sin aceptar las consignas del Centro. Estas contradicciones fueron tan fuertes que la soberanía se transformó en autonomía cuando no en desacato respecto a las decisiones presidenciales(Martínez Assad, op. cit.: 17).

El gabinete del presidente Ortiz Rubio fue conformado en pleno por el general Calles, el Secretario de Educación Pública fue el general Aarón Sáenz. Pascual Ortiz Rubio renunció el 2 de septiembre de 1932.

El general Abelardo L. Rodríguez, Secretario de Guerra, fue nombrado por el Congreso como presidente interino por lo que quedaba del periodo de Ortiz Rubio. Su gobierno se caracterizó por el equilibrio y moderación. En el campo educativo fue donde

realizó su obra más notable, aunque sólo dispuso de medio periodo realmente. Su acción educativa es una de las más intensas en la historia del país, aunque el mérito debe atribuírsele, íntegramente, al Secretario de Educación, el licenciado Narciso Bassols.

NARCISO BASSOLS

Durante los primeros meses de la administración de Ortiz Rubio, no sólo no hubo adelantos ni cambios en el sistema educativo, sino que prevaleció el caos en el sistema. Las luchas político-religiosas internas ocasionaron el cierre de un buen número de establecimientos, y no había habido aún tiempo ni recursos para recuperarlos. Ortiz Rubio sintió la magnitud del problema, y supo que había que confiar su solución a un hombre de energía y con auténtico deseo de trabajo. Eligió a Narciso Bassols y con su política cambió el rumbo y orientación de la enseñanza (Monroy Huitrón, *op. cit.*).

Bassols emprendió, con apasionamiento, la tarea de reforzar la enseñanza. Deseaba el mejoramiento de las clases populares, en especial, del obrero y el campesino, elevando su cultura y nivel social. También quería sacar de su postración y miseria intelectual a los indígenas puros. Él tenía una idea diferente de lo que era el problema indígena; deseaba hacer una síntesis de los valores positivos de las dos razas, tomando de una y otra, todo aquello que fortaleciera a los indios en sus valores y los convirtiera en auténtica raza mexicana. Esta transformación tenía que hacerse en lo cultural, y también en lo biológico, lo económico y lo social. Había que encontrar una forma política que se imprimiera en los sectores populares y a la brevedad posible, para que los logros revolucionarios no se desperdiciaran (*Ibid.*).

La preocupación primordial de Bassols es la de eliminar cualquier vestigio religioso que pudiera quedar, cerrarle al clero definitivamente las puertas para el futuro inmediato. Considera que la escuela laica no responde a su cometido, puesto que en ella caben todas las orientaciones políticas, económicas, sociales y científicas de la educación y por tanto no existe una

enseñanza expurgada totalmente de todo influjo de sentimiento o de ideas religiosas (Ibid.: 34).

Los gobiernos revolucionarios no habían encontrado la forma de llevar a cabo los propósitos revolucionarios; era necesario sacar al clero del campo de la educación y garantizar su rumbo, eliminando las tendencias que pudieran ser las no deseadas. El concepto de "laica" no era suficientemente preciso, ya que debía quedar claro que también sería neutral en otros aspectos como los filosóficos y sociales. En 1932, Narciso Bassols hizo notar que en ningún momento desde que se introdujo el vocablo "laica" en la legislación educativa, se había definido su significado preciso, por lo que en las diferentes administraciones se habían permitido tanta elasticidad en las interpretaciones, especialmente en el seno de las escuelas privadas (Ibid.). Consideraba que la escuela laica era demasiado vacía en su contenido. Creía que debía sustituirse por una con ideales positivos que satisficiera las exigencias de la realidad mexicana. Quería una orientación socialista que confiriera a la escuela un programa fijo y determinado en todo momento:

Quando se pretende que la escuela al educar niño le imbuya determinada concepción política o social y le imponga una actividad cualquiera, como miembro de la sociedad en que vive colectivamente; cuando se ataca a la escuela laica tildándola de no dar al niño una filosofía de la vida, se incurre en una confusión explicable sólo por el antecedente histórico de haber nacido, la escuela laica, dentro del liberalismo filosófico, que preconizaba en muchos aspectos la abstención y el abandono de soluciones positivas.

Dentro de esa noción religiosa, unos sostienen que debe inculcarse cierta filosofía social, determinada ciencia, e imponerse determinada moral y otros quieren filosofía moral y distinta; pero todos coinciden en la conveniencia de expurgar de tendencia religiosa, a la escuela...Si se pretende por ejemplo hacer que la escuela primaria sustente una doctrina socialista sobre la distribución de la riqueza, no se debe pedir una reforma del artículo 3o de la Constitución, a fin de que la escuela deje de ser laica, sino que en el sentido estricto se ha de pedir adición, aumento de un mero rasgo distintivo de la escuela; el de ser socialista (Bassols en Monroy Huitrón, op. cit.: 36).

Narciso Bassols encendería nuevamente la mecha del conflicto religioso al insistir en la aplicación del artículo 3o. constitucional y declarar una campaña abierta contra cualquier manifestación religiosa en las escuelas.

En 1933, Calles, el "Jefe Máximo", le ordenó al presidente Abelardo L. Rodríguez, que preparara una plataforma política -el llamado Plan Sexenal-, a cuyos lineamientos tendría que sujetarse su sucesor. El plan se elaboró y se presentó posteriormente a una comisión del partido para su adopción como programa oficial del mismo. La inquietud y descontento de ciertos elementos, en particular de los representantes campesinos, afloró entonces, y el proyecto fue sometido a una crítica severa (Meyer, 1976).

Para la siguiente campaña presidencial se disputaron la candidatura del PNR dos generales: Lázaro Cárdenas y Manuel Pérez Treviño. Las intrigas de Pérez Treviño contra Ortiz Rubio, además del apoyo logrado al interior del ejército y el de los líderes de otras regiones del país, hacían que la balanza se inclinara en favor de Cárdenas. Por otro lado, se pensó que con esto se garantizaba la continuidad del callismo. Los candidatos de oposición fueron Antonio Villarreal, por el Partido Nacional Antirreeleccionista; Hernan Laborde, por el Partido Comunista de México y Adalberto Tejeda por el Partido Socialista de las Izquierdas que agrupaba a los veracruzanos inconformes con la política del PNR.

**EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA Y EL SURGIMIENTO DE LA
ANTROPOLOGÍA MEXICANA**

- EL DISCURSO EDUCATIVO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
- EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA.
- LA IDEA DE CULTURA NACIONAL.
- LA REACTIVACION DE LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
- LA EDUCACIÓN SOCIALISTA.
- LA ESCUELA SOCIALISTA MEXICANA.
- LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA.
- LAS INSTITUCIONES.
- INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL.
- ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS BIOLÓGICAS.
- INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA.
- ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA.

EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA Y EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA MEXICANA

En este capítulo intentaré en lo posible, desenmarañar el entramado de los elementos históricos que conforman el punto de capitón o articulación que organiza y da sentido a los elementos de la práctica antropológica (presentes en el indigenismo mexicano) y el discurso educativo construido en el ideario del movimiento armado de la Revolución Mexicana, en una expresión del discurso de la Mística de la Revolución Mexicana, (Buenfil Burgos, 1991, *op. cit.*), que, durante el periodo cardenista (1936-1940), tiene una expresión *sui generis* y nuevos significados, en la práctica antropológica como indigenismo que permitirá el surgimiento de la Antropología Mexicana.

Uno de los ejes que sustentan la Mística de la Revolución Mexicana (MRM) es el discurso educativo que es construido con una carga casi religiosa, en una metáfora que tiene expresiones como un cuerpo articulado con la capacidad para salvar, redimir, solucionar el atraso de la Nación, entre otras. Siguiendo la noción de Laclau y Mouffe de hegemonía, rescatada por Buenfil, la educación es. "la acción mediante la cual un sujeto es articulado como sujeto de un discurso que antes no lo era. como práctica social que se desarrolla en cualquier espacio social, es por tanto, una práctica discursiva" (Sept. 1992: 11). Al inicio del movimiento armado de 1910 se plantea la posibilidad de incorporar al indio, producto del contacto con la metrópoli española, en nuestro caso, con los habitantes del territorio nacional, independientemente de su propia identidad, en nuevo orden social que resultaría de la Revolución Mexicana, con todos los derechos y obligaciones de un sujeto social.

EL DISCURSO EDUCATIVO EN LA REVOLUCIÓN MEXICANA

El discurso educativo revolucionario a lo largo de su devenir histórico, pasa por diferentes sedimentaciones según el momento que se trate, donde pareciera que elementos muy importantes fueran excluidos, y aún eliminados; sin embargo, en otro momento vuelven a reaparecer con igual o mayor fuerza. "En los primeros años [de gobierno] del general Cárdenas, en México se había experimentado un segundo climax revolucionario" (Guevara Niebla, 1983: 105). Se vuelven a incluir, como ejes vitales, concepciones anteriores con respecto a la educación y al indigenismo, y si tomamos en cuenta el carácter hegemónico de la primera en las construcciones sociales, éstas van a marcar su periodo con lo que denomina, la educación socialista, que interpela a los maestros, y sobre todo a los maestros rurales, y que se condensará en una expresión del indigenismo que caracterizará la práctica antropológica en el surgimiento de la Antropología Social o Indigenismo y la expresión de las ramas de la Antropología conformando la Antropología Mexicana.

EL DISCURSO EDUCATIVO CARDENISTA

El discurso educativo del general Cárdenas es su respuesta a las reivindicaciones de diversas clases y grupos sociales. Lo mismo en el campo que en las ciudades, tanto por los campesinos como los sindicatos obreros, se planteaba que la educación debía ser generalizada, democrática y laica. Algunas corrientes políticas de izquierda, verán a la educación socialista como una forma para crear condiciones hacia la transición al socialismo, junto con el nacionalismo económico que luchaba por la mexicanización de las tierras y las empresas, con un aparato estatal cada vez con mayor intervención en la economía nacional. En las Cámaras se generaron discusiones acaloradas en torno a qué tipo de socialismo sería el adecuado; finalmente, se salvó el obstáculo cuando se le denominó: Socialismo Mexicano y así se preparó el camino, para lograr su enseñanza en la **Escuela Socialista** (Buenfil, 1991).

La importancia que confería el general Cárdenas al rubro de educación se evidenció en la partida presupuestal que le asignó [...] en 1930, este renglón alcanzaba el 11.2 por ciento del total de gastos del gobierno. En 1935 la partida presupuestal destinada a la educación llega al 16.3 por ciento, nivel que mantiene hasta 1940, cuando aumenta a 16.5. Es muy probable que la enseñanza elemental y rural absorba una parte relativamente menor que los otros niveles del sistema público de enseñanza... [sin embargo] entre 1930 y 1940, la población que sabe leer y escribir castellano pasa de 33.4 por ciento del total de mayores de 6 años de edad a 42.0 por ciento (Ianni, 1987: 96).

En la década de los años treinta, en especial durante los años del gobierno de Cárdenas, crece bastante el número de alumnos matriculados en las escuelas de nivel elemental. Al mismo tiempo, se crean muchas nuevas escuelas en áreas rurales, en las cuales es escasa o nula la oferta de aulas... entre 1935 y 1940 el número de profesores aumenta del 31 000 a 40 000. La gran mayoría son maestros rurales, esto es, maestros que enseñan a niños indios, mestizos y blancos de familias de trabajadores dedicados a la agricultura y a la pecuaria (Ibid.).

Esto es, entre otras cosas, relevante para la antropología porque algunos de los primeros egresados de la ENAH, eran tanto maestros normalistas rurales como urbanos. Es más, la Escuela surge del Instituto Politécnico Nacional (IPN), uno de los proyectos educativos más importantes del cardenismo, donde Miguel Othón de Mendizábal organizó el Departamento de Antropología.

La sociedad mexicana es heterogénea en su organización social y técnicas de producción; esto se evidencia en la manifestación cultural y lingüística de México, en un mosaico étnico, de idiomas y dialectos hablados en el país. Una parte significativa de la población rural habla únicamente un idioma o dialecto indígena. Otra es bilingüe, aunque para Horcasitas de Pozas y de la Fuente (1957), los datos censales basados en el criterio lingüístico, subestiman a la población que habla idioma o dialecto indígena.

La construcción de un discurso es social y tiene validez en y para el grupo al que apela. Durante el sexenio cardenista, el discurso educativo recuperó, en una gran medida, el ideario inicial con que se convocó a la lucha armada a los indios, por lo que resurgieron los ideales de redención por los encargados de hacerlo, los maestros, planteándose la necesidad de conocer la forma de vida y cultura de los indígenas. Así surgió una serie de instituciones a las que se incorporó la práctica antropológica,

la cual adquirió un carácter propio y llegó a ser conocida como la Antropología Mexicana. Mientras que los antropólogos de otros países la estudiaban para explicar la forma de ser de los pueblos considerados primitivos, en México la antropología surgió como una práctica comprometida con el pueblo mexicano y se enfocó a estudiar y conocer a nuestros indios en el imaginario de redención y apostolado, que se sedimentaría en la práctica antropológica durante cerca de tres décadas.

En la época cardenista se crearon organizaciones especiales para estudiar, formular y poner en práctica soluciones a la problemática indígena: el Departamento de Asuntos Indígenas (1936), el Instituto Indigenista (1936), el Instituto Politécnico Nacional (1937), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (1939). Estas organizaciones formaron parte del plan de la "escuela socialista" y de la política indigenista. En un esfuerzo dirigido se interpeló a los nacionales a recuperar la identidad con los primeros mexicanos: los indios. Al mismo tiempo, se convocó a los futuros antropólogos a incorporarse al apostolado de llevar la educación a los indios y a los campesinos e incorporarlos al progreso y cultura nacional, reformulando las relaciones entre pueblo, la nación y el Estado. Durante el gobierno de Cárdenas, el indio, el mestizo y todos los oprimidos del mundo rural recibieron o conquistaron su inclusión en la nueva clasificación social. Es más, al mismo presidente, se le asumió como un modelo de identidad y fue llamado **Tata Lázaro**, Siendo, "la primera vez que un presidente (o gobernante) aparece en el horizonte de los indios, mestizos y trabajadores rurales, en general" (Ianni, *op. cit.*: 88).

LA SUCESIÓN PRESIDENCIAL

Como suele suceder, el aspecto económico mundial, pero sobre todo el que tiene origen en los Estados Unidos, repercutió en la vida política de México. La crisis del 29 influyó aparatosamente en los primeros años de la década de los treinta. En 1931 se quemaron, intencionalmente, los cañaverales veracruzanos; el desempleo aumentó generando un ejército de trabajadores del campo sin trabajos. En ese mismo año, emigraron 130 000 trabajadores, por lo menos. Se devaluó la plata de exportación de \$267 millones en 1930 a \$175 millones en 1931, con efectos catastróficos. La producción petrolera también redujo su producción, de 195 millones en 1921 a 33 millones en 1931. El algodón, uno de los productos del campo para la exportación, pasó de 198 938 hectáreas sembradas en 1930 a 77 854 en

1933. El 20 de diciembre de 1933, el Subsecretario de Hacienda Marte R. Gómez tuvo que reconocer una deuda agraria de \$800 millones. En un intento por contrarrestar el problema el presidente Abelardo L. Rodríguez dio por terminado el reparto agrario. Desde el Banco de México primero y en la Secretaría de Hacienda, después, se intentaba corregir el problema, reglamentando la emisión de papel moneda, proponiendo modelos de control de precios internacionales con patrones amparados en los metales preciosos. La crisis política coincidía con la crisis económica interna, lo que causa de la renuncia del presidente Pascual Ortiz Rubio por las presiones del grupo callista. Entre 1931 y 1932, el Maximato había llegado a su apogeo (Martínez Assad, 1992).

Este trasfondo estructural, permitió que la clase obrera se encontrara sin claras expectativas, porque la organización obrera más importante no se pudo recuperar de la crisis política de 1928, que puso en entredicho la relación obreros/Estado. Donde este último sacaba el mayor provecho empeñándose en frenar las luchas reivindicativas. De las numerosas divisiones de la otrora gran confederación, surgió la CROM depurada bajo la dirección de Vicente Lombardo Toledano, quien tuvo una gran influencia en los movimientos sociales desde los años veinte en el campo educativo (en la Universidad Obrera, en la Preparatoria, la Universidad) y en la práctica antropológica con Caso. La CROM se fusionó, posteriormente, con la Federación Sindical del Distrito Federal, encabezada por los famosos "cinco lobitos": Fernando Amilpa, Luis Quintero, Alfonso Sánchez Madariaga, Fidel Velázquez y Jesús Yurén, para engrosar las filas de la Unión General de Obreros y Campesinos de México (UGOCCM) (Martínez Assad, *op. cit.*).

A casi dos años de las elecciones, se inició la carrera presidencial. Morones desde la jefatura de la Confederación Regional Obrera de México (CROM), acusó a Lombardo de separarse para hacer más viable la candidatura de un político al que era cercano. Se "quemó" al ingeniero Alberto J. Pani quien, sin apoyo del partido, renunció a la cartera de Hacienda. En el interior del PNR se mencionaban algunos posibles candidatos. El general Manuel Pérez Treviño, exgobernador de Coahuila, el exsecretario de Agricultura con Ortiz Rubio y el actual presidente del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del Partido Nacional Revolucionario (PNR), de quien se decía que contaba con el apoyo del general Calles, el senador Carlos Riva Palacio, con el apoyo del Partido Socialista del Estado de

México, del cual era dirigente; el general Lázaro Cárdenas, expresidente del CEN del PNR, secretario de Gobernación del gobierno de Ortiz Rubio, exgobernador de Michoacán y de gran trayectoria revolucionaria (Martínez Assad, op. cit.).

La principal fuerza que apoyó la candidatura cardenista fue el campesinado organizado, en su mayoría en la Confederación Campesina Mexicana (CCM). También lo respaldó el grupo que después integraría el Comité Nacional de Defensa Proletario, al frente de fuertes contingentes de obreros -electricistas y los tranviarios en el Distrito Federal. En Jalisco surgió la primera postulación en favor de procedentes agraristas. En Tabasco contaba con el apoyo franco y decidido de Tomás Garrido Canabal, quien con sus "camisas roja" extendía su influencia más allá de su estado por casi todo el sureste. Con fuertes ligas con Carrillo Puerto en Yucatán y Tejeda en Veracruz, presionaron para que la Secretaría de Gobernación reglamentara el artículo 130 constitucional. Garrido y Tejeda, caracterizados por el Partido Comunista como "pequeña burguesía radical", propugnaron por la implantación, a nivel nacional, de la educación racionalista para alejar al niño de los dogmas religiosos. Juntos lucharon por transformar el artículo 3o. con una abierta enseñanza antirreligiosa. En la Segunda Convención del PNR lograron que se dieran las pautas para la reforma que, posteriormente, designaría como socialista la educación en México (Martínez Assad, op. cit.).

Garrido fue uno de los hombres que más influyó en la designación de Cárdenas; se reunió por varios días con Calles, y después de fuertes y prolongadas discusiones se puso de acuerdo con el Jefe Máximo. Finalmente, Calles se pronunció por Cárdenas. El 20 de abril recibió a Rodolfo y Plutarco Calles hijos del jefe. Uno de ellos posteriormente mencionó el asunto en la Cámara de Diputados, proclamándolo como el hombre más apto para continuar el programa revolucionario en marcha.

En San Luis Potosí entre el 6 y 12 de mayo de 1933, se llevó a cabo la gran convención de las centrales campesinas pro Cárdenas, Saturnino Cedillo movilizó las fuerzas a su alcance; controlaba al único grupo armado, una sección muy importante de la infraestructura militar del Ejército. El 31, surgió la Confederación Campesina de México (CCM), influida por Graciano Sánchez y el licenciado Emilio Portes Gil y, por lo tanto, comprometida con la campaña de Cárdenas. Con esto se cerraba el

círculo necesario para echar a andar la maquinaria electoral; "los obreros de la UGOCM al igual que los del Partido Laborista de Morones, la CCM, los gobernadores estatales con mayor empuje político, las cámaras y hasta el Jefe Máximo habían llegado a un acuerdo" (Martínez Assad, *op. cit.*: 93).

LA IDEA DE CULTURA NACIONAL

Los planteamientos iniciales del cardenismo rebasaron ampliamente los encuadres que hicieran sus antecesores de lo que debían ser la educación y la cultura revolucionarias. Los fines asignados por Cárdenas aludían la referencia vaga de la nacionalidad, la patria o la Revolución y subordinaron esas menciones a la obligación de inculcar en los niños "una conciencia gremial", impedir el olvido de que son víctimas, "los educandos, están destinados al servicio de 'su clase'; identificarlos con las 'aspiraciones del proletariado'... La educación es sólo una aptitud para la lucha por el éxito firme de la organización, y sellar en las nuevas generaciones, el espíritu de 'responsabilidad, lealdad y reconocimiento' de los sacrificios de las mayorías proletarias por mejorar sus condiciones de miseria e ignorancia" (Cárdenas, 1984: 206).

El pragmatismo de la visión de la escuela desapareció o, si se quiere, dio un giro de ciento ochenta grados: miraba ahora las cosas desde el punto de vista de la transformación integral de la sociedad (otra forma de "usar" el conocimiento), no desde la mera adecuación del saber a la estructura económica, como lo hubiera planteado Abelardo L. Rodríguez (Aguilar Camín, 1990: 103).

Y, sin embargo, en esto, como en la mayor parte del proyecto cultural cardenista -quizá el único coherente, formulado y firmado por un presidente en la época posrevolucionario -el giro hacia la moderación fue desarmante. Para 1940, la prudencia había nublado el lenguaje cardenista original y diluido la radicalidad cultural de sus propósitos. En su último informe:

Las nuevas normas buscan que la educación se oriente en el sentido de estudiar los problemas que afectan a la comunidad, formar hábitos de trabajo y cooperación, crear el concepto de responsabilidad y disciplina sociales y plasmar en los educandos una actitud

solidaria con todos los componentes de la sociedad mexicana, entre ellos, las masas productoras (Informe de 1940, en Aguilar Camín, op. cit. 104).

Y de la lúcida y enérgica concepción de la urgencia de reformar, en su totalidad la educación superior, según un plan que incorporara a ella a los hijos de los trabajadores y respondiera a las necesidades reales de orden técnico y científico del país y sus regiones (Cárdenas, 1984: 217), en el Politécnico Cárdenas dijo que:

[...] el estudiante se capacitaba técnica y biológicamente para intervenir en el proceso de producción y se forman en distintas ramas de la investigación científica y técnica llamadas a impulsar la economía del país mediante una explotación metódica de nuestra riqueza potencial (Ibid.).

El tono apagado y regresivo de los últimos años de Cárdenas fue el disparador silencioso del perdurable cambio de acento, y la profunda innovación retórica que introdujo Manuel Ávila Camacho en los cuarentas. La educación, en todos los niveles, no perdió, de ahí en adelante, su continua referencia a la utilidad práctica, pero lo dominante y abrumador fue desde entonces el tono cívico, la exhortación nacionalista, la ideología de la Patria, la estabilidad, la concordia a medias y la defensa del patrimonio espiritual de México. De la tarea de guiar la transformación que la sociedad asignó a la escuela socialista, el claro deber del maestro empezó a ser, "desarrollar la educación y la vida espiritual de las comunidades, no sólo con la enseñanza práctica, útil, identificada con los intereses de México, sino como un ejemplo de laboriosidad, moralidad y trabajo" (Ávila Camacho, 1o. de dic., 1940 en Aguilar Camín, op. cit.).

LA REACTIVACIÓN DE LA MÍSTICA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Todo lo anterior tiene, como punto de articulación en la MRM, el discurso educativo cardenista y las voluntades de algunos hombres que llamaré arbitrariamente, los precursores, entre ellos considero, a Manuel Gamio, quien es llamado por algunos, el padre de la Antropología Mexicana; Moisés Sáenz. Narciso Bassols, Vicente Lombardo Toledano, Miguel Othón de Mendizábal, Julio de la Fuente.

Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán y, por supuesto, al mismo Lázaro Cárdenas, como principales artífices del discurso antropológico indigenista, estrechamente ligado al discurso educativo cardenista. Mediante su producción retórica -como una forma de persuasión, porque en un discurso se pretende describir una realidad como verdadera- construirán el modelo con el cual los futuros antropólogos se identificarán, señalarán la carencia - los indios deberán ser incorporados a la unidad nacional-, deberán ser rescatados de la marginalidad en que han sido sumidos desde la Conquista y formar parte del México que se incorporará al mundo industrializado. Los antropólogos llevarán la educación -se identifican con los maestros, descifrarán su cultura y sus lenguas, aprenderán el español, destruyendo las barreras que impiden su completa integración a la cultura nacional. Por lo cual, rescataré en esta etapa fragmentos de sus discursos, "como piezas oratorias de un sujeto" (Buenfil, 1992:1).

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando por que desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción económica (P.N.R. Segundo párrafo del proyecto, presentado por Bremauntz y Coria, en Bremauntz, 1985).

Los postulados de los intelectuales liberales del siglo XIX que proclamaban la educación a cargo del Estado, laica y sin injerencia del clero, durante el movimiento revolucionario se reactivarán y quedarán plasmados en la Constitución de 1917, sobre todo, en el artículo 3o. constitucional. Después se considera, que la educación laica no es suficiente en los términos en que se plantea, y culmina con la reforma del artículo 3o. durante el gobierno del general Rodríguez y con Narciso Bassols como Secretario de Educación:

La evolución de la educación nacional que culminó con la implantación de la escuela socialista, respondió a la necesidad histórica de imprimir a la misma una orientación acorde con las finalidades sociales perseguida por la Revolución en sus últimas etapas (Bremauntz, 1985: 17).

La cuestión educativa fue un tema candente en la segunda década de la Revolución Mexicana, que culminó con la llamada Guerra Cristera, que se logra cancelar para finales del periodo de Abelardo Rodríguez. Los logros del presidente Cárdenas son de gran magnitud, aunque han sido y son centro de debate. Para algunos:

[...] la educación socialista debe entenderse como un intento infructuoso de imponer el modelo soviético en un país capitalista, para otros, se trata de un recurso político personalista que al pretender desviar la historia mexicana de sus propios cauces, encontró, consecuentemente, un resistencia que condujo al fracaso la dirección del proyecto. Algunos afirman que no fue más que un "parche" insostenible por su incoherencia con las condiciones sociales imperantes en México... Otros consideran que era coherente con la historia mexicana, pero inconsistente intrínsecamente... Otros más, están convencidos de que fue un programa exitoso en todos los aspectos y que sólo el hecho de no haber sido continuada en el siguiente sexenio, es la causa de su fracaso (Buenfil, 1994: 306).

LA ESCUELA SOCIALISTA MEXICANA

El proyecto de trabajo que debería llevar a cabo el presidente Cárdenas se plasmó en el Plan Sexenal elaborado al final del periodo presidencial de Abelardo Rodríguez, mismo que abrazó con gran vehemencia. Los resultados, en muchos casos, contrastantes, lo cual es comprensible si se toma en cuenta la situación interna del país y la internacional.

Arnulfo Pérez H. señalaba que la Escuela Socialista va a despertar en la niñez un sentimiento de rebelión, un sentimiento de repulsión incontenible contra todos los latrocinios cometidos por la plutocracia, amparada en las leyes individualistas y respaldadas por el poder público. La Escuela Socialista va a formar en los niños el sentido de clase indispensable para la organización de las masas y para realizar tarde o temprano la revolución proletaria (Mendoza Ávila, 1975, tomo I: 241).

Se decía que la misión de la Escuela Socialista Mexicana debía ser: formar una juventud tanto en el campo como en las ciudades, libre de prejuicios, sobre todo religiosos. Que preparara los obreros en las actividades industriales necesarias para nuestro país, por lo cual se establecerán escuelas técnicas para perfeccionarse. Por supuesto que no se olvidaban de que los campesinos "deben estar

preparados técnica, social e intelectualmente, desde las escuelas rurales hasta agrícolas, para ser factores eficientes del progreso material y moral en nuestras conquistas agrarias, hasta realizar el desiderátum de la socialización de la tierra" (PNR 1985: 53). Posteriormente este planteamiento cristalizó con la Universidad de Chapingo. "Las escuelas técnicas, industriales y agrícolas deberán multiplicarse en todo el país para satisfacer las necesidades de nuestra economía" (Ibid.: 55), extendiendo su influencia fuera de las aulas.

La educación, desde la escuela rural hasta la educación superior, debía formar profesionales que estuvieran verdaderamente preocupados con los intereses de la mayoría proletaria, para que tuvieran un interés real de prestar servicios sociales (recordemos que uno de los principios de la convocatoria de Gamio es que los antropólogos estén dispuestos a llevar bienestar a las comunidades y ser instrumentos para el buen gobierno (1916), que los alumnos en las universidades y escuelas profesionales deberán provenir del conglomerado revolucionario, lo que permitirá formar profesionistas de ideales y tendencias socialistas).

Otra de sus metas sería la de fomentar tanto, en las aulas como entre la población en general, el cooperativismo, lo cual ayudaría a sustituir el capitalismo por el socialismo. Aunque como apunta Buenfil (1994), el mismo Cárdenas explica que es una expresión mexicana, ya que él considera necesario mantener el principio de la propiedad privada. En el Plan de Reforma del PNR se refiere a la oposición de la implantación de la enseñanza socialista con base en esta aparente contradicción entre el régimen económico y las finalidades de la enseñanza. Cuando el régimen capitalista comienza a transformarse intensa y rápidamente en su aspecto material. Se inicia el reparto de tierra entre los campesinos, el fraccionamiento de los latifundios, el fomento de las cooperativas, las conquistas laborales de los obreros, el nuevo concepto de la propiedad y demás lineamientos de interés colectivo señalados en el artículo 27 constitucional.:

A pesar del intervencionismo estatal, de control de la iniciativa y de los intentos para alcanzar la independencia económica del país, la dependencia con Estados Unidos no se redujo y, las condiciones para la acumulación capitalista se consolidaron (Buenfil, 1994: 293).

El Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario prevé, de manera acertada, la necesidad de avanzar ideológica y materialmente de acuerdo al momento histórico, y dice:

En tal concepto, el Plan Sexenal constituye un programa mínimo que podrá ser superado en sentido de progreso y de afinamiento de su ideología, en cuanto las posibilidades materiales e históricas del país lo consientan (PNR 1935, en Bremauntz, 1985: 58).

Todo lo anterior exigía la transformación y creación de nuevas escuelas y universidades, oficiales o particulares. Las escuelas normales deberían organizarse para que los futuros maestros egresaran con la cultura y orientación acorde a las expectativas de la escuela socialista. Igualmente, sus alumnos deberían provenir de los contingentes revolucionarios y proletarios del país, con una absoluta protección del Estado. La misión de las escuelas rurales, primarias y secundarias era, además de funcionar como se esperaba de acuerdo con la educación socialista, en la tarea alfabetizadora, coadyuvar en la desfanatización y orientación con esta tendencia en niños, jóvenes y adultos (PNR, Ibid.).

Cabe señalar que no sólo el discurso retórico, sino también el discurso programático (que incluye medidas concretas y presupuestos), insistía en preparar a la población mexicana para una transición al socialismo mexicano que en ocasiones se significaba como una democracia dirigida por trabajadores (Buenfil, 1994: 301).

Para que tuviera éxito la Reforma, se exigía que hubiera plena identificación con la ideología socialista desde el Ministro, el personal y los funcionarios estatales, los maestros en todos los niveles. Se derogó la Ley de Inamovilidad del Magisterio, lo que, permitió colocar a los maestros en el lugar necesario. Se debía desplazar, en a todos los niveles y lugares, a los elementos reaccionarios en todo el país, en los planteles oficiales como privados (PNR, Ibid.).

Para el bloque en el poder la organización e inclusión de los grupos "populares" significó allegarse a un sector susceptible aliarse a la oposición conservadora... y en cuanto a la burocracia y el magisterio por su importancia como piezas claves en la ejecución del programa de reformas sociales. Tanto militares como burócratas, incluidos el magisterio, quedaron entonces como fuerzas controladas y como apoyo que fortaleció el aparato político del bloque en el poder (Buenfil, 1994: 296-297).

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA Y LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

El Rector y el Consejo de la Universidad Autónoma de México, la Confederación Nacional de Estudiantes, los profesores y alumnos de la Escuela Libre de Derecho, encabezados juntamente con la Unión de Padres de Familia y otros grupos reaccionarios, respaldados por el arzobispo de México, se oponían a la reforma por una pastoral publicada en un diario católico con fecha del 6 de agosto en la que se amenazaba a los padres y maestros con la excomunión.

En el debate en la Cámara de Diputados, Manlio Fabio Altamirano y Arnulfo Pérez sostenían la necesidad de que el socialismo definitorio de la educación fuera el socialismo científico y que, con independencia de la Universidad Autónoma se estableciera el compromiso de crear la Universidad de Estado que tuviera el carácter de revolucionaria, radical y socialista. Los tres puntos básicos del socialismo científico eran: 1) la lucha de clases, 2) la dictadura del proletariado y 3) la socialización de los medios de producción (Mendoza Ávila, 1975, vol.).

Los opositores universitarios sostenían la libertad de cátedra y el principio de autonomía para la Universidad, rechazaban la enseñanza socialista por considerarla dogmática, sin comprender que no era un dogma que se imponía como la enseñanza católica, sino que una serie de principios deducidos científicamente y basados en la interpretación material de la historia de la humanidad. No podía ser dogmática porque daba a conocer a los alumnos todas las teorías económicas para llevarlos al conocimiento, también porque analizaba, en cátedras especiales, en todos los grados de la enseñanza, las diferentes religiones, a la luz de la razón y de la ciencia, que llevaría a los alumnos a un convencimiento propio para que rechazaran todo prejuicio y dogmatismo religioso. Igualmente despertaría en el niño, el joven y adulto el amor hacia los explotados y la repulsión para los explotadores, al conocer la historia de todos los poderosos, en el tiempo, y en todos los países, donde el capitalismo beneficiaba a unos cuantos. La escuela socialista despertaría en sus alumnos el deseo de un porvenir mejor para la humanidad, formaría en cada uno de ellos un soldado presto para realizar las aspiraciones de mejoramiento colectivo.

Las instituciones deben responder a su tiempo, y la Real y Pontificia Universidad, fue fundada en la época en que el clero dominaba el poder terrenal. Durante el liberalismo clásico se estableció la libertad de cátedra y el laicismo. La Revolución ha comprendido que éstas no son suficientes, ya que los enemigos del socialismo proclaman dichas libertades y la autonomía ante el peligro de perder las conciencias de la juventud, como defendieron antes las otras posiciones. Como lo anterior no puede sostenerse racionalmente, autoriza al Estado a intervenir en la orientación de la juventud, que no sólo por este fundamental concepto tendrá que desaparecer dicha autonomía, sino por la obligación que tiene el Estado de garantizar los intereses de la colectividad, respecto a la competencia de los diversos profesionales que salen de las universidades y escuela libres, mediante los procedimientos que se fijen al reglamentar el artículo 3o. constitucional (PNR, op. cit.).

La educación socialista mexicana tuvo características intrínsecas que limitaron su aplicación, carecía de solidez teórico-pedagógica; los liberales, fueron demasiado optimistas cuando consideraron su proyección política y el papel de la escuela como una empresa. El contexto nacional, la resistencia de los conservadores; el rechazo ideológico popular y la manipulación del clero; el sabotaje económico, político e ideológico fue organizado por sectores económicamente poderosos (conservadores). También, las condiciones económicas, institucionales, demográficas y el nivel de preparación del país limitaban o hacían insuficiente el presupuesto y la infraestructura, obstaculizando la viabilidad del programa. Aunque se ha aceptado la influencia de la Revolución Rusa sobre la Mexicana y tuvo simpatizantes en el sector gubernamental y obrero, el fascismo también logró adeptos en y entre los opositores del gobierno, por ejemplo, algunos militares. Pero lo que realmente le resultó adverso fue la antirreligiosidad racionalista que subyacía en el programa socialista, que aglutinó a sectores que de otra forma no lo hubieran hecho. Los apoyos y bloqueos tampoco fueron favorables (Buenfil, op. cit., 1994). Aunque en su favor, se encontraban los antecedentes del proceso educativo y, sobre todo, la autoidentidad magisterial que estaba firmemente arraigada en la MRM.

La educación socialista logró tener arraigo en el sector magisterial (comunista y lombardista), al igual que el apoyo de los sectores campesino y el obrero. Se debate igualmente si se puede hablar de una educación socialista en una nación eminentemente capitalista, que además incorpora elementos del positivismo, racionalismo, escuela activa y escuela socialista (Idem.), tomando en cuenta el carácter hegemónico de la educación para la conformación de la identidad de un grupo en el proceso de endoculturación.

La escuela socialista debía ser un factor determinante del nuevo orden social y económico de México y para ello tenía que participar de un modo intenso y extenso en la vida misma, en comunidad, para que, partiendo de lo que era sus lacras o bondades, extirpara los prejuicios, unificara a las masas y las prepararía para el advenimiento de la nueva era (De la Rosa, 1985).

ARTÍCULO 3°

En 1934, el PRN, por iniciativa de su CE presentó a la Cámara de Diputados, ante la XXV Legislatura, un proyecto de reformas al artículo 3o. constitucional, para cumplimentar los acuerdos tomados en la Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido, celebrada en la ciudad de Querétaro, uno de los cuales era que la educación que impartiera el Estado fuera socialista. Se nombró la comisión integrada por los ciudadanos Alberto Bremauntz (Presidente), Alberto Coria (Secretario), José Santos Alonso, Fernando Angli Lara y Daniel J. Castillo (Vocales), para dictaminar acerca de la reforma del artículo 3o. Las razones para este fin giraron en torno a las consecuencias negativas de las ideas religiosas en la educación y, sobre todo del clero católico mexicano, a quien se le acusaba de estar en favor de la opresión de las clases desprotegidas, el agrarismo, el sindicalismo, en fin, de cualquier acción que tendiera a mejorar la condición de las masas. En agosto de 1934 se autoriza la reforma al artículo 3o. constitucional con el que, "nuestro sistema educativo ha sufrido una completa transformación que es principalmente de dos órdenes: a) legal y b) de hecho" (Ibid.: 121)

La interpretación que se ha dado a la educación socialista mexicana del periodo cardenista, al igual que otros aspectos de su administración, se encontraron y se encuentran en el centro del debate, lo cual se refleja en la extensa obra bibliográfica, donde se le ataca o defiende con la misma intensidad. También se sostiene que, como resultado de un recurso para conducir la historia mexicana por sus propios cauces, generó la reacción que la llevó al fracaso. Para otros, era la salida lógica para la situación del país. Hay quienes lo ven como un programa exitoso en todos los aspectos, pero el problema fue que se suspendió en el siguiente sexenio (Buenfil, 1994).

La discusión acerca del tipo de socialismo con el cual se abordó la cuestión y las diferentes posiciones que hubo que conciliar, propiciaron la carencia de unidad pedagógica. Había un optimismo ingenuo ante las posturas clericales que no estaban dispuestas a perder el control de un instrumento hegemónico para conservar el poder, igual que la postura de los conservadores y terratenientes que veían amenazada su estabilidad. La visión economisista y la improvisación se ha planeado la educación por el Estado en México. Para otros, el programa educativo era congruente con la realidad que se vivía en un país que estaba en los primeros años de paz y con un proyecto acabado, quizá como en ningún otro desde el inicio de la vida independiente (Idem. 1994).

En el sexenio de Cárdenas se pueden distinguir tres periodos, básicamente: los dos primeros años de pacificación del país, los dos siguientes de plenos logros y los últimos dos de un declive en la actividad. La resistencia popular, que surgió de las clases populares propiciadas en parte por el clero y en otra por la propia idiosincrasia, fue plenamente aprovechada y manipulada por los sectores económicamente y poderosos conservadores. La antirreligiosidad racionalista con que se recubrió el programa socialista, tuvo el efecto de aglutinar en torno al clero, a sectores que espontáneamente no se reunirían, generando una resistencia formidable. Y en el terreno económico, los apoyos y bloqueos tampoco fueron favorables al programa. Las condiciones económicas, demográficas, institucionales, el nivel de desarrollo educativo del país son algunos de los factores que afectaron la viabilidad del programa (Ibid., 307-308).

Definitivamente, a pesar de que las condiciones propicias para que Cárdenas pudiera llevar a cabo sus ideales. Se dieron en un plazo corto, las consecuencias han ido más allá de su tiempo, tiempo, aunque aparentemente se hayan superado o rebasado. En el campo educativo, la educación que se proponía se acerca más al proceso de enculturación, donde el sujeto-objeto de la misma no sólo se ubica en los primeros años de edad. La educación socialista se planteaba modificar todos los sectores y en forma integral (economía, política, óptica religiosa, etc.).

En la realidad social en que se construye el discurso cardenista permea a los sectores más disímiles como en pocas ocasiones. Se siente una cohesión de grupo, de identificación en torno de ese algo que es la nación, tanto en los plano de lo real, lo simbólico y lo imaginario. El maestro convocado por Cárdenas se inserta en la Mística de la Revolución Mexicana, y en un deslizamiento, el futuro antropólogo responde a la misma. El antropólogo retoma con vigor semejante, al de los primeros años de la consolidación revolucionaria, la tarea de llevar la educación a los grupos más marginados: nuestros indios. Por lo que, siguiendo a Buenfil:

Solamente estudiando de qué manera coinciden y se funden a) los objetivos sociales del movimiento armado de 1910, y plasmados en la mística revolucionaria, con b) las condiciones de carencia de los sectores populares y las medidas del cardenismo para satisfacerlas, c) la situación de la organización de las fuerzas populares y la promoción ejercida por la administración cardenista para que se constituyeran en fuerzas políticas, d) las condiciones del país que permitían un margen restringido de autonomía y presión ejercida por el programa cardenista para desarrollar esta autonomía más allá de esos límites; y cómo lo anterior se funde y combina con la intervención ideológica socialista por un lado y fascista por otro, tanto de procedencia extranjera como de arraigo nacional y se somete a la tenacidad con la que impulsó el proyecto nacional de Cárdenas, se puede elaborar una interpretación que permita entender las contradicciones y complejidad de este periodo (1994: 315).

LAS INSTITUCIONES

Aunque la práctica antropológica había estado presente desde muchas décadas antes, al crearse la SEP, se restauraron los servicios antropológicos con la actividad de la escuela rural. Con el objeto de incorporar al proyecto educativo a las comunidades campesinas, se organizaron brigadas de maestros

y técnicos sociales, en una acción misionera, bajo los lineamientos de José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Rafael Ramírez. Para finales del Maximato se genera un nuevo plan de gobierno, a partir del periodo 1934-1940: el Plan Sexenal de Gobierno del Partido Nacional Revolucionario, que fue adoptado y desarrollado posteriormente por el general Lázaro Cárdenas en su campaña electoral. Al implantar, por la modificación del artículo 3o. constitucional, la educación socialista:

El movimiento se extendió a las cuestiones sociales más relevantes, como la indigenista, la agraria y la obrera, así fue como surgieron los Departamentos de Asuntos Indígenas (DAI) y de Asuntos Agrarios, la Universidad Obrera, el Instituto Politécnico Nacional, en el seno del cual estaban las carreras antropológicas y, finalmente el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) (Olivé, op. cit.: 206).

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue creado por el presidente Cárdenas como producto de una necesidad social y de la Mística de la Revolución Mexicana en el aspecto educativo. "Cárdenas al crear el Politécnico, nacionalizó la enseñanza superior en bien del pueblo de México" (Mendoza Ávila, op. cit. Tomo I: 283). Aunque la educación tecnológica tenía ya una larga tradición en el campo educativo mexicano, es con Cárdenas cuando toma un carácter popular, al permitir el acceso a la educación en el nivel de profesionistas a obreros y campesinos.

En el campo de la política, con el PNR se permitía la militancia de los sectores revolucionarios en un frente único ideológico en base a los principios revolucionarios. "Sin embargo, dos aspectos prevalecían como problemas nacionales; uno, la aplicación intensiva de la política agraria; otro, la influencia y control en manos extranjeras del capital y la técnica como factor de explotación y por lo tanto, la posesión de las industrias básicas del país" (ibid.: 284). Considerando la importancia que Cárdenas confería tanto a la educación como a la técnica y la educación de los obreros y los campesinos, era de esperar que generara una institución de esta magnitud. Al iniciar su gobierno, nombró Secretario de Educación Pública al licenciado Ignacio García Téllez, quien a pesar de que su función duró solo un año, inició las gestiones formales para la creación del IPN.

El ingeniero Juan de Dios Bátiz, quien era el Jefe del Departamento de Enseñanza Técnica, condujo todas las gestiones para el logro de este objetivo, estableciendo diversas comisiones integradas por gente de reconocido prestigio, con el propósito de organizar la enseñanza por ramas, fundamentalmente, la rama de Ingeniería, la de Ciencias Biológicas y la de Ciencias Sociales. Además de Cárdenas y Bátiz, se reconoce como fundadores a "los licenciados Ignacio García Téllez, Gonzalo Vázquez Vela, los ingenieros Wilfrido Massieu, Ernesto Flores Baca, Carlos Vallejo Márquez, Miguel Bernard y el C. P. Armando Cuspirena Maillard. Formaban parte de las comisiones, las siguientes personas: el ingeniero Mariano Moctezuma, el **antropólogo Manuel Gamio** [el subrayado es mío], el licenciado Manuel R. Palacios y los ingenieros Roberto Medellín y Jaimes" (ibid.).

[...] de acuerdo con el Plan de Estudios y Programas de Estudios y programas de Enseñanza de las asignaturas correspondientes a estudios prevocacionales, vocacionales, profesionales, de postgraduados, nocturnas y cursos libres, las escuelas del Departamento... 3o.- Iniciarán las clases el 1o. de febrero próximo, en todos los estudios correspondientes a las ramas de: Físico-Matemáticas, Ciencias Económicas Sociales y Ciencias Biológicas (Oficio dirigido al secretario de Educación Pública, el 12 de enero de 1937, firmado por Ing. J. de Dios Bátiz en Mendoza Ávila: 293).

ESCUELA NACIONAL DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

El 22 de marzo de 1934, la Escuela de Bacteriología abrió sus puertas y se inauguró el año lectivo; inmediatamente a la iniciación del mismo se hicieron los trámites correspondientes para acelerar el reconocimiento oficial de sus estudios y títulos como escuela independiente. Al quedar organizado el IPN, la Escuela pasó a formar parte de él. Por acuerdo presidencial se dispuso que todas las gestiones se realizaran en el Departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial de la SEP. En 1938, nombre del plantel sería Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y se impartían, entre otras, las carreras de Antropólogo Físico y Social.

A principios de 1942, un acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, convirtió la carrera de Antropólogo, Físico y Social en Escuela Nacional de Antropología, separándola del Instituto Politécnico Nacional y adscribiéndola al Instituto Nacional de Antropología e Historia (Mendoza Ávila, *op. cit.* 1975: Tomo I - 326).

INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

Constituido por decreto 31 de diciembre de 1938, su importancia se deriva del hecho de haber sido uno de los últimos cambios educativos que introdujo la Revolución Mexicana... La Ley Orgánica del INAH publicada en el Diario de la Federación, el 3 de febrero de 1939 (Olivé, 1988: 206).

El INAH se proyectó para llevar a cabo tareas científicas y de conservación del patrimonio cultural de México y de la población indígena. Se le encomendó tanto el cuidado de los monumentos como el estudio de los distintos grupos indígenas. Para lograr este último objetivo debería coordinarse con el DAI, pero desafortunadamente no se logró-y este último fue suprimido en 1946-, cuando se fundó el Instituto Nacional Indigenista. Al Instituto le confirieron las siguientes atribuciones: 1) exploración de las zonas arqueológicas del país; 2) vigilancia, conservación y restauración de monumentos arqueológicos históricos y artísticos de la República, así como los objetos que en dichos monumentos se encuentren; 3) investigaciones científicas y artísticas que interesen a la arqueología e historia de México, antropológicas y etnográficas, principalmente de la población indígena del país; 4) publicación de obras relacionadas con las materias expuestas en las fracciones que anteceden y, 5) las demás que las leyes de la República le confieren (Olivé, 1988; Comas, 1963).

Olivé aclara que la mención que se hace de la antropología se refiere a la noción europea como ciencia biológica (física) y a la arqueología y etnografía como ciencias históricas independientes, ya que empezaban a imponerse las corrientes cultural estadounidense y la marxista, que desde diferentes fundamentos la conciben como una ciencia unitaria en la que se integran los estudios físicos y culturales del hombre. Con este criterio se organiza la enseñanza de la antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN.

El INAH surgió con limitaciones como consecuencia de la teoría jurídica del establecimiento público, que por influencia del derecho administrativo francés eliminaba de trabas burocráticas a los servicios públicos que requerían normas técnicas, personalidad y patrimonio propio, y les permitía actuar con mayor libertad, lo cual ya había sido aplicado con éxito en otras dependencias. Sólo que al INAH se le impusieron limitaciones que se pudieron superar únicamente con el tiempo, como por ejemplo que su personal directivo y técnico lo pudiera nombrar y remover libremente el secretario de la SEP; no otorgarle un subsidio ni bienes suficientes a pesar de tener la capacidad y personalidad para tenerlos (Olivé, op. cit. 1988).

Las dependencias que conformaron la institución fueron el Departamento de Monumentos Históricos, Artísticos y Arqueológicos, y el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, entonces integrados a la SEP. Basándose en la Ley Orgánica del Instituto, el Departamento de Monumentos se dividió en las direcciones generales de Monumentos Prehispánicos y de Monumentos Coloniales, y se creó el Museo Nacional de Historia.

Al frente del Instituto quedó un director, quien tenía la obligación de asesorarse con un Consejo Consultivo, compuesto por los jefes de las dependencias y todo el personal técnico. Con base en la Ley de Protección y Conservación de Monumentos Arqueológicos e Históricos, Poblaciones Típicas y Lugares de Belleza Natural del 27 de diciembre de 1933, el Instituto también debería asesorarse en las declaraciones de monumentos, proyectos y obras, permisos y expedición de normas generales, con una Comisión de Monumentos, integrada por representantes de instituciones gubernamentales, científicas, profesionales y de la Universidad Nacional. Las funciones que se le adjudicaron rebasaron la potencialidad de su estructura legal, problema que se agravó en la medida en que creció y asumió nuevas responsabilidades, sobre todo en el campo de la docencia y los museos (Idem.).

Sin embargo su impacto fue vigoroso en la vida nacional y se puede caracterizar en cuatro etapas: 1) **Formativa**, desde su fundación en febrero de 1939, hasta 1958 en que alcanzó su estabilidad administrativa; 2) **Crecimiento**, entre 1959 y 1968, caracterizado por su progreso y diversificación; 3) **Crisis**, marcada por una contradicción entre

su funcionamiento y la estructura y 4) Reorganización, comenzada en 1983 y en pleno proceso, bajo una nueva Ley Orgánica (*Ibid.*: 209).

Para los fines de este trabajo nos interesa sólo una parte de la etapa formativa. En este periodo, el INAH; bajo la dirección del doctor Alfonso Caso, se integra, establece sus formas de estructura y funcionamiento, crea sus cuadros de profesionales, asimila los servicios de protección de los museos, los monumentos, los archivos, las bibliotecas y la Escuela Nacional de Antropología, mediante planes de cooperación con la Universidad Nacional, el Politécnico y El Colegio de México. Inició la sistematización de los museos, concentró el acervo bibliográfico. Se organizaron una Subdirección Administrativa, la Secretaría General y, posteriormente, los Departamentos de Museografía, Promoción y Difusión (*Idem.*).

ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA

Por influencia de notables intelectuales como el maestro Miguel Othón de Mendizábal, el doctor Alfonso Caso y el médico Daniel Rubín de la Borbolla y con el apoyo financiero del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, en 1938 se creó el Departamento de Antropología (DA) en la recién instaurada Escuela de Ciencias Biológicas del IPN, iniciando sus funciones con cinco alumnos y siete profesores en el área académica del Casco de Santo Tomás, al norte de la ciudad de México. El doctor Alfonso Caso fungió como jefe del DA, hasta 1939, en que es reemplazado por el doctor Daniel Rubín de la Borbolla. En el anuario se proponía por primera vez, la carrera antropólogo con dos especialidades: antropólogo físico y la de antropólogo social (etnología), con líneas temáticas alrededor de cursos como arqueología clásica, prehistoria, historia, lingüística, antropología cultural y antropometría, entre otros (Jiménez Moreno, 1980).

Jiménez Moreno (Ídem.), continúa su reflexión acerca de la necesidad que había de formar antropólogos mexicanos para México y no seguir realizando apéndices de las investigaciones que se llevan a cabo, sobre todo, en Norteamérica; por lo que, los cursos que se impartan en la Escuela en los cursos que comenzaron en 1938, se avocaron a este fin.

El momento social que vive el mundo, ha colocado al antropólogo en situación que sustituye con ventaja al sociólogo frente a los problemas colectivos... Tales fueron los móviles de la creación del Departamento de Antropología del que procede la actual Escuela (Ibid.: 59).

Con la creación del Departamento y después de la ENA, se trató de dar respuestas a interrogantes de distinta índole, tales como el interés que mostraba el Estado por crear una instancia que se ocupara del proceso de cambio e integración dirigidos a los grupos indígenas del país desde bases científicas, académicas y prácticas, reconociendo para esto un solo proyecto de nación. En el orden cultural, la ENA estaría dedicada a consolidar la construcción de una identidad nacional basada en la apropiación de valores, símbolos, tradiciones y monumentos de importantes civilizaciones precoloniales.

En el campo científico, la Escuela se ocuparía del desarrollo cada vez más riguroso, profesional y centralizado de la enseñanza, la investigación y la aplicación de los conocimientos en antropología hasta estructurados hasta ese momento. Sus objetivos eran en lo fundamental:

a) formar intelectuales con preparación técnica-profesional capaces de implementar estrategias y mecanismos inmediatos para dar soluciones a los problemas indígenas; colaborar en el rescate y preservación del patrimonio histórico en sus múltiples manifestaciones, articulado a las demandas ideológicas del sexenio cardenista; y c) propiciar avances dentro del campo de las disciplinas antropológicas (Villalobos et al., 1988: 384).

Desde el inicio de la ENA, las líneas de pensamiento teórico que estructurarían su desarrollo, estaban centradas en las posiciones evolucionistas, el culturalismo estadounidense, el historicismo centroeuropeo y, posteriormente, el funcionalismo. Se estableció una relación matizada entre profesores y alumnos de enseñar y aprender. Los cursos eran vespertinos, rigurosos y arduos. El año escolar se conformaba de dos periodos académicos; uno de marzo a junio y otro de julio a octubre; el plan de estudios siempre contempló las prácticas de campo como factor fundamental en la formación del antropólogo, a tal grado que toda la investigación o motivación temática llevaba consigo largas estadías en el campo. Igualmente, desde su inicio como Departamento, los alumnos participaron en trabajos profesionales como fue la labor arqueológica de Monte Albán, Oaxaca, dirigida por el doctor Alfonso Caso (*Ídem.*). En agosto de 1939 se había firmado un plan de colaboración entre el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas y el Instituto Nacional de Antropología e Historia - recién fundado por el doctor Alfonso Caso -él cual se adhirió (en octubre del mismo año) la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, con lo que se aprovechaban las cátedras, laboratorios y bibliotecas de las tres instituciones. Se establece su sede oficial en el Museo Nacional.

La primera planta de profesores de la ENA, estuvo conformada por Alfonso Caso, Paul Kirchhoff, Pablo Martínez del Río, Miguel Othón de Mendizábal, Daniel F. Rubín de la Borbolla, Roberto Weitlaner, Federico Müllered, Ada D'Aloja y Wigberto Jiménez Moreno. En ese mismo anuario -editado en mimeógrafo- aparecen listados otros maestros: Manuel Maldonado, Agustín Villagrán, Demetrio Socolov, Efrén del Pozo y Armando Nicolau. Hay 18 materias obligatorias y 42 electivas. En 1942, el DA sale del IPN para entrar a formar parte del INAH, traslado mediado por el doctor Alfonso Caso. Su nueva razón será Escuela Nacional de Antropología. De esta forma, se centralizan en una sola institución las diversas cátedras que se venían impartiendo en la Universidad, el INAH, el Departamento de Antropología, y así los profesores pasan a conformar la planta del cuerpo docente de la nueva ENA. Ese mismo año se celebró un

convenio de colaboración entre la ENA y el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, mediante el cual los alumnos de uno y otro plantel podían aprovechar los cursos que se impartían en ambos. En 1944 extendió su radio de acción a las Antillas, Centro y Sudamérica, otorgando becas a estudiantes de allá; entonces se establecieron tres nuevas carreras -Biblioteconomía, Archivología y Museografía-, pero las dos primeras se suspendieron en 1945. En ese mismo año, por acuerdo de la SEP, y mediante un convenio con El Colegio de México, se incorpora la enseñanza de Historia, por lo que pasará a denominarse Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) (Ibid.).

En 1940 salió el primer anuario impreso, correspondiente a 1941, con la siguiente planta de profesores: Norman MacQuaown, Amancio Bolaño e Isla, Juan Comas, Julio Enríquez (Jules Henry), Federico Gómez de Orozco, Gilberto Loyo, Salvador Mateos, Eduardo Noguera, Alberto Ruz L., Morris Swadesh y Jorge A. Vivó.

En enero de 1942, la ENA pasó a depender del INAH y en marzo del mismo año se ubicó en Moneda 13 donde permanecería hasta 1959 cuando fue trasladada al edificio de enfrente en Moneda 16. En 1964 se cambió nuevamente su ubicación al Museo Nacional de Antropología hasta 1979, cuando se muda a su sede actual en Periférico y Zapote, junto a la pirámide de Cuicuilco (Olivé, 1988).

CAPITULO 6.

EL DISCURSO ANTROPOLÓGICO CARDENISTA

- LA PRACTICA ANTROPOLÓGICA EN EL SEXENIO CARDENISTA.
- LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO INDIGENISTA.
- LA CUESTIÓN INDÍGENA.
- EL INDIGENISMO.
- EL INDIO.
- LA IDENTIDAD INDÍGENA COMO SÍMBOLO.
- EL MESTIZAJE.
- LA CULTURA.
- LA LENGUA.

EL DISCURSO ANTROPOLÓGICO CARDENISTA

Aún van nuestros indios por los campos polvorientos, semidesnudos, con la mente cubierta de sombras, aún son carne de explotación y de dolor (Cárdenas, Feb.26 de 1934. Declaraciones de Comitán, Chiapas, 1978).*

El indigenismo igual que la educación, son construcciones sociales y, por lo tanto, discursivas. Por esto pueden ser analizadas desde la perspectiva de los elementos que conforman la constelación a ser analizada. El indigenismo es una construcción social, y tiene las mismas características del discurso en general. Es una estructura abierta, con fisuras por las cuales lo real -el evento que irrumpen la realidad- penetra y rompe la sedimentación anterior y se transforma en una nueva y diferente. Es social porque es compartida por una comunidad y no tiene una esencia fija, su carácter se define por su relación con otros elementos y convenciones. Es precaria y puede articularse de una forma diferente y, lo más importante, es sobredeterminada, condición que se opone a una causalidad unívoca y esencialista (Buenfil, 1991).

La expresión discursiva que tuvo el indigenismo en la época cardenista está genealógicamente sustentada en la Revolución de 1910, cuando se sedimenta entre 1920-1934. El imaginario de algunos voceros aparece plasmado en sus intervenciones, en el sentido de "pieza oratoria generalmente del funcionario y en público enmarcada en una atmósfera formal y solemne, con convocatorias y argumentos de autoridad que sensibilizan a los receptores" (*Ibid.*: 1).

Con argumentos de autoridad entre Cárdenas y los precursores, entre ellos y los futuros antropólogos, conforman una articulación en nombre de la nación, del progreso y/o la unidad nacional, la incorporación del indio, etc.; en la que se invoca el reclamo por la tierra, la educación, la identidad *inter clase* (los indios), su incorporación al progreso y a la cultura nacional. Esto evidencia la necesidad (carencia) de una práctica antropológica acorde.

*En este capítulo en algunas citas aparecen dos fechas, la primera corresponde al evento que se señala y la segunda a la fuente

Mead (1953) distingue en los estudios de identidad o carácter nacional, tres enfoques: 1) los estudios sociológicos de la estructura y normas de las relaciones interpersonales; 2) en los que se hacen descripciones comparativas de aquellas configuraciones culturales que diferencian una unidad nacional de otra; diferentes estilos de vida y maneras de ver las cosas que se definen como parte del carácter nacional; y 3) el análisis de las relaciones entre la enseñanza básica que se imparte a los niños de una cultura o nación, al igual que, el resultado que se observe en el comportamiento de los adultos de la misma sociedad. Con base en las dos últimas consideraciones, y de la activa participación de algunos de los primeros antropólogos, se justifica la realización de estudios antropológicos del proceso educativo posrevolucionario enfocado a los grupos indígenas.

Durante el sexenio cardenista se vuelven a escuchar algunas de las voces que se expresaron desde el principio de la Revolución. Principalmente, las de Gamio, Othón de Mendizábal, Sáenz, Caso, Aguirre Beltrán, de la Fuente, a quienes como ya se mencionó se les considera precursores de la Antropología Mexicana. En este trabajo considero casi exclusivamente su obra antropológica hasta el final del sexenio cardenista.

Cuando de nuevo se hace necesario incorporar al indio al progreso y la cultura nacional, la única alternativa para resolver el problema campesino e indígena, al igual que el urbano, es la educación. Se requieren antropólogos-maestros. El cómo sigue siendo un problema vigente.

Hay que tomar en cuenta la repercusión que tuvo para la práctica antropológica mexicana su articulación con el discurso educativo revolucionario desde su origen en el sexenio cardenista. Como lo puntualiza Gamio:

1o.- Por la resistencia natural que opone esa población al cambio de cultura; y 2o.- porque desconocemos los motivos de dicha resistencia, no sabemos cómo piensa el indio, ignoramos sus verdaderas aspiraciones, lo prejuizamos con nuestro criterio, cuando deberíamos compenetrarnos del suyo para comprenderlo y hacer que nos comprenda. Hay

Hay que tomar en cuenta la repercusión que tuvo para la práctica antropológica mexicana su articulación con el discurso educativo revolucionario desde su origen en el sexenio cardenista. Como lo puntualiza Gamio:

1o.- Por la resistencia natural que opone esa población al cambio de cultura; y 2o.- porque desconocemos los motivos de dicha resistencia, no sabemos cómo piensa el indio, ignoramos sus verdaderas aspiraciones, lo prejuizamos con nuestro criterio, cuando deberíamos compenetrarnos del suyo para comprenderlo y hacer que nos comprenda. Hay que forjarse -ya sea temporalmente- un alma indígena. Entonces ya podremos laborar por el adelanto de la clase indígena.

Esta tarea no es del gobernante, ni del pedagogo, ni del sociólogo; está exclusivamente destinada al antropólogo, y en particular al etnólogo, cuyo apostolado exige no sólo ilustración y abnegación sino muy principalmente orientaciones y puntos de vista desprovistos en absoluto de prejuicios de raza (el subrayado es mío) (1916: 21-22).

El lenguaje de corte místico se hace evidente en el léxico de la Antropología Mexicana. Gamio concibe al Estado que surge de la Revolución como aquel que accedió al poder merced a ella, cuya tarea es la reconstrucción del país y la aplicación inmediata de la Constitución de 1917 y, desde luego, de su artículo 3o.

Es una realidad que la Revolución generó, por primera vez, el proyecto de incorporar al indio al progreso nacional; el medio era la educación. "Sáenz ve en su proyecto la necesidad de conocer profundamente a los grupos indígenas 'vivos' y procurar al Estado elementos para su gobierno adecuado" (Noyola Rocha, 1987: 150). Para Gamio (1915), la antropología debía estar al servicio del buen gobierno. Así surgió la antropología oficial mexicana.

LA PRACTICA ANTROPOLÓGICA EN EL SEXENIO CARDENISTA

Durante este periodo se van a reactivar elementos del indigenismo mexicano en la práctica antropológica; algunos de los cuales estaban presentes desde el siglo XIX y se van a anudar en un punto de capitón (Zizek, 1990) o articulación con la convocatoria que emitió Cárdenas a los intelectuales, quienes, desde diversas formaciones profesionales, dedicarían su quehacer científico a trabajar la cuestión indígena. Su meta era incorporar a los indios a la cultura y progreso nacional, como parte de la Mística de la Revolución. La perspectiva desde la cual se intentó, en ocasiones antagónica, por ejemplo en la relación entre lo indio y lo mestizo, tuvo lugar entre las posiciones de Gamio y Lombardo. Otro ejemplo del antagonismo concierne a la relación entre indio y español en las posiciones de Galio y Seáis. Esto lo intentaré desarrollar en las siguientes páginas.

Los mestizos creciendo en número e importancia política... pero la masa indígena no compartió, ni con los mestizos ni con los blancos... El mestizaje [porfiriano] descansa como todo el mundo lo sabe, en la creencia de la superioridad de las razas y en la condición de inferioridad de otras... Ya no hablamos de incorporar al indígena a la cultura, ahora hablamos de incorporarlo a la economía del país... (Lombardo Toledano, 1940/1978).

Pero en ese momento, se condensó en un discurso que permeó la práctica antropológica por varias décadas posteriores. En ese sexenio, la práctica antropológica alcanzó uno de sus momentos más brillantes.

Durante su gestión como Subsecretario de Educación, Gamio había logrado la incorporación de la Dirección de Antropología a la SEP. En el tiempo en que Sáenz estuvo al frente de la misma dependencia, se convirtió en la Dirección de Arqueología; desde ese momento, él mismo le dio "mayor impulso a la educación rural y a la indigenista, en las cuales concentró las acciones de transformación del campo... y se percató de la magnitud del problema indígena, que constituía el principal reto de la

educación y del desarrollo del país. Posteriormente, como Dirección de Asuntos Indígenas que tuvo su auge en la época cardenista" (Olivé Negrete, 1988: 108-112).

Lázaro Cárdenas del Río llega a la presidencia de la República precedido por una serie de conflictos políticos y sociales encabezados por caudillos militares o civiles. Las diferentes corrientes políticas provocaban escisiones, y era justo lo que pretendía evitar Plutarco Elías Calles, al crear el Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929. Calles esperaba acabar con el caos político y el desmembramiento de lo que se empezaba a llamar "la familia revolucionaria" y legitimar el Estado posrevolucionario.

Cárdenas, al asumir la gubernatura del estado de Michoacán se propuso "hacer del gobierno de su estado una avanzada de la Revolución, un experimento innovador, ausente hasta entonces en el país, de la política revolucionaria sobre todo en el punto más descuidado, el de la política de masas" (Córdova, 1976: 27). En su discurso, cuando fue propuesto como candidato a la gubernatura, marcó, en cierta forma, la característica de su política social y agraria para el país:

Soy partidario de la política agraria, por ser uno de los postulados de la Revolución y porque resolver el problema de la tierra es una necesidad nacional y un impulso al desarrollo de la agricultura... Considero factor principal, para mejoramiento y adelanto de las clases humildes, impulsar vigorosamente la instrucción pública estableciendo el mayor número de escuelas, con personal competente, con orientación y tendencias útiles y prácticas (1978: 85)

Para Cárdenas, la cuestión indígena siempre estuvo ligada a la tierra.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO INDIGENISTA

Cuando se habla del origen de la Antropología Mexicana, se hace referencia a la antropología de factura local en todas las partes de su proceso de producción, editada en español y elaborada en las instituciones creadas por el Estado mexicano. Como elementos constitutivos adicionales de la antropología nacional se cuenta con la creación de una infraestructura científica, un cuerpo de investigadores nacionales y una temática propia. La antropología oficial nace como un esfuerzo por nacionalizar una disciplina con trayectoria en el país, que obedecía a un impulso externo. Es dirigida por investigadores y con infraestructura instalada por algunos países europeos, como Francia y Alemania, al igual que Estados Unidos. Los resultados de sus estudios se publicaban en los idiomas de sus respectivas academias (Noyola, *op. cit.*).

La Antropología Mexicana surgió con la tarea principal de coadyuvar a la integración de los grupos indígenas al concierto de la nación. La Dirección de Antropología, como dependencia del Estado, fue una avanzada de las ideas más reivindicativas de la Constitución. Para los hombres que hicieron la Revolución, éstas eran las ideas rectoras: el reparto agrario -vital para la cuestión indígena-, igual que la actualización y adopción de leyes favorables para los núcleos más amplios de la población; la implantación de salarios mínimos; la reducción de la jornada de trabajo, así como la mejoría de las condiciones de vida. La Antropología Mexicana oficial nació de la necesidad estatal de articular la totalidad social a partir de un marco en el cual lo perceptible era la diversidad (*Ibid.*). Estas demandas cobraron nuevos bríos durante el gobierno cardenista. La figura de Cárdenas y sus argumentos de autoridad fueron el punto de articulación de elementos que estaban presentes, lo que convocó y dio nuevo sentido a la práctica antropológica como indigenismo. Esto interpeló a los futuros antropólogos para llevar la cultura oficial a los grupos indígenas, y así conformar la identidad nacional, integrada por una multiplicidad de grupos, lenguas e intereses, todo unido en torno al imaginario de La Nación. Cómo lograrlo era el reto; por ello, el discurso educativo fue el centro de la polémica para el discurso indigenista.

Lombardo Toledano coincidía con Sáenz en la necesidad de la unificación lingüística y étnica del país, como condición para el desarrollo económico, y acentuaba los aspectos de la instrucción técnica y el indigenismo. Lombardo propuso una educación en la cual la concepción ideológica de proletariado fue adoptada como verdad incuestionable y, posteriormente, elevada a dogma, a dogma mexicano. Una verdad que facilitaría la armonía en las relaciones y, por ende, la justicia, lo cual nos haría conscientes de nuestros deberes y obligaciones (Noyola, 1987).

Si hacemos un balance de las posiciones de Gamio con respecto a la de Sáenz, observamos convergencias, pero también notables diferencias. Las coincidencias se encuentran en el fomento del mestizaje, la necesidad de procurar elevar el nivel cultural de la población, el interés por fomentar la introducción de religiones renovadoras en México, y el estudio de la población para proyectar la acción del gobierno con base en información científica. Las diferencias entre las corrientes encabezadas por Gamio y por Moisés Sáenz con Rafael Ramírez, no eran sólo de matiz. Una ellas se circunscribe justamente en la discusión sobre la forma en que se deberá asumir el poder estatal. La pugna de los antropólogos se localizaba pues, en la diferente toma de posición con respecto al curso de los actos de Estado (Noyola, 1988). Esto es importante porque las acciones dirigidas a la incorporación o integración del indígena al progreso nacional son, en gran parte, la tarea de los antropólogos.

Para Gamio, un estudio integral significaba proporcionar al Estado una visión comprensible desde todos los ángulos de la realidad social y material. Sáenz, aunque consideraba en parte los estudios multidisciplinarios, evadía el estudio de las épocas pasadas. La visión de este último era eminentemente sociológica; estaba interesado sólo en la sociedad contemporánea. Gamio era un pionero de las ciencias antropológicas que rebasaba el marco en el que éstas se desarrollaban, aun en países como Estados Unidos. Su obra comprende extensos tratados de historia antigua, antropología física, arqueología, lingüística y etnología. Integra un enorme caudal de información, resultado de muchos estudios científicos (Noyola, 1987).

Sáenz restringió su campo de acción a la etnología y a la sociología, lo cual no implicó necesariamente un empobrecimiento metodológico, sino más bien la reducción necesaria y una más clara delimitación de su objeto de estudio; delineó una posible ruta para la antropología de los grupos sociales del país. Esto dio origen a una corriente que se desligó de los estudios antropológicos tradicionales, regidos por intereses extranjeros.

Gamio consideraba que la población mexicana estaba integrada por tres clases o grupos; cada uno con características étnicas, sociales y culturales definidas claramente.

El primer grupo está constituido **étnicamente**, por individuos de raza indígena y aquellos en los que predomina la sangre indígena... estos individuos han sido siempre los siervos... **El segundo grupo** de población a que nos referimos, está compuesto por individuos de sangre mezclada, incluyendo aquellos en los que predomina la de origen europeo, particularmente la española, que ha sido la fuente de nuestro mestizaje. **El tercer grupo...** está constituido **étnicamente** por individuos descendientes inmediatos o lejanos de extranjeros establecidos en el país, cuya sangre se ha mezclado muy poco con la clase media y nada con la indígena. **Socialmente**, comprende a la aristocracia, cuyos individuos cuando son ricos, forman una masonería medioeval de pendón y caldera. cuando son pobres, triste es decirlo pero verídico, constituyen una hampa de vergonzantes inútiles. Esta clase en general no posee cultura intelectual, por más que desde el punto de vista material viva en un ambiente copiado del europeo (1916: 93).

En este capítulo me ocuparé principalmente del primer grupo y sólo me referiré a los otros dos cuando sea necesario como parte de la polémica.

LA CUESTIÓN INDÍGENA

La controversia generada en torno a la cuestión indígena, durante el gobierno del general Cárdenas. por ser polémica permite establecer los Argumentos de Relaciones de Coexistencia (ARC) propios de las diferentes perspectivas con las que se analiza el problema. Estos ARC son emitidos por los voceros tanto del gobierno como de los antropólogos, respecto a la forma en que se debe incorporar o integrar a los indios al progreso y/o cultura nacional, en el nuevo proyecto de nación. Estos ARC presentes en sus piezas oratorias -orales o escritas- delimitan la relación modelo-antimodelo en las

Relaciones que Establecen la Estructura de la Realidad (REER) (Buenfil, 1994). Por ejemplo, los mestizos, para Gamio y Lombardo; la educación, en manos de los maestros revolucionarios o del clero; la castellanización del indio, para Gamio y Sáenz.

El modelo del indio con el que se pretende convocar su aceptación como símbolo de la nación y la mexicanidad, por medio de mensajes orales, escritos, iconos, etc., contrasta con el antimodelo del mismo en el que se considera que es responsable de su situación por su cultura refractaria, su aislamiento y negativa para aceptar el español como su lengua, su inferioridad cultural y otros. La relación entre modelo-antimodelo plasmada en los ARC es uno de los argumentos que aparecen con mayor frecuencia en las piezas oratorias emitidas por los antropólogos en las REER. La construcción de este antimodelo -severamente criticado por Lombardo- emerge durante la dictadura de Porfirio Díaz, y es elaborado por el reducido número de hombres que gobiernan el país.

Con esta clase directriz se forma ese complejo de inferioridad que caracteriza a un régimen semifeudal y semicolonial como el de México [Argumento Quasi Lógico -AQL] y que consiste en suponer que lo mejor que puede ocurrirle a México es un mestizaje no sólo con los indios y los criollos existentes, no sólo en nuestro territorio, sino con gentes traídas de Europa con el objeto de acelerar la pérdida de las características de los nativos del país... esta doctrina filosófica descansa, como todo el mundo lo sabe [AQL], en la creencia de la superioridad de ciertas razas en la condición inferioridad de otras [Esto se inscribe en un AQL de causa- efecto, donde de la superioridad de uno se deduce la inferioridad del otro]. Descansa también en la creencia de que es necesario destruir lo que sobrevive a pesar de tantos siglos de opresión con el propósito de que México se parezca a los pueblos civilizados (Lombardo Toledano, 1978: 55).

Para Lombardo Toledano, la solución de la cuestión indígena descansa en una alternativa: o el mestizaje con la población blanca y desaparece como grupo diferenciado cultural y biológicamente; o respetar a los núcleos de indígenas y ayudarles para que se incorporen a la economía del país. transformándose en factores importantes en la vida cultural y material de su patria. Sin embargo:

Incorporar al indio en la civilización ¿en cuál civilización pregunto yo... No hay civilización mexicana, por una razón: porque lo poco que tenemos de civilización europea no es más que la representativa de una cultura burguesa en decadencia (1978: 60).

El indio como modelo frente al antimodelo del mestizo, se evidencia como un REER, en:

[...] los mestizos mexicanos y los blancos de México, no podrán ser felices jamás, mientras haya hombres explotados por los mestizos y los blancos (*Ibid.*: 60).

La perspectiva de Lombardo Toledano hacia el mestizaje es antagónica con respecto a la opinión de Gamio acerca de esta cuestión.

La población de sangre mezclada, particularmente la de origen europeo... desde el punto de vista **étnico** [cultural]. **Socialmente**, esta clase ha sido la eterna rebelde, la enemiga tradicional de la sangre pura o extranjera, la autora y directora de los motines y revoluciones, la que mejor ha comprendido los lamentos de la clase indígena aprovechando sus poderosas energías latentes, las cuales usó siempre como palanca para contener las operaciones del poder. En cuanto a la **cultura intelectual**, de esta clase, que se ha dado en llamar "clase media", podemos asegurar, sin temor a incurrir en exageraciones, que es la única que ha producido o produce intelectualmente (Gamio, 1916:93).

En el antimodelo se rescata la idea de que el indio es culpable por no haberse incorporado voluntariamente a la vida nacional y por no saber leer y escribir para participar del voto y, por ende de la educación. Aunque Rafael Ramírez, colaborador cercano de Sáenz, aconseja al maestro rural:

[...] te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano [AQL], a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos porque corres el peligro de ser tú el incorporado... tú mismo te volverás un indio [antimodelo] (Ramírez, 1927, en Aguirre Beltrán, 1992:76-77).

En la siguiente metáfora es aún más evidente el papel que el indio desempeña en la MRM: "El primer grito de importancia [de la Revolución], la primera demanda trascendental es la de exigir la tierra para los campesinos, para los mestizos y los indígenas [REER]. Esta demanda entraña una

lucha a fondo en contra del régimen económico-social que preveleía, un régimen semifeudal del país, contra el régimen de la concentración de la tierra en pocas manos, en contra de la dictadura, en contra de la actitud psicológica de las ideas que provocan este estado de organización social en nuestro país [ARC]. Es cuando la Revolución descubre, para los propios mexicanos, el problema del indio (Alfonso Caso*, 1996: 344).

Es entonces cuando, por primera vez, aparece la preocupación seriamente en México, con sentido de responsabilidad, por el problema de los indígenas, y por lo tanto se cambian las actitudes, y se empieza a pensar si es posible una solución distinta de la de seguir en la tarea del mestizaje forzado, de la disolución de los grupos indígenas en una comunidad mestiza (Ibid.).

De este modo la Antropología, en México, bajo la compulsión de un fenómeno social impetuoso, se convirtió en una fuerza activa y vital que suministró los fundamentos teóricos y los instrumentos

prácticos para la elaboración e implementación de una política de integración nacional que recibe la designación de **indigenismo** (Ibid.: 344)

EL INDIGENISMO

La cuestión indígena no sólo involucra la solución del problema agrario - el cultivo, tenencia de la tierra, etc.- ya de por sí complejo, sino, además, la conservación de una gama de identidades que abarcan haceres, saberes, tradiciones, vestimenta y, sobre todo, la lengua. Cuando llegaron los europeos encontraron un continente poblado por grupos humanos claramente delimitados. La división de los pueblos fue un factor favorable para el dominio de los grupos occidentalizados. Sin unión, no hay fuerza, cada uno tiene su propia identidad. Cada conglomerado ha conservado su lengua y el apelativo que se da a sí mismo. Los miembros de las etnias pronto aprenden que, "ante el colonizador se llama indio [REER]e igualmente que dicho término es peyorativo y discriminador. En la

*Al citar a Caso, me referiré únicamente a Alfonso Caso.

actualidad, está consciente del poder reivindicatorio que encierra el término si se invierte su significado" (Guzmán Blocker, 1982 :155).

Negándonos nuestra calidad de nación, nos niegan primero nuestra realidad de raza y cultura... A nosotros los indios, ninguna de tales categorías nos identifica, ninguna es nuestra (Rodríguez, 1982: 237).

La pluralidad de los grupos desaparece y éstos pasan a formar parte de una categoría distinta, moldeada y denominada por el colonizador como "el indio", que lo reduce a una sola identidad en la que no hay diferencias, ni grupales ni individuales. Sin ataduras con su pasado, su presente es de ignominia y su futuro, está en manos de los vencedores. Sin embargo, aunque es cierto que la colonización redujo a las poblaciones americanas, también lo es que los grupos conservaron la certidumbre de pertenecer a colectividades con características propias, con lenguas, territorio, tradiciones, mitos y rasgos distintivos.

Los grupos indígenas vivían en la marginación y aislamiento, ajenos al proceso de integración del nuevo país al concierto de las naciones modernas. **La construcción del imaginario del indio, interpeló** a diferentes sectores de la sociedad occidentalizada de forma diversa. El discurso indigenista construido a mediados de los años treinta, activó diferentes reacciones de los intelectuales. "Algunos se dedicaron a exaltar la figura del indio en el cine, la pintura, la literatura y el arte en general; otros planteaban la necesidad de reconocerlos en naciones autónomas [como se está conformando actualmente una corriente en esta dirección]. Los más cuestionaban el racismo y reflexionaban sobre el respeto a la diversidad étnica. Se repudiaba la coerción como fundamento para la integración y se aceptaba el relativismo cultural. Se buscaban caminos que logran incorporarlos al progreso. Por su parte, la sociedad, sin haber superado la mentalidad racista, no disimulaba el desprecio por el indígena" (Ramírez, 1988:240). "Desgraciadamente, cuando se trata de un grupo social considerado inferior, el individuo oculta su conciencia de grupo al relacionarse con extranjeros al mismo, y por esto aunque es el rasgo definitivo, es el más difícil de investigar" (Caso, 1996: 336)

Una de las etapas más importantes en la evolución de un pueblo es la de **integración nacional**, que sólo puede alcanzarse cuando concurren, además de condiciones geográficas que faciliten el contacto de los grupos sociales que forman la población, algunos de los factores como la homogeneidad étnica de los grupos, un tipo general de civilización al que todos estén incorporados y un idioma común; es decir, la integración de una nación a partir de la diversidad. Para Caso, la Antropología que se inicia con la Revolución, como movimiento social, sacudía la estructura y valores de la sociedad mexicana. lo que llevó a la construcción de un nuevo sistema axiológico que cohesionara la cultura en peligro de desintegración. Esto le imprimió una orientación eminentemente práctica dirigida a la integración de la nacionalidad. La Antropología, inevitablemente, tuvo que enfocar su interés al estudio de esos problemas incisivos y actuales, bien distintos de los puramente académicos del pasado.

"Una condición fundamental de la nación es la unidad: integración étnica de la mayoría de la población, idioma común, cultura con características homogéneas, equilibrio económico entre sus grupos sociales... México se encuentra escindido entre grupos sociales y etnias con culturas diversas "(Villoro, 1987: 7-17). Todavía hay pueblos, en casi toda América, que no están integrados culturalmente a su nación; estos grupos son étnicamente distintos. Corresponden a diferentes tipos de civilización intelectual y material, hablan múltiples idiomas y dialectos. Las regiones geográficas que habitan son muy variadas, con pronunciadas diferencias económicas e ideales y necesidades distintas, con altas cifras de mortalidad, miseria y fanatismo entre sus masas incultas. Sus revoluciones, inicialmente redentoras, con frecuencia incurren en fracasos(Gamio, 1975). Lo anterior es totalmente diferente de lo que opina Gamio respecto de la Revolución Mexicana con Cárdenas:

Parecían agotadas las fuentes de nuestro optimismo. En cinco lustros han desfilado por el suelo mexicano pujantes revoluciones que alentaron nobilísimos ideales y encendieron el entusiasmo de los hombres honrados; pero sus más altos principios fueron tan frecuentemente conculcados por prevaricaciones indígenas, claudicantes retrocesos, traiciones sin nombre, **que casi se perdió la esperanza de ver resurgir la doctrina revolucionaria, otra vez erguida, honesta, redentora...** ¡Un México nuevo, empieza a vivir! (Gamio, 1935: 19).

En 1934, el presidente Cárdenas, había aceptado el reto revolucionario:

Es una deuda sagrada para la Revolución recordar el contingente de sangre que los indígenas como los criollos y los mestizos han aportado para el triunfo de la causa social (1984: 167).

Gamio nuevamente es optimista en el sexenio cardenista. Es el momento cuando su actividad indigenista empieza a tener una sólida proyección. Constata el resurgimiento de la honestidad pública y del nacionalismo popular, la posibilidad para las masas de mejores condiciones y, sobre todo, la de integrar a los indios y a los campesinos al progreso nacional. Es también el momento en que Sáenz, Caso, Lombardo Toledano y otros, con gran trayectoria en la práctica antropológica, conjuntan sus voluntades en torno al discurso educativo en la construcción del discurso indigenista cardenista.

La Revolución, en efecto, hizo surgir al nivel de la conciencia de un pueblo en crisis, la gravedad de sus problemas sociales y la urgencia de su resolución. La Antropología, inevitablemente, tuvo que enfocar su interés al estudio de esos problemas incisivos y actuales, bien distintos de los puramente académicos, que hasta entonces había sido el objeto principal de preocupación y trató de darles una respuesta. El mismo movimiento revolucionario, al intentar una integración nacional más justa, puso en evidencia la deleznable base en que sustentaba a la antigua: la heterogeneidad cultural del país, su falta de solidaridad y la ausencia de participación de los distintos grupos que lo componían. La antropología hubo de enfocar su atención en el proceso dinámico de la integración e ideó, para interpretarlo y para resolverlo, el método de investigación y de la acción integral (Caso, 1996: 344).

Julio de la Fuente, en 1953, lo analizaba de la siguiente manera:

Dentro de lo que en el lenguaje moderno se llamaría el concepto de totalidades bio-psico-socio-culturales dinámicas, vistas en su contexto total, histórico, geográfico. El término **integral** -investigación integral, acción integral- define a Gamio y su método con cierta precisión (De la Fuente, 1953 en 1990:147).

Antes de salir de la SEP, Sáenz llevó a cabo el proyecto Carapan como un ensayo para probar sus ideas, delinear los procedimientos y políticas adecuadas "que permitieran llevar a cabo la finalidad de

incorporar al indio a la civilización, con respeto a sus valores culturales" (Olivé, 1988:109). El proyecto Carapan se desarrolló, cuando Cárdenas era gobernador de Michoacán.

El problema indígena no es racial. No se trata -y en esto no hay que hacer hincapié- sino de un problema social o cultural. A nadie se le ocurriría en México, donde no existe discriminación, preocuparse por saber si la raza indígena es apta o no para la civilización (Caso, 1996: 354).

Para Caso, hay cuatro criterios para determinar quién es indio: **el biológico**, por la preponderancia de rasgos no europeos; **el cultural**; **el lingüístico** en grupos monolingües, pero inútil en los que ya hablan castellano, y **el psicológico**. Es indio el que siente que pertenece a una comunidad.

Una comunidad indígena es aquella en la que predominan los elementos somáticos no europeos, y de preferencia que hablen una lengua indígena; que haya en su cultura material y espiritual, una fuerte proporción de elementos indígenas y, por último, la que tiene el sentido social de comunidad aislada de las que la rodean.

Esto hace que se distinga también de los pueblos de blancos y de mestizos. Naturalmente, que la existencia de tales comunidades podrá ser mayor o menor en un país o en determinada región que otra. (Caso, 1996). En México hay un gran número de comunidades indígenas. Para Sáenz, es una cuestión biológica y cultural (Olivé, *op. cit.*); "la frontera entre **el indígena y el mexicano** es tan sutil y tan variable que su paso queda determinado, tanto por ligeros cambios biológicos, como por mutaciones en el sentido económico o cultural de los individuos (el subrayado es mío) (Sáenz, 1978:42). Para Gamio, el problema es cultural.

EL INDIO

A raíz del triunfo de la Revolución Mexicana, se plantea la incorporación al progreso de México, por medio de la educación, de la población americana -englobada en el concepto de "el indio"- al igual que la búsqueda de una identidad y cultura nacional. La visión de la función de la educación, ya estaba presente en el discurso liberal del siglo XIX y en otros momentos posrevolucionarios. Esto permite que durante el periodo cardenista (1934-40) se reactive esta búsqueda que va a convocar a algunos indigenistas, quienes con su prestigio y trayectorias emiten elementos de autoridad en su obra y piezas oratorias, que evidencian la necesidad de formar antropólogos, con la tarea de educar y al servicio del buen gobierno.

Tomaré en cuenta algunas de las opiniones de los precursores, cuya participación se encuentre vinculada a la educación y a la incorporación de los indios a la cultura nacional. Lo haré citando fragmentos de su obra escrita hasta este periodo cronológico. Lo anterior me permitirá de alguna forma, llevar a cabo una lectura diferente de este periodo tan importante para la práctica antropológica mexicana.

Para poder gobernar sobre base lógica y autorizada, es indispensable conocer previamente los antecedentes, la naturaleza y el funcionamiento de la población que se va a gobernar (Gamio, 1935: 25).

Razones por las cuales se renueva la tarea del antropólogo, justificándose la necesidad de formar antropólogos mexicanos para México. Reitero que el origen distinto de la Antropología Mexicana surge para estudiarnos. Pero, ¿qué tan nosotros? ¿qué tanto nos identificamos como grupo indígenas y mestizos? (Supra 57). Ésta es una cuestión vigente el día de hoy.

LA IDENTIDAD INDÍGENA, COMO SÍMBOLO

A partir del movimiento revolucionario de 1910, el problema del indio pierde su tinte de racismo y se transforma en uno de corte social y cultural. La identidad con la cual socialmente se reconoce al indio:

[...] adquiere una ubicación significativa dentro de este sistema en tanto que se incorpora como elemento constitutivo de las otras identidades... la identidad popular... la identidad política... en tanto que la población indígena se construye como merecedora de un tratamiento igualitario (y aún en cierto modo privilegiada, dada la situación bajo la cual han sido mantenidos durante siglos) (Buenfil, 1992:4).

Este símbolo se convierte en un modelo de identidad donde el ser indígena o campesino equivale al nacionalismo. Sin embargo, hay que distinguir entre **indígena y/o campesino** -ambas figuras muy importantes en la MRM- que aunque a veces coinciden, no son lo mismo. A pesar de que el campesino tenga rasgos físicos indígenas, muchas veces ha perdido su sentido de pertenencia con una etnia, su lengua e indumentaria, entre otros aspectos; pero puede ser también indomestizo o euromestizo.

Aunque la búsqueda por construir una identidad nacional está sustentada por un discurso -como configuración con reconocimiento social- que tiene su origen en el siglo XIX (Buenfil, 1992), se señala que las representaciones de la identidad indígena en el discurso revolucionario, se pueden analizar en tres momentos distintos. **El primero**, cuando Vasconcelos era Secretario de Educación, con una concepción totalmente idealizada. Los indios eran buenos y se les equipara con la visión antropológica temprana del buen salvaje; en contraste con su tenaz esfuerzo por incorporar sus culturas a la occidentalizada. **El segundo**, en los años cardenistas, las comunidades indígenas son reconocidas como tradicionalmente marginadas, explotadas, despojadas y casi exterminadas por los grupos en el poder. Los indios con culturas tan ricas como la occidental deben ser incorporados a la

vida nacional con el mismo respeto que para la occidental. El **tercero**, cuando en el régimen avilacamachista se le considera nuevamente inferior y, por lo tanto, debe subordinarse, aunque deforma contradictoria. Por un lado, se le mistifica y, por otro, se le priva del apoyo económico e institucional.

Para este trabajo me interesa la identidad indígena como símbolo nacional durante el sexenio cardenista, cuando se intenta incorporar a los indios a la cultura y lengua nacionales, por medio de la educación, como objetivo para los maestros rurales y los antropólogos de alfabetizarlos en sus propias lenguas. Cuando Cárdenas era gobernador de Michoacán, se llevó a cabo el proyecto integral Carapan con Sáenz. Como presidente, invitó a colaborar al Instituto Lingüístico de Verano; creó las instituciones para formar especialistas en antropología: el INAH, la ENAH y sienta las bases para el INI, igual que la educación indígena con un nuevo enfoque.

La identidad indígena como cualquier otro componente del discurso revolucionario, tiene un carácter abstracto, se crearon fragmentos de la vieja visión colapsada y fragmentos del nuevo orden propuesto por la revolución, constituyendo así un componente del imaginario colectivo que más tarde sería instituido a través de símbolos e imágenes, lenguaje y rituales; sería proyectado sobre la superficie discursiva haciéndose presente: encarnaría y se materializaría en la realidad [socialmente construida] (Buenfil, 1992:14).

Se acentúa que la identidad indígena está construida desde otros ámbitos, sin la participación de los grupos indios, quienes casi siempre se identifican a sí mismos, en sus propias lenguas como los hombres. El modelo indígena condensa la pluralidad de los grupos indígenas en un solo modelo, casi siempre el indio del Bajío. Durante el cardenismo, la identidad indígena recupera la imagen esplendorosa prehispánica y, por vez primera, la riqueza de los indios actuales.

EL MESTIZAJE

El mestizaje tanto biológico como cultural es una constante en diferentes momentos de la historia nacional. Los mexicanos hemos sido identificados, de manera alternada, como nación con predominio indígena, y como mestiza, a veces con población indígena y otras con europea. Sin embargo, no en

todos los momentos tiene el mismo matiz; la divergencia de las opiniones se refleja en la obra de los primeros antropólogos. Vasconcelos propugnaba por la creación de una identidad nacional a través del mestizaje, tanto cultural como biológico, iniciado por los conquistadores europeos, del cual surgiría una nueva raza con el modelo clásico europeo; rechazaba la segregación tipo Estados Unidos, y sostenía la incorporación contra la segregación.

Sáenz consideraba la incorporación del indio a la mexicanidad como el problema a resolver en la política indigenista, y lo planteaba con frecuencia:

El problema indígena viene del fenómeno de la impermeabilidad, resultado del aislamiento siguiendo el símil físico, **la mexicanización es lo opuesto al indigenismo**, por ende, significa difusión, permeabilización. su infiltración en México tendrá que ser un proceso más lento y fatal, el correlativo, el de la penetración mexicana puede y debe ser dirigido (Sáenz 1936 en Noyola, 1987: 155).

Se percataba de la dificultad para lograr la incorporación del indígena a lo mexicano occidentalizado, por lo que señaló cómo debía efectuarse ese tránsito:

Esto quiere decir, en lo biológico, el proceso natural del mestizaje; en lo político, dar al indio cabida libre, con un criterio igualitario y democrático, en el campo de la ciudadanía, y en lo cultural, una amalgama consciente y respetuosa, a la vez que selectiva e inteligente de los rasgos y valores autóctonos con los elementos típicos y normativos del diseño cultural mexicano (Sáenz, 1939 en Noyola 1955).

Otra forma de concebir el mestizaje es la que planteaba Gamio, que puede reconocerse en el trabajo social que llevase a cabo desde la Dirección de Antropología. Por ejemplo, en Teotihuacan organizó una campaña de vacunación contra la viruela en la población infantil. En su ideario, paulatinamente, se procuraría imbuirles el concepto de lo que en realidad son la patria, la nacionalidad y la humanidad (Gamio, 1936/1975).

Para incorporar al indio no pretendamos "europizarlo" de golpe; por el contrario "indianicémonos" nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida con la suya, nuestra

civilización, que entonces no encontrará exótica, cruel, amarga e incomprensible. Naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio (Gamio, 1975: 105).

LA EDUCACIÓN.

En esta nación pluricultural y pluriétnica, la única alternativa viable para la integración es la educación formadora de identidad. Gamio, desde 1916, reconoce que la población es plurinacional y racialmente heterogénea. Los distintos idiomas, tendencias y aspiraciones, hacen que en México sea difícil adoptar y adaptar un plan educativo análogo al que tan buen éxito alcanzó en otras naciones con población homogénea (Gamio, 1916/1935/ 1975):

Se predica con frecuencia que de la "alfabetización" de todos los mexicanos depende el bienestar nacional y el engrandecimiento de la patria. Desde luego, no aceptamos que el factor educativo produzca tales milagros, si no está acompañado de factores complementarios como el político, el económico, el étnico y otros a los que nos referimos en este libro (Gamio, 1916: 159).

El interés por conocer a los indígenas era el dominio de un reducido número de antropólogos, quienes estimaban y usaban la información proveniente de los conquistadores, guerreros y religiosos. Estudiaban al indio vivo y al muerto, aunque todavía sus servicios no habían sido aprovechados como se debiera, para cumplir con los objetivos de la Revolución, en forma eficiente, sin derroche económico o de tiempo, evitando choques innecesarios y con la serenidad del científico (De la Fuente, 1939).

En la Antropología, a partir de Gamio y Sáenz, se generaron dos visiones, no sólo diferentes sino incompatibles, ambas con el interés en el estudio integral de una comunidad. Para Gamio, el conocimiento del pasado y el presente significaba proporcionar al Estado una visión omnicompreensiva de la totalidad social y material, requisito para gobernar bien. Implicaba el respeto a la cultura de cada etnia, reconociendo en su pluralidad la unidad de la nación. Sáenz desarrolló investigaciones interdisciplinarias, pero su proyecto no contemplaba el estudio de las épocas pasadas:

Su visión es eminentemente sociológica, estaba interesado en la sociedad contemporánea con exclusividad. Mientras Gamio era proclive a la reflexión, Sáenz era pragmático...representa un relevo en la política educativa de Vasconcelos y la visión antropológica de Gamio, aunque ocasiones se pretenda que hubo continuidad entre esos proyectos (Noyola, 1988:149).

La polémica que giraba en torno a la práctica antropológica y su rol en el discurso educativo cardenista era realmente candente. Gamio consideraba que se debían formar antropólogos mexicanos. Sáenz como pedagogo convocó a los maestros, sobre todo, al rural. De la Fuente (*op. cit.*), consideraba al maestro rural como el principal agente del gobierno en la tarea de incorporar al indio a la cultura nacional. Sin embargo, señalaba que no tenía las herramientas adecuadas, ya que los estudiosos se habían olvidado de recomendar la creación de un tipo de enseñanza especial para los indígenas; los maestros estaban preparados para actuar en el medio urbano o con el campesino mestizo. Para Gamio:

En México, la generalización de métodos educativos para otras materias que integran la educación académica o teórica, puede constituir un fracaso... no pueden ser impartidas con los mismos métodos a todos los grupos que habitan nuestras diferentes regiones geográficas, cualquiera que sea su composición étnica y social, [el tipo de educación] tiene que variar forzosamente de acuerdo con las condiciones que son peculiares a cada medio geográficos y a cada medio social (1916/1975: 114)

Cárdenas heredó una tradición de la función del magisterio. Los maestros rurales tenían que ser activos en el aula y ante la comunidad por igual. Desempeñaban tareas relacionadas con la medicina, agricultura, gestoría ante la burocracia, etc. Debían ser guía para el campesino, para el niño, e interesarse por el mejoramiento de los pueblos. Sin embargo, su situación laboral anterior era precaria, caótica e insegura. Cárdenas logró cambios importantes:

Dada la fundamental parte que los profesores rurales representaban para el programa global del cardenismo y por lo arriesgado de su misión, fueron al menos recompensados en lo posible...Los conflictos que el magisterio tuvo que enfrentar no se limitan a los de índole intergremial, que generalmente se resolvían mediante negociaciones político-administrativas, sino que además arriesgaban literalmente sus vidas al difundir la educación socialista (Buenfil, 1994: 156-157).

Hay que considerar que una de las funciones principales del maestro rural era la unificación de la lengua. El primer obstáculo, además de su método de trabajo, era su desconocimiento de las lenguas y cultura indígenas. La cuestión era formar antropólogos-maestros especialistas: "El mérito de la educación indígena es del maestro Moisés Sáenz cuando era Subsecretario de la SEP... la que se articuló en torno a la educación, pero no de los niños, sino de adultos" (Olivé, 1988:107).

Si pasamos la noche en el pueblo, veremos llegar hacia el atardecer a los alumnos de la escuela nocturna, mozalbetes y adultos jóvenes, aunque a veces vienen también los viejos. (Sáenz, 1928 en INI 1978).

El maestro rural aun cuando conocía alguna lengua, había sido conformado y reducido a un método absurdo, que consistía en llevar la enseñanza de una lengua foránea a la comunidad, sin respeto a la lengua local, en la que sería considerablemente menos difícil proyectar los fines de la Escuela Socialista. Ésta no se conformaba con limitarse a la enseñanza del español, y en muchos casos hablar este idioma no es lo más importante (De la Fuente, op. cit.).

Si la escuela es indígena, nos dirá la maestra que los del año preparatorio forman un grupo heterogéneo, a quienes está procurando enseñar el castellano... El maestro debe intentar desde el primer momento la comunicación exclusiva en castellano... a no ser por el testimonio de todos, hubiéramos dicho que aquellos niños sabían castellano cuando ingresaron a la escuela. se convierte en avanzada de la Patria, **en factor de integración** que principia a dar voz castellana a millones de indios mudos y por presentar a todos nuestros dispersos, el ideal del México unido (Sáenz, 1928/1978).

Para Moisés Sáenz y Rafael Ramírez se debía castellanizar a los indígenas monolingües para incorporarlos a la sociedad nacional, aunque se tuviera que emplear la coerción. Gamio, al contrario, consideraba que en países con una identidad étnica definida e integrada:

[...] la mayoría de habitantes posee y usa un idioma común, **sin perjuicio de poder contar con idiomas secundarios**. De ahí que se propusiera fomentar el bilingüismo de los grupos indígenas a través del castellano que es la oficial del país. Y como, expresa

muy acertadamente Aguirre Beltrán, se abandonó la "anterior inflexibilidad", toda vez que la integración, a diferencia de la incorporación, implica el respeto a los medios indios de expresión (Comas, 1975: XVI).

Para Aguirre Beltrán era necesario crear los medios adecuados para el conocimiento de las lenguas locales, desde la perspectiva de la investigación científica pura al igual que para efectos de la integración del indígena nacional.

Que debe ser armónica, sin la desnaturalización o pérdida de elementos culturales y lingüísticos que son compatibles con estos ideales de progreso e integración (Comas, 1975: XVII).

Consideraba además que "aun cuando disminuyera el número de hablantes de las lengua, éstas no desaparecerán **ni podrán ser pasadas por alto**. Sus derechos como personas y como integrantes de comunidades culturales... Esto nos llevará a la constitución de un Estado-nación homogéneo, para fines prácticos, que conservará en su seno un sector de población multicorporado (Ibid.).

LA CULTURA

La cultura de cada etnia se trasmite en su lengua y, por lo general, a cada cultura corresponde una lengua propia. Por lo tanto, las relaciones interculturales están condicionadas o limitadas por la comprensión lingüística de las partes. Cuando las relaciones interétnicas se dan entre un dominante y uno o varios dominados, "se tiende a generalizar las características de las etnias dominadas como si se tratara de una sola cultura [condensada en lo indio]. Así en México se habla de la sociedad [o cultura nacional] y de los grupos indígenas; sin embargo, lo que unifica a la gran variedad de una manera tan tajante, dentro del concepto de indio, no es otra cosa que su relación con el dominante" (Aguilar, 1991: 7), y la forma como éste reduce la diversidad y diferencia, a un género único y homogéneo.

Para Aguirre Beltrán el concepto de endoculturación engloba los procesos de:

[...] **crianza, socialización, escolarización** y, en general, todos aquellos por medio de los cuales el niño es acondicionado a las formas de vida de su grupo social... Devolvió a la sociología, el concepto de **asimilación** y aclaró que el proceso de aculturación era una fase del **cambio cultural**... del latín **acculturatio**, que después de los procesos de asimilación y reducción... trastocó la acepción original...por lo tanto quiere decir, contacto de culturas. La integración de la comunidad en la sociedad...la tesis aculturativa pretende lograr el manejo conjunto de dos culturas que a la larga alcanzarán su conjugación. explícita e implícitamente, hace uso de los instrumentos a que le obliga el proceso democrático...La educación para adultos corresponde más a un proceso de transculturación, es decir, el tránsito de una cultura a otra (Aguirre Beltrán, 1992b: 11-13).

Es decir, la genealogía de un nuevo imaginario.

La antropología moderna proclama que cultura es el conjunto de manifestaciones materiales e intelectuales que caracteriza a los grupos humanos. Tampoco acepta gradaciones o superioridades culturales o clasificaciones anacrónicas de los pueblos, en cultos e incultos. La cultura se elabora en la colectividad mental de los pueblos [imaginario y simbólico] y se deduce directamente de sus antecedentes históricos, su medio y las circunstancias que los rodean (*Ibid.*).

Para Aguirre Beltrán hay que crear, en las normales de la República, departamentos en los que se formen maestros para las poblaciones indígenas. Aunque aclara que es tarea del antropólogo.

Nuestras manifestaciones de cultura son y han sido tradicionalmente raquílicas, sobre todo en lo relativo a las bellas artes y las ciencias sociales ... las dos causas principales: **la heterogeneidad étnica y el intelectualismo feudal** (*Ibid.* 101]

Al contrario de Rafael Ramírez, para Gamio, el indigenismo es diferente a la mexicanización representado por:

El indio continúa, repetimos, cultivando la cultura pre-hispánica más o menos reformada y continuará así mientras no se procure gradual, lógica y sensatamente, incorporarlo a la civilización contemporánea (1975: 105).

Puede concluirse que el indio posee una civilización propia, la cual, por más atractivos que presente y por más alto que sea el grado evolutivo que haya alcanzado, está retrasada con respecto a la civilización contemporánea, es decir la europea, ya que ésta, por ser en parte de carácter científico, conduce actualmente a mejores resultados prácticos (Ibid.). En cambio, el intelectualismo feudal, el cacicazgo de ideas está desapareciendo y debe desaparecer en absoluto (Idem.).

Para los precursores esta situación tan desfavorable puede corregirse intensificando el mestizaje. Se debe elevar y unificar el estándar cultural de vida, homogeneizar el uso del idioma, pero conservando sus lenguas. Mejorar la situación económica de las masas paupérrimas y multiplicar las vías y vehículos de comunicación. Es menester prepararlas previamente por medio de la educación, lo que permitirá a los distantes elementos sociales conocerse, acercarse y mezclarse. Desterrando los prejuicios de raza o de clase, se mostrará la conveniencia de unificar el idioma, de sustituir la anacrónica y deficiente manera de vivir de los grupos hoy inmersos en la vieja civilización de tipo autóctono, por la más confortable y eficaz, a la que deben aspirar, adoptando útiles modalidades de la civilización de tipo moderno. La educación les hará saber cómo puede ser promovida la acción unificadora de todos los factores nacionalistas.

Si los primeros representantes de las nacionalidades latino americanas habían sido los criollos, el constante proceso de fusión había abierto el porvenir al mestizo, que ya era el elemento dominante, pero sobre una base cultural de raíz ibero india o indolatina (Olivé. 1988:107).

LA LENGUA

El problema indígena, expresión casi de uso popular, tiene un sentido diferente del de la primera década de este siglo, cuando fue considerado problema y **vergüenza nacional**: cientos de miles no hablaban castellano y tenían costumbres calificadas como **exóticas** y se les toleraba por las ganancias que generaban al comerciante, al cura, al político y al hacendado. Caso apunta que para definir al indígena se ha seguido una clasificación basada en el uso de idiomas nativos. Pero éstos no son los

únicos, habría que considerar los hábitos sociales, la producción, el trabajo, el consumo y algunos otros (De la Fuente, 1939/1990). Este criterio es tan categórico que se considera como indios a quienes hablan únicamente alguna de las lenguas de las etnias; pero si además se expresan en español se les considera bilingües, aunque sea sólo sea con monosílabos; y cuando sólo lo hacen en español ya no se les considera indios (Pozas, 1973). Pero el monolingüismo indígena se ve como "el obstáculo" que impide la incorporación de los indios a la cultura nacional. Considero que la cuestión lingüística es "la columna vertebral" del indigenismo en México.

Social y políticamente, los indígenas son entidades alejadas de la vida nacional por el mantenimiento de su sujeción al blanco o al mestizo, con métodos caritativos de opresión. Se agregan a la vida nacional con gran lentitud, por la complicada geografía, la justa desconfianza, sus atavismos o de los otros sectores. Su participación en la "política" no ha sido tradición del indígena, no le interesa, además de que los hechos reales han generado su escepticismo, en varios aspectos más que justo. El tema de la lengua es uno de los elementos de la práctica antropológica que se reactivan al interior del discurso indigenista cardenista, con la educación socialista mexicana. Que no se conforma con limitarse a la enseñanza del español, y en multitud de casos hablar este idioma no es lo más importante" (De la Fuente, 1939/ 1990). Aunque se considere que la situación de las etnias será mejor con la comunicación en un idioma común -el español, la dispersión de sus comunidades y las variantes de sus lenguas, hacen que la tarea de llevar la educación a las mismas sea particularmente complicada. Muchas veces, la comunicación de una comunidad a otra, es casi imposible (Pozas y Horcasitas, op. cit.).

A pesar de que las cifras estadísticas consignen resultados, para algunos observadores superficiales, halagadores con el incremento, en teoría, del número de indígenas registrados como hablantes del español y con la posibilidad de escribirlo, hasta en la investigación más superficial se evidencia que tales capacidades son ilusorias. Aunque los individuos hayan asistido a la escuela, si regresan a sus comunidades, si no hay mecanismos de retroalimentación, el entrenamiento recibido, desaparece. "La comunidad absorbe al individuo una y otra vez, el conocimiento se reduce a un

vocabulario oral limitado y a una firma o a unas cuantas palabras escritas. Miles de indígenas que se estiman como **castellanizados**, arrojarían datos que causarían más de un asombro y preocupación. El resultado de la castellanización ha sido mínimo y el indígena continúa siendo indígena en todos los órdenes. Igual que muchos de nuestros campesinos de habla hispana, medularmente indígenas excepto en el idioma" (De la Fuente, *op. cit.*).

En 1939 Julio de la Fuente plantea que se considera al indígena como reacio al cambio. Al cual se le hace difícil distinguir lo positivo y lo negativo de eliminar sus estructuras para sacar provecho de las occidentales. Aunque un síntoma alentador y revelador de que nos encontramos en caminos más seguros para reivindicarlo, son las aportaciones que los antropólogos más distinguidos hacen a la cultura general. Su colaboración y la de los técnicos extranjeros que ayudan, son indispensables y esto presupone un avance sobre la situación anterior (*Ibid.*).

Los líderes del indigenismo durante el cardenismo. La acción de los precursores relacionada con la educación y el surgimiento de la Antropología Mexicana es tan importante y amplia que sólo puede esbozarse en este trabajo. Pero lo intentaré con el fin de amarrar este capítulo de la siguiente forma:

Gamio es el más influyente para la práctica antropológica al grado que es considerado el "Padre de la Antropología Mexicana", pero no tuvo realmente el poder para imponer sus ideas en los niveles necesarios, desde muy temprano del siglo XX. Sus ideas son de avanzada, sus teorías se han ido cumpliendo, algunas *incluso muy recientemente. Favorece la integración, considera la nación como plurinacional y con distintos niveles de cultura. Respecto a la lengua se inclina por el bilingüismo.

Sáenz estaba políticamente mejor ubicado que Gamio, tanto por la relación de su hermano Josué con el grupo de Sonora como por su parentesco político con el presidente Calles (su hermana estaba casada con Plutarco Elías Calles hijo, quien fue el encargado de "invitar" a Cárdenas a ocupar la silla presidencial). De ahí que su influencia política ante Cárdenas -iniciada en Michoacán, en el proyecto

Carapan- durante el periodo del Maximato primero y luego en la primera etapa del sexenio cardenista: le permitió realizar mejores tareas políticas, por lo que su acción fue más evidente tanto en el interior de la práctica antropológica como en otros ámbitos culturales. Es Sáenz precisamente quien marca la pauta del quehacer antropológico como indigenismo en la primer parte del sexenio cardenista; él acuña la práctica antropológica como Antropología Social y/o Aplicada. Se le considera como el verdadero artífice de la educación indígena y dirige el proyecto Carapan, Michoacán. Se inclina por la incorporación a la cultura nacional y el conocimiento sólo del español.

Lombardo Toledano estuvo ligado al ámbito cultural desde la época del Ateneo de la Juventud, y muy involucrado con la educación socialista mexicana y del movimiento obrero. Fue creador de la Universidad Obrera y figura relevante del discurso educativo y del indigenismo cardenista, impulsor de la educación socialista mexicana y sindicalista, entre otras actividades políticas.

Alfonso Caso, hermano de Antonio Caso, desde su juventud fue un universitario prominente. Es quizá el que tuvo la visión y la oportunidad para la institucionalización de la Antropología. Funda el Instituto y después, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, con Othón de Mendizábal, Gamio y Basauri; interviene en la fundación del Instituto Politécnico Nacional y cuando es Rector de la Universidad, incluye la maestría en Ciencias Antropológicas y sus aportaciones en el campo de la Arqueología brillan con luz propia.

Julio de la Fuente, etnólogo, es un trabajador incansable de la antropología y la educación. Su aportación fue muy importante en la tarea educativa -en la alfabetización y dibujo de cartillas para este fin. Entró al campo de la antropología por ese camino, era un maestro rural. En 1932 llega Xalapa, donde se une al grupo Ruta y obtiene una plaza de maestro rural, queda comisionado a la Liga de Comunidades Agrarias. Entra en comunicación con los campesinos e inicia su tarea -quizá la más importante-, la de ilustrar los libros escolares o cartillas para castellanizar las comunidades, sin olvidar su trabajo en Oaxaca.

Aguirre Beltrán se incorpora muy tardíamente en el sexenio cardenista. Sin embargo, su obra permite entender mucho de lo que se hizo en el campo de la educación y la antropología, en ese momento, y su devenir; comprende el análisis de los aspectos culturales y teóricos de los procesos antropológicos.

Othón de Méndizábal, por su participación en los primeros momentos de la institucionalización y la práctica revolucionaria antropológica, es el encargado de organizar, en el Politécnico, el Departamento y la carrera de Antropología (Física). El mismo Cárdenas emite el decreto para que ambas pasen a formar parte de la ENAH. Estuvo muy ligado profesionalmente a Gamio, ya que fueron condiscípulos del Museo Nacional.

La actividad de los primeros antropólogos, someramente delineada, representan algunos de los hitos del pensamiento indigenista que se construye en el periodo posrevolucionario. Cada uno de ellos dedicó mucho de su esfuerzo en generar una teoría acorde con sus ideas, imprimiendo a su práctica un matiz redentor -propio de la construcción discursiva de la Mística de la Revolución Mexicana- que desemboca en *El Indigenismo o Antropología Social Aplicada*, conocida como Antropología Mexicana.

Su actividad, centrada básicamente en incorporar o integrar a los diferentes grupos indígenas al progreso y/o cultura y la búsqueda de una identidad nacional, genera una polémica acerca de la forma en que se debe hacer partícipe a los indios de los logros de la Revolución. La idea liberal decimonónica de la educación como la panacea que subsana las carencias, hace que el discurso educativo revolucionario sea el camino para rescatar a los indios de su situación de olvido, marginación y explotación. Esto aunado a su imposibilidad para comunicarse con el resto de la población al carecer de una lengua común. El mono o bilingüismo es otro de los dilemas que enfrentan sus diferentes enfoques. La actividad de la nueva práctica antropológica debe enfocarse a cumplir las promesas revolucionarias.

En el régimen revolucionario del general Cárdenas se conjunta una serie de condiciones que permiten que se articulen elementos de la práctica antropológica y del pensamiento liberal en torno al discurso educativo del general. La práctica de los primeros antropólogos para este período se remonta a varios lustros, y es ese momento, cuando se dan las condiciones propicias para el surgimiento del indigenismo y de las instituciones pertinentes para la Antropología, sobre todo la ENAH. Por lo anterior, considero que es la figura del general Cárdenas y su discurso lo que articula y da un nuevo sentido a la práctica antropológica. A partir de ese momento, se inicia la formación de antropólogos mexicanos de carrera para México.

CONSIDERACIONES FINALES

CONSIDERACIONES FINALES

En el discurso indigenista cardenista se reactivan y anudan elementos de la práctica antropológica mexicana, algunos de los cuales se identifican con otras sedimentaciones históricas. Desde el inicio del México Independiente en el siglo XIX, la educación cobra un papel preponderante en la construcción de una cultura e identidad nacionales, al igual que para incorporar a la nación al plano de las naciones desarrolladas. Desde un principio, la cuestión indígena es el objetivo de la práctica antropológica. Es necesario **incorporar o integrar** a los indios, lo cual se considera tarea de los antropólogos, así como conocerlos culturalmente y generar las estrategias para lograrlo. La antropología mexicana surge y se considera oficial, como un instrumento para el buen gobierno, con la tarea de coadyuvar a la transculturación de los grupos. Aunque esto quedara claro, los mecanismos para lograrlo no; por lo anterior, la manera de abordar el problema o cuestión indígena genera una polémica, que hasta el momento sigue vigente, entre **integrar vs incorporar**.

OBJETIVO DEL TRABAJO

El objetivo de este trabajo fue realizar una lectura diferente del nudo que forman el discurso educativo de la Revolución Mexicana y los discursos educativo e indigenista cardenistas, que constituye la articulación que permite la fundación de la ENAH, la formación de antropólogos mexicanos y el surgimiento de la Antropología Mexicana. Mi conjetura es que se genera una articulación contingente que permea la práctica antropológica, más allá del sexenio cardenista. Se le asigna a cada especialista tareas precisas. El etnólogo y el antropólogo social deberán explicar las diferentes culturas y las costumbres de los pueblos indígenas; el antropólogo físico la diversidad biológica; y el lingüista, descifrar sus lenguas. La tarea de los antropólogos será semejante a la de los maestros: castellanizar e incorporar o integrar a los indios al progreso nacional, por medio de la educación.

La tarea de los antropólogos que se formen en México en la práctica indigenista, deberá permitir al Estado plantear estrategias educativas, que sirvan para derrumbar las barreras que impiden incorporar a las comunidades indígenas a la sociedad industrializada en el proyecto de nueva nación. Además, un último objetivo es revisar el discurso cardenista como la contingencia que permite que la práctica indigenista se articule y anude al eje hegemónico de la educación, que irrumpe la realidad nacional con el modelo del indio en una expresión de la identidad con la nación y la mexicanidad.

LÍNEAS RECTORAS DEL TRABAJO

Mi trabajo siguió cuatro líneas rectoras. La **primera línea** consistió en realizar un rastreo genealógico del indigenismo mexicano que emerge como el resultado del contacto europeo, principalmente el español, con las comunidades indígenas de América. Me interesa especialmente ver cómo se condensa la pluralidad de los grupos en un sólo modelo homogéneo: **el indio**.

La práctica antropológica como indigenismo se inicia en el momento del contacto europeo y engloba en un concepto (en forma metafórica) a todos los grupos humanos que poblaban el continente americano, independientemente de su propia identidad. De esta forma, a los habitantes de América se les llamará, en lo sucesivo, "**el indio**", y su producción cultural, su problemática o cualquier manifestación proveniente o relacionada con ellos, se le considerará como "**lo indio**".

La polémica de la cuestión indígena abarca desde a quién y qué, se considera como el indio y lo indio. Pareciera sencillo entenderlo; sin embargo, no se trata tan sólo de herencia biológica (genes), ni de los rasgos físicos, producto de las unidades mínimas de reproducción que producen un fenotipo característico (demes), como tampoco sólo de la cultura, o sea, los elementos propios de una comunidad (memes). Involucra además, una relación de dominio, que por mucho tiempo ha sido un centro polémico y su situación ha pasado por diferentes condensaciones.

En el primer momento tenía que ser vencido y dominado; después le se explota y masacra. En otro, se le mitifica y, finalmente, se le ubica como un problema que frena el progreso nacional. Se le demanda, entre otras cosas, que se incorpore a la cultura nacional y que aprenda la lengua nacional: el castellano o español, aún a costa de sus lenguas maternas. Debe reconocer al Estado mexicano y a los símbolos de la nación.

Con la Revolución Mexicana y después con el régimen de Lázaro Cárdenas, emanado de la misma, la práctica antropológica adquiere una expresión que la articula y le confiere un sentido diferente de los elementos presentes. Algunos se constituyeron desde el momento mismo del contacto pero habían cobrado distintos matices desde el siglo XIX con los liberales, y otros movimientos sociales. En una expresión única, el indigenismo mexicano genera lo que se llamará Antropología Mexicana o Antropología Social y la creación de las instituciones antropológicas.

En este siglo, se logra una expresión particular por la actividad política de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana entre 1910-1934 y 1934-1940 con el presidente Cárdenas. Por lo anterior, se me ha hecho necesario analizar detalladamente, **aunque no exhaustivamente**, la construcción de este discurso.

En una primera aproximación (cfr. Cáp. 3) consideramos que los pobladores de América fueron llamados por los conquistadores como **el indio** y los asuntos relacionados con ellos como **lo indio**. Se construye en torno a él un mito, en el cual la cuestión se considera desde perspectivas diferentes, algunas más cercanas que otras a la realidad; unas van a sobrevivir con distinta intensidad en diferentes momentos, y otras cobran relevancia en la construcción de un imaginario indigenista en torno a ellos, durante el periodo cardenista.

Cuando llegaron los españoles, los indios de América estaban organizados en múltiples grupos con identidades y desarrollos culturales diferentes; por lo cual, no es adecuado pensar en ellos como una sola expresión y un único problema. Tomando en cuenta que, sociológicamente, un grupo no es sólo

un conglomerado o agregado de personas, ya que entre sus características, debe desplegar interacción simbólica entre sus miembros; cada individuo debe saber que es parte del grupo y, a su vez, el mismo reconocerlo como tal; los miembros deben conocer tanto sus funciones, deberes y obligaciones, así como los privilegios que resultan de esa asociación; y los miembros deben estar de acuerdo con los valores que comparten. En la actualidad algunas de estas condiciones no se cumplen en las relaciones recíprocas o interacciones de y entre las comunidades o etnias y el grupo dominante occidentalizado. La asimetría ha sido una constante.

La segunda línea que seguí, es la expresión del indigenismo en el discurso educativo del sexenio cardenista, que se inserta en la Mística de la Revolución Mexicana. Es el punto de articulación que permite la emergencia de la práctica antropológica mexicana con la creación de la ENAH, formadora de antropólogos mexicanos por primera vez.

La Revolución Mexicana, la primera de las grandes revoluciones sociales del siglo, ejerció sostenida atracción y despertó enormes simpatías en los estudiosos de las ciencias sociales, por lo cual, en 1939, los estudios antropológicos recibieron un impulso inusitado. Surgen instituciones relacionadas con aspectos de la práctica antropológica y se vinculan con la educativa. Llevar la educación a las comunidades indígenas, es la tarea que convoca a los futuros antropólogos

Fue Moisés Sáenz, entre los antropólogos-educadores de su tiempo, quien quizá, con mayor claridad, percibió la insuficiencia de la escuela rural, como herramienta capaz de resolver por sí misma la complejidad de la educación de los indios. La escuela rural, para Aguirre Beltrán, una invención mexicana, original y atrevida, en cuya configuración y difusión contribuyeron Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, que había sido eficaz en el mejoramiento de la población campesina de cultura nacional. Por lo anterior, se pensó que era un instrumento, que sin modificar, podía usarse en las comunidades indígenas con distintas culturas; pero tuvo resultados diferentes.

La misión cultural, otro invento mexicano muy prestigiado, también extendió la práctica docente hacia las etnias. Su éxito entre los campesinos mestizos hizo pensar que era lo acertado para llevar la educación a las etnias y los campesinos indígenas.

Esta alternativa educativa tampoco soportó la evaluación que Sáenz llevó a cabo al establecer en Carapan en 1932, la Estación Experimental de Incorporación Indígena (Aguirre Beltrán, 1992).

El internado indígena, otra instancia educativa en la que Sáenz siguió el modelo norteamericano, tampoco resultó útil, cuando se estableció en la ciudad de México. Comprobó algo que hoy parecería obvio: la capacidad de aprendizaje del indígena y del mestizo mexicanos no está determinada por la genética, sino por las condiciones sociales; que al experimentar el adolescente indígena las formas de vida urbana, difícilmente retorna a su comunidad; y cuando lo hace, se ve compelido a conformarse a las normas de su comunidad para ser admitido nuevamente. La ubicación de los internados en las regiones de refugio indígenas y las modificaciones sucesivas que se impusieron a su estructura, para transformarlos en centros de capacitación vocacional y producción artesanal, tampoco cumplieron los objetivos que se proponían sus patrocinadores (*Ibid.*).

Los resultados no satisfactorios, puestos a la luz por el examen crítico, llevaron a Sáenz a reconsiderar el enfoque integral, inicialmente propuesto por Gamio. Este pionero social no tuvo el poder para imponer sus postulados teóricos a nivel nacional, ni pudo crear y mantener un aparato administrativo que hiciera posible su realización. Sáenz echó sobre sus hombros la tarea, y en 1936 recogió las ideas y experiencias de educadores y científicos sociales que habían trabajado con él. Por primera vez hubo en México un cuerpo sólido de principios, técnicas y metas en la educación indígena, contemplándola desde el ángulo promisorio de la Antropología Social.

Moisés Sáenz llama Antropología Social a un compuesto interdisciplinario de etnología académica y sociología rural práctica, la cual sirve al investigador de marco conceptual para comprobar las realidades indígenas y los fenómenos que operan en el proceso de asimilación al medio mexicano.

Una vez conseguido esto, genera los mecanismos idóneos para lograr incorporar al indio a la identidad y cultura nacionales.

La Antropología Social, cuando logra la armonía entre la especulación científica y la acción social, estudia la realidad, cataloga los hechos, describe los fenómenos y propone soluciones a la problemática observada. La Antropología Social concebida así es una ciencia eminentemente normativa (De la Fuente, op. cit.).

La tercera línea, que sigo, es de qué manera, en el discurso cardenista, se consolida un imaginario, en el cual el indio se convierte en el modelo de la identidad y nacionalidad mexicanas, con el que se convoca a los antropólogos-maestros.

Durante los diferentes momentos de la práctica antropológica, en el plano histórico se establece una interpelación, se propone un modelo de identificación distinto del asumido inicialmente. El discurso unificador de "el indio" que los antropólogos sostenían es amenazado por la existencia de la multiplicidad de grupos indígenas que escapaban al intento unificador del discurso antropológico vigente. En ese sentido, la pluralidad emerge como lo real que hace estallar el ordenamiento discursivo antropológico de la época. Por un lado, la pluralidad étnica de los indios, desde la posición del opresor, se visualiza como uno solo: el indio; primero dominado, después ignorado, explotado, aniquilado y marginado. Por otro lado, cada comunidad, como un grupo, tiene una identidad propia y definida, mientras que para el grupo en el poder tiene una carga peyorativa y racista contra las etnias. El aislamiento y la falta de comunicación entre ambos polos impide la penetración, la interacción simbólica, el reconocimiento de pertenencia entre las comunidades y los representantes de la cultura occidentalizada. Al igual que, el reconocimiento de derechos y obligaciones.

Con el triunfo de la Revolución Mexicana se propone integrar a los indios a la cultura nacional (europeizada), que reactiva la práctica antropológica indigenista. Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública con Vasconcelos, se retoman elementos con este fin, firmemente sedimentados en

la educación, considerada desde el siglo XIX como el único camino para incorporar el país entre las naciones industrializadas.

Considerando que el lenguaje comprende expresiones habladas, escritas, iconos, música, arte, etc., en la segunda década del siglo se inicia una campaña para incorporar a la población indígena al contexto de la nación y la lengua nacional: el español o castellano. Se tomaba en cuenta que la mayoría de la población no sabía leer y/o no tenía un manejo adecuado del mismo. Se generaron estrategias desde otros planos y se inició la producción artística: la literatura, la música, y la pintura. Se crearon nuevos modelos ligados a la mexicanidad, entretejidos con el imaginario de la Mística de la Revolución.

La MRM genera modelos que se sedimentan en la producción de la Escuela Muralista con Orozco, Siqueiros, y sobre todo Rivera, en la cual se pueden identificar algunos personajes del nuevo orden: obreros, campesinos, maestros, niños, mujeres y hombres, representando diferentes estereotipos sociales, con rasgos indígenas. Aparecen también los enemigos de este ideal como antimodelos: el cura, el hacendado, etc. La figura de los indios se convierte en uno de los símbolos de identidad nacional, condensada nuevamente en un modelo, como una construcción ideal: el indio del Bajío. Esto alude a una operación metafórica, que para Buenfil (1992), es una analogía condensada, resultante de la fusión de un elemento del **phoros** con un elemento del tema.

Durante la etapa cardenista se reactiva la metáfora del indio de la Escuela Muralista, y siguiendo con Buenfil, como una apropiación revolucionaria delo popular. El movimiento musical con tintes clásicos fue encabezado por Manuel M. Ponce, Carlos Chávez, Silvestre Revueltas y Moncayo. En la música del pueblo, el corrido y la canción popular se transmitía en las primeras estaciones de radio como la XEW, XEQ y otras, dirigida a las masas. El cine es otro de los factores que contribuyeron a este fin. La imagen del indio y la necesidad de incorporarlo al progreso nacional, es una constante en el populismo nacionalista.

La actividad antropológica es igualmente interpelada por los argumentos de autoridad con los que Cárdenas convoca a los diferentes sectores sociales. Los antropólogos, que ya habían hecho suya la tarea de incorporar a los indios a la mexicanidad en diferentes momentos posrevolucionarios, reconocen la importancia de su participación en el conocimiento cultural de los grupos indígenas, en la tarea educativa y buen gobierno. En este momento otra vez, los hombres con trayectoria relevante en la tarea indigenista, se reúnen en torno a Cárdenas. Construyen un discurso -como práctica socialmente reconocida- como una *contingencia que irrumpe* y da lugar a una nueva articulación y confiere un nuevo sentido a elementos presentes presentes en la práctica antropológica, donde el nuevo modelo, compartirá rasgos con la tarea del maestro rural, para lograr su integración o su incorporación a la nueva nación.

Cuarta línea el Indio debe ser rescatado del olvido, despojo y explotación. Es por medio de la educación como se logrará hacer realidad las promesas y/u objetivos revolucionarios para su incorporación como sujeto social y hacerlo partícipe de los beneficios que logrará una nación con una economía totalmente industrializada en la competencia internacional. *Las estrategias con las que se lograrán romper las barreras que obstaculizan este objetivo, será la tarea del antropólogo.*

Mi **hipótesis central** es que son los discursos educativo e indigenista cardenistas, los que convocan a los futuros antropólogos mexicanos a llevar la cultura nacional (europeizada) como maestros, coadyuvando a incorporar a los indios al progreso y al modelo de identidad nacional, descifrando sus culturas y sus lenguas, planteando las estrategias adecuadas para que el modelo educativo propuesto por el Estado sea el adecuado para las diferentes etnias.

La práctica antropológica en México no es reciente, al contrario, tiene una larga trayectoria reconocida. Pero a partir de la Revolución Mexicana adquirió un nuevo significado; los indios, nuestros indios, fueron parte activa del movimiento. Por primera vez, desde la Conquista, se contempla hacerlos partícipes del progreso nacional, esta tarea requería de especialistas para lograrlo, ser maestro (aun el rural) no era suficiente, se necesitaba, al mismo tiempo, ser antropólogo y

maestro. Sin embargo, las condiciones políticas y sociales del país no eran propicias; todavía hubo algunos movimientos armados y luchas por el poder. Por lo anterior, cuando llega a la presidencia el general Lázaro Cárdenas, envuelto en el mito de su gestión revolucionaria, se dan las condiciones adecuadas, para hacerlo.

Cárdenas, logra en los seis años que duró su periodo presidencial, construir, un proyecto de nación que respondía a las expectativas revolucionarias, reactivando la Mística de la Revolución Mexicana con la intensidad de los primeros años. Uno de los ejes que sustentan a la Mística, es la educación como el recurso con el cual se podría construir una cultura con una lengua nacional. Los indios tenían que ser parte del todo, sin diferencias, por lo que, había que incorporarlos (enfoque prevaeciente durante los dos primeros años de su sexenio con la influencia de Sáenz) o integrarlos (tendencia posterior, es decir, la de Gamio y los otros precursores). Con Cárdenas se crean las instituciones que formarán a los antropólogos mexicanos en una práctica antropológica renovada. La necesidad de construir una identidad nacional es satisfecha con el símbolo del indio por lo que debe ser reivindicado.

La Revolución Mexicana retoma la postura liberal respecto a la relación entre la educación, el progreso y la construcción de una cultura e identidad nacional, así como los aspectos que debe adoptar: debe ser laica, gratuita y a cargo del Estado, fuera de toda influencia clerical. Esta tendencia se evidencia en el artículo 3o. de la Constitución y en las prácticas de algunos antropólogos. En los casi veinte años posteriores a la proclamación de la Constitución, las posiciones se radicalizan y llegan a enfrentamientos violentos, tanto con la población católica y el clero, como en los sectores políticos. Cuando llega Cárdenas a la presidencia se encuentra con una paz recientemente establecida, pero con los ánimos todavía caldeados.

Mi hipótesis subordinada es que el discurso cardenista interpela el quehacer de todas las ramas de la antropología, y es esto, lo que imprime el carácter de Mexicana y legitima la construcción del discurso indigenista que permeará el quehacer antropológico por varias décadas.

Entendemos que la construcción de un discurso, es decir, una constelación de significados (Buenfil, 1996), no depende de la voluntad de un solo hombre -esto equivaldría a un origen metafísico contrario a la noción de discurso-, pero sí, a la capacidad de convocatoria de Cárdenas que le permitió aglutinar, en varios campos, la práctica de los mejores hombres de su época.

En primer lugar, el discurso educativo se fundamenta en la Mística de la Revolución Mexicana, que hace suya y rectifica la práctica antropológica, al igual que, la educativa con sedimentaciones acordes con el imaginario, que Buenfil (1996) caracteriza, en tres momentos cruciales de identificación: Emergencia, Radicalización y Rectificación, que condensan diversos proyectos políticos e intelectuales.

Entre 1920-1934, la práctica antropológica y la educativa se debaten entre la idea de integrar al indio, lo cual implica, el respeto de sus propias identidades en el todo que representa la nación; esta proposición estaba encabezada por Gamio. Por otro lado, Sáenz y R. Ramírez consideraban la incorporación como la forma adecuada, tendrían que adoptar la identidad y la lengua nacionales. Sáenz y Gamio encabezaron las líneas más fuertes de la tarea antropológica.

Se entiende la construcción de **la educación** como un medio para luchar por el socialismo, en el modelo de educación que organizó la configuración tanto del sistema escolar (en particular el rural), al igual que el modelo de identidad del maestro rural (Ibid.). Los periodos anteriores al sexenio cardenista pasarán por condensaciones diferentes acerca de la expresión que deberá tener la educación y la práctica antropológica, para conformar la identidad nacional. La Revolución Mexicana, por primera vez desde el momento del contacto o conquista, plantea la posibilidad de integrar a los indios al contexto nacional.

La tarea educativa se ubica como uno de los focos principales de la actividad posrevolucionaria. Desde la consolidación del movimiento armado y con la Constitución de 1917, la práctica educativa

se entreteje apretadamente con la antropológica. Se hace necesario incorporar a los indígenas a la cultura nacional y se requieren especialistas. Para Gamio, esto es tarea de los antropólogos. Se llevan a cabo varios experimentos a veces antagónicos. Se impone la necesidad de llevar a cada comunidad una escuela y un maestro, en este caso el rural con formación antropológica.

El maestro rural es un agente importante para la MRM y se incorpora en el discurso educativo como un modelo con una carga casi religiosa. Es un misionero, un apóstol que debe redimir a los indios. La profesión magisterial, desde el siglo XIX, emerge con una aceptación inusitada; con la consigna de castellanizar a los indios se les prohíbe que aprendan las lenguas, ya que de hacerlo corren peligro de indianizarse. Después se comprobará que es una estrategia equivocada y se retoman las convocatorias de Gamio (1916): la tarea debe ser llevada a cabo por antropólogos-maestros. De ahí que algunos de los primeros antropólogos egresados de la ENAH fueron maestros rurales o consideraran serlo.

Se pensaba que los pueblos indios son ajenos a la educación, ignorando su proceso de enculturación. Cuando la **educación** se representa como equivalente a la historia entera de la experiencia sensorial del individuo, se está empleando un concepto semejante al de enculturación, propuesto por Harris (op. cit.). Muchos antropólogos y otros especialistas interesados en la cuestión educativa, consideraron que si los procesos de enseñanza-aprendizaje no se llevan a cabo en las escuelas y por maestros o personal especializado, esa comunidad no es educada. Haciendo equivalente, equivocadamente, los conceptos de educación con escolarización, lo que ha justificado, en muchos casos, la actitud avasallante de grupos en el poder; como sucedió (o sucede) con nuestras etnias. Sin embargo, casi todos los grupos cuentan con el recurso condicionador de la educación, que actúa desde los primeros años de vida, planeado por generaciones y que es puesto en marcha por los miembros del mismo, para actuar sobre sus nuevos miembros tanto por nacimiento como con los adultos que se incorporen a él.

La imposición de la educación occidentalizada, sin tomaren cuenta las comunidades, por muy buena voluntad que conlleve, es una acción más de dominio, que debe ser ejercida con las modalidades que las culturas precisen. La tarea de la escuela y sus maestros debe permitir, que en un primer momento del contacto cultural (acculturación), se intercambien los elementos que permitan llevar a cabo la integración de ambas y de ahí surja una nueva cultura (transculturación). De esta forma se llevará a cabo un verdadero mestizaje cultural, es decir, surgirá una nueva cultura distinta de las que le dieron origen pero con elementos de ambas. Se soslayan las siguientes consideraciones; en primer lugar en las comunidades prealfabetas, sin tradición escolar. Esto significa la imposición de una innovación cultural, que puede ser rechazada pasiva o violentamente. Implica romper con sus pautas de comportamiento, cumplir con sus obligaciones y ejercer sus derechos al interior del grupo. Se altera la incorporación de la fuerza de trabajo que representan los niños, a su etiqueta, al igual que sus identidades de género.

En segundo lugar, el proceso de socialización, que es una forma de aprender en gran parte inconscientemente: la lengua materna, la herencia sociocultural, su lugar en la sociedad, al igual que, su interacción social. Al contrario del proceso educativo que propone un poder central sin tomar en cuenta las diferencias y los requerimientos de las comunidades. Aunado a los problemas de una educación urbana trasplantada, no sólo al campo, sino a las comunidades indígenas altera más severamente la conformación de la identidad.

En tercer lugar, la experiencia infantil al enfrentarse a la educación formal (la escuela), tan distinta a su ámbito familiar es traumática; al contrario de la enculturación. La transición que representa el re-acondicionamiento, tiene cierta continuidad, no así para los niños indios, donde el enfrentamiento psíquico que experimentan es mayor; deben reconocer la figura de autoridad que representa un maestro, quien no entiende completamente sus procesos culturales e intenta derribarlos. Si a esto le sumamos que se imparte en lengua nacional, extraña y distinta a la materna, y peor aún, si a temprana edad se le saca del grupo y se le confina en un internado, contrario a su sentido de libertad y otros aspectos culturales.

En cuarto lugar, en todos los grupos humanos durante la infancia se lleva a cabo la socialización. El niño indígena se integra a su comunidad y aprende sus **saberes**. En la sociedad nacional la función de la escuela es transmitir y extender la cultura, en el sentido de **conocimientos**. La incorporación implica la asimilación de la comunidad por la sociedad, sustituyendo la cultura subordinada por la dominante valiéndose de los instrumentos que su posición le otorga.

Estas contradicciones son las que enmarcan la tarea que deberán enfrentar los futuros antropólogos. Es necesario formar especialistas, aunque los frutos de la institucionalización que respalda Cárdenas se cosecharán en sexenios subsecuentes. Él es quien emite los decretos que serán el corolario de la práctica antropológica llevada a cabo por los precusores. Son quienes proponen la formación de antropólogos con la tarea de integrar a los indios de México al contexto nacional y Cárdenas emite los decretos para la creación de las instituciones antropológicas. El Instituto Interamericano Indigenista, desde su creación hasta su muerte será dirigido por Gamio. Alfonso Caso fundó el Instituto y la Escuela Nacional de Antropología e Historia, primero en el Instituto Politécnico Nacional como Departamento de Antropología y la carrera de antropólogo físico con Othón de Mendizabal y Gamio. Caso como rector de la Universidad establece convenios para el reconocimiento profesional de los egresados.

En este proyecto, los antropólogos físicos y sociales, los arqueólogos, historiadores, lingüistas y etnólogos, la mayor parte de ellos autodidactas, dispersos por numerosas instituciones científicas o docentes, son convocados en la tarea de integrar a los indios de México, que nunca más serán considerados biológicamente incapaces de aprender, conformando de una forma diferente la actividad antropológica e indigenismo en lo que será la Antropología Mexicana.

Sin duda, es la convocatoria de Lázaro Cárdenas del Río la que articula y da nuevo sentido a las prácticas antropológicas con sus discursos educativo e indigenista en una expresión de la Mística de la Revolución que se reactiva durante su sexenio. Es el mito construido a su alrededor, su poder de

convocatoria, su actividad como presidente viajero que aglutina un equipo con los mejores hombres de su época en varios campos. En este caso, antropólogos, con una aportación para la teoría antropológica: la Antropología Mexicana con la meta de hacer partícipe a los indios al progreso y cultura nacionales por medio de la educación. El debate entre **incorporación y asimilación** sigue aún vigente.

Al concluir este trabajo, considero que la lectura de este proceso desde la perspectiva del análisis político del discurso, me permitió realizar una lectura diferente del mismo. La posibilidad de reactivar una polémica que tiene más de 60 años, acerca de cuál debe ser el quehacer del antropólogo. Es claro que algunos de los argumentos con los que convoca Cárdenas se han quedado en el camino. Pocos antropólogos han dedicado su trabajo en torno a la educación, sobre todo, en las generaciones más recientes. El sueño de Gamio para convocar al antropólogo a coadyuvar al buen gobierno ha cambiado y, en muchos momentos se contempla al Estado como un enemigo a vencer. La recuperación de un indigenista como Gamio, cuyo trabajo resalta a lo largo de este ejercicio, es una figura a la cual no se le ha dado el reconocimiento merecido. Su visión para proponer el reconocimiento de México como una nación plurinacional y con lenguajes propios, que deben ser respetados. Que deben ser integrados, más que incorporados y que el español sea como un lazo que nos una más que sustituir sus lenguas, en base al bilingüismo.

Aunque me permitió "descubrir" que el discurso indigenista revolucionario, por primera vez, desde el contacto europeo confiere al indio personalidad propia, no se pone de acuerdo entre *incorporar o integrar*. Al igual que, la construcción del discurso indigenista no es lineal y, aunque la voluntad de uno o más hombres sea evidente, es necesario que haya la convocación de un evento articulador, en este caso, Cárdenas, que sea lo suficientemente convincente para lograr el reconocimiento social.

Esta investigación me permitió profundizar acerca de la relación entre la práctica antropológica y la dimensión educativa de los procesos culturales en la historia. la re-construcción del indigenismo como un discurso -socialmente construido-, examinando el debate entre incorporación e integración

del indígena a través de la educación, elementos que siguen estando presentes en los debates actuales de la problemática indígena nacional. Considero que esta tesis se orientó como un análisis político del discurso indigenista y zambullirme en la información historiográfica que adquiriendo matices que enriquecieron la dimensión analítica en forma sorprendente.

Al terminar este trabajo, surgen una serie de preguntas, que pueden llegar a conformar otras investigaciones. A casi ochenta años de régimen revolucionario y sesenta de la fundación de la ENAH, ¿cuál ha sido la participación de los antropólogos y el Estado para llevar la educación a los indios, tomando en cuenta su diversidad cultural? ¿Se ha cumplido el objetivo de formar antropólogos-maestros-misioneros, plasmado en el proyecto pedagógico y social de la ENAH y cuál ha sido su participación en el campo educativo?

ANEXOS

ANEXO 1 : GLOSARIO

ANEXO 2 : PERIODIZACIÓN

ANEXO 3 : LOS ANTROPÓLOGOS PIONEROS

CATEGORÍAS DE ANALISIS POLÍTICO (GLOSARIO)

ANTAGONISMO. Es el vínculo que se establece entre dos subjetividades que se niegan reciprocamente. Evidentemente esta negación se inscribe en algún marco significativo/social. El antagonismo no alude al plano de lo empírico, sino al orden simbólico, donde se establecen las relaciones sociales como tales (Buenfil, 1996).

ARTICULACIÓN. Es la práctica que viene a restaurar la identidad negada por la opresión, ligando, recomponiendo la totalidad discursiva desarticulada, proponiendo un nuevo imaginario colectivo que reemplace el orden simbólico estallado, organizando y reconstruyendo un orden con fragmentos de la identidad negada y nuevos elementos, con las ruinas de los anteriores **edificios simbólicos** (Castoriadis) y proyectos inéditos (Ibid.: 19).

CONTINGENCIA. Evento inesperado, característica extraordinaria **que modifica al carácter del objeto**. Su estatus es constitutivo, no de desviación ni parasítico de una esencia permanente. Se diferencia del **accidente** en que es un evento inesperado, característica irregular, error o desviación que **no** modifica al carácter del objeto sino sólo lo califica, de estatus accesorio en relación a lo constitutivo del objeto.

La contingencia, desde esta perspectiva involucra un remanente insólito que escapa a la racionalidad, a la lógica y al lenguaje. Renunciando a la pretensión de dominar al ser por medio del pensamiento racional (Buenfil, 1992: 8).

DESARTICULACIÓN. Mediante la penetración de un orden por la contingencia que es vivida en el momento de la crisis (lo real) e involucra una relación que construye a los sujetos como polos de un antagonismo (Buenfil, 1994:16). Donde un evento penetra a la realidad y la trastoca.

La **REARTICULACIÓN** de un orden que restaura el caos producido por el estallamiento del orden anterior (lo imaginario), corresponde al espacio de utopía, porque instaura una ilusión de plenitud que compensa la situación de crisis previa; constituye el horizonte de totalización que se presenta como definitivo; momento de la emergencia de mitos, leyendas y discursos místicos, de exacerbación, de fundamentalismos. Conlleva la emergencia de nuevos modelos de identificación y una nueva relación entre elementos (viejos y nuevos) que modifica a las identidades previas de dichos elementos (*ibid.* :17).

DESPLAZAMIENTO Y CONDENSACIÓN. Son dos nociones que aluden a operaciones que se implican. Sin condensación no hay desplazamiento o viceversa. Son dos dimensiones de un mismo proceso.

Condensación se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad, en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión. Poseen su propia coherencia.

Desplazamiento: circulación de un significado a través de diversos significados. En términos estrictos alude al re-envío de una carga de energía de un objeto a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, circulación de un significante a otro y en el campo del análisis del discurso, de manera semejante, alude al tránsito, política alude a la circulación de significados de una fuerza política a otra (*op. cit.*, 1992:18).

HEGEMONÍA. Buenfil rescata la noción de Laclau y Mouffe, y obtiene una nueva articulación de educación como práctica hegemónica y discursiva (socialmente reconocida) que involucra a la educación en una acción mediante la cual el sujeto/objeto de la práctica, es articulado como sujeto de un discurso que antes no lo era, en una identidad social. Donde la identidad equivale a lo simbólico. Que puede ser penetrada por un elemento que lo desarticula; es decir, antagónico, es lo real y lo fija precariamente a un nuevo imaginario (*Ibid.* 1992)

IDENTIDAD. Son articulaciones precarias de múltiples polos de identidad relativamente estables pero nunca totalmente fijos. Las relaciones entre estos polos de identificación no tienen un carácter necesario derivado de una esencia o un centro sino que están sujetos a la irrupción de la contingencia como cualquier otra configuración social.

La constitución de una posición de sujeto que realiza siempre al interior de órdenes simbólicos, de sistemas discursivos en diferentes planos:

El primero consiste, en el orden dentro del cual hay una posición asignada al sujeto que puede ser desarticulado por un elemento contingente, modificando así las posiciones e identidades asignadas a los sujetos en su interior. En el segundo, consiste en la permanencia global del orden dentro del cual las posiciones del sujeto son asignadas, pero que los agentes en cuestión sean interpelados por otros discursos modificando así su posición en relación a las posiciones iniciales (Ibid. 1992:15).

IDENTIFICACIÓN. Opera en dos registros: como identificación imaginaria, que constituye el yo **ideal**, es decir, la imagen con la cual, el sujeto quisiera fundirse, llegar a ser como esa imagen utópica; en el otro, como identificación simbólica, que conforma el **ideal del yo**, es decir, la **mirada**, desde donde este sujeto siente que es interpelado, mirada que asume la autocensura (Idem.).

INTERPELACIÓN. Es una proposición de un modelo de identificación del que está asumido inicialmente, es la invitación a ser diferente de lo que se es, en uno de los polos de identidad. En un acto por el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca.

Esta interpelación para ser efectiva involucra entre otras cosas, la dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación de su sistema de identidad. Que se propone un modelo o rasgo de identidad que compense la pérdida. Que sus condiciones de producción y recepción sean articuladas de forma persuasiva, convincente y verosímil. Cuando la interpelación es exitosa consigue que el

agente se reconozca en su mandato, tanto en los rituales como en las posiciones asignadas dentro del orden social (Ibid., 1992:15).

LO SOCIAL. El campo social se puede describir como un espacio pluridimensional de posiciones donde toda posición actual puede ser definida en función de un sistema de coordenadas de múltiples dimensiones (Bourdieu, 1985).

Lo social como orden relativamente estable de identidades pero con una configuración semejante al discurso, lo que implica que hay en una identidad hay una serie de polos que integran distintas identidades sociales comprendidas en una sola. El sujeto social tiene al mismo tiempo una identidad nacional, de edad, de género, política, profesional, etc. En una dispersión de elementos que permite su articulabilidad en una relación entre los elementos que se fijan temporalmente en sus identidades sin ser permanentes, por lo que pueden ser dislocadas, ubicadas y/o articuladas en otro polo. Con puntos nodales que pueden totalizar un campo donde las identidades parecen ser fijas (Buenfil, 1994).

SOBREDETERMINACIÓN. Laclau y Mouffe comparten con Althusser la crítica a la inversión, pero critican fuertemente su esencialismo y radicalizan la noción de sobredeterminación vía nuevas articulaciones entre el psicoanálisis y hegemonía reformulando el concepto en una crítica a la noción de identidad o presencia plena, vía el reconocimiento de la multiplicidad (Idem.).

ANEXO 2.

PERIODIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA Y LA EDUCACIÓN. Este es un intento de síntesis, y como tal incompleto, para facilitar la lectura de los eventos vinculados con la Antropología Mexicana..

SIGLO XVI. (PRIMERA PARTE).

LA CONQUISTA. Conocer al indígena y sus costumbres. Es la etapa de la actividad de los misioneros, conquistadores y cronistas. El indio debe ser evangelizado y vencido.

SIGLO XVI al XIX.

LA COLONIA. El indio ha sido cristianizado, conquistado y sometido. No es necesario estudiarlo, hay que explotarlo y exterminarlo.

SIGLO XIX (PRIMERA PARTE).

LA INDEPENDENCIA. Los liberales consideran a la educación como la panacea que remediará los problemas de la joven nación. Se acuerda del indio como un problema que detiene al progreso nacional. Hay que incorporarlo al proyecto de nación. La práctica antropológica se concentra en el Museo Nacional. Citó a Ramírez y Altamirano no porque sean los únicos que trabajaron este aspecto, sino por su trascendencia y vínculos con ambos mundos. Se inicia la práctica antropológica en cursos esporádicos en el Museo Nacional.

SIGLO XIX (SEGUNDA PARTE).

EL PORFIRIATO. Durante el porfiriato la actividad antropológica se incrementa. México es sede de Congresos de americanistas. Se institucionaliza la práctica antropológica en el Museo Nacional, en que se generaron publicaciones como *Anales* (1903-1909) y actividades como la participación en exposiciones, se crea un Departamento de Publicaciones. En la Inspección General de Monumentos Arqueológicos de la República, perteneciente a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dirigido por Leopoldo Batres. En el Museo Nacional a cargo del Lic. Genaro García, surgen nombres como Nicolás León, Manuel Gamio, M. Othón de Mendizabal, entre otros. Se funda la Escuela Nacional de Altos Estudios (el 16 de noviembre de 1910. En 1912 se integra a la Universidad Nacional). Posteriormente se crea la Escuela Internacional de Arqueología y Etnografía Americana (20 de abril de 1909) con la colaboración de los gobiernos de Prusia, Francia, de la U. de Pennsylvania, Columbia y Harvard, y por supuesto, México. Se cancela en 1915. En 1916, Gamio

propone la integración, con una lengua para todos y el respeto a los otros idiomas, en fin, el bilingüismo.

En esta época la actividad antropológica se sedimenta en tres corrientes: 1) la que considera al indio como valioso en su pasado prehispánico -equiparable aún al de las culturas clásicas europeas; Como un lastre que debe ser exterminado, incapaz de aprender, hermético y refractario a la cultura nacional, etc.. 3) Como un elemento pintoresco que atrae al turismo.

SIGLO XX.

1910-1917. Se suspende casi por completo la actividad antropológica por causa del movimiento armado.

VENUSTIANO CARRANZA. En 1917 suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y creó el Departamento Universitario. Se funda el Departamento de Arqueología y Etnología en la Secretaría de Agricultura y Fomento, que en 1919 cambia su nombre al de Dirección de Antropología y Poblaciones Regionales. Gamio fue su director de 1917-1919, además, lleva a cabo importantes proyectos de investigación y publica *Ethnos*.

ÁLVARO OBREGÓN. Instituye la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos al frente y Manuel Gamio en la Dirección de Antropología. Esta etapa se caracteriza por expresar las tendencias de los participantes de la Revolución y la influencia de los sucesos políticos. Se expresan dos corrientes una surgida de la Revolución con fuerte contenido populista que es derrotada por otra, con un origen semejante, que a partir de 1924 se fortalece hasta convertirse en la dominante.

Gamio en relación con la educación y la antropología sigue siendo una figura relevante y publica su obra La Población del Valle de Teotihuacan, una verdadera investigación integral.

Con Vasconcelos como centro del proyecto estatal y de esto cobra la importancia que llegó a tener, de aquí nace como producto de la necesidad de articular la totalidad social, la necesidad de una antropología oficial que cristaliza con Cárdenas. Este es un primer momento en que florecen tanto el discurso educativo de la Revolución como el indigenismo mexicano.

PLUTARCO ELÍAS CALLES. El Secretario de Educación Pública es José Manuel Puig Cassauranc. En un primer momento Gamio es presionado para que acepte la Subsecretaría pero debido a problemas con el Oficial Mayor, Moisés Sáenz, se ve obligado a renunciar y a ceder la dirección de *Ethnos*. Es sustituido por Sáenz y se inicia el periodo de la práctica antropológica oficialista.

Moisés Sáenz era un educador por formación, fue discípulo de John Dewey e intenta incorporar al indígena al progreso nacional, forzando el aprendizaje del español como lengua única. Crea las escuelas rurales desde la perspectiva de la Escuela Acción o Casas del Pueblo. Lleva a cabo el

proyecto: Carapan, un proyecto experimental en la Cañada de los Once Pueblos en Michoacán. El profesor Rafael Ramírez es su principal colaborador.

EL MAXIMATO 1928-1934. Durante esta etapa la antropología en general y la vinculada con la educación se ve deprimida, en gran parte por los movimientos armados de esta época: la Guerra Cristera, el asesinato de Obregón, y otros levantamientos. Emilio Portes Gil, durante su gobierno se otorga a la Universidad Nacional de México su autonomía y se reprime la huelga estudiantil. Pascual Ortiz Rubio, después de una gestión deslucida, renuncia a los pocos meses.

ABELARDO L. RODRÍGUEZ. Nombra a Narciso Bassols como Secretario de Educación. Deseaba elevar el nivel de vida y el nivel cultural del obrero y el campesino, tenía la idea de hacer una síntesis de los valores positivos de ambas razas y que se convirtiera en una auténtica raza mexicana. Modifica el concepto de "laica" a la educación que debe impartir el Estado y le agrega el termino de socialista (Art. 3º).

Durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez se elabora el programa de gobierno para lo que será conocido como el Plan Sexenal y que fue la bandera de campaña para el siguiente presidente de México por un periodo de seis años: Lázaro Cárdenas del Río.

LÁZARO CARDENAS (1934-1940). Los secretarios de la SEP fueron García Tellez y Gonzalo Vázquez Vela. Este periodo, es el objeto de estudio de este trabajo -marca el apogeo del indigenismo mexicano y es su gobierno el que marca el hito que permite que los futuros antropólogos sean convocados en torno a su figura en la institucionalización de la práctica antropológica que posteriormente será conocida como la Antropología Mexicana.

Se reactiva la actividad del maestro rural que plantea la posibilidad de incorporar al indio al progreso y la cultura nacional, como justicia a la explotación de que ha sido víctima. Es la época en que se reactiva la Mística de la Revolución Mexicana.

En 1936, se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas con Basauri a la cabeza, quien termina y publica: La población indígena de México (tres volúmenes, 1940).

En 1938, Gamio, Othón de Mendizabal, Alfonso Caso y otros crean en el IPN el Departamento de Antropología Física.

En 1939, Alfonso Caso organiza el Instituto Nacional de Antropología. Posteriormente, por su iniciativa el DAF se traslada a la UNAM y se convierte en la ENA (después ENAH).

Es una época de gran actividad antropológica que se consolida y que es imposible nombrar en una síntesis, baste mencionar como vinculadas a la actividad antropológica-educativa: a Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Daniel Rubín de la Borbolla, a Luis Chávez Orozco, Jefe del

Departamento de Asuntos Indígenas, entre otros; el Congreso Indigenista Interamericano en Patzcuaro. Estos son sólo algunos de los eventos antropológicos más importantes de la época.

LOS ANTROPÓLOGOS PIONEROS

En este apartado presentaré una breve semblanza de los pioneros de la Antropología Mexicana, elaborada con datos de su propia obra, la de sus colegas y/o biógrafos por razones de amistad, contemporaneidad o interés en su trabajo. Son considerados pioneros porque la trayectoria de su práctica antropológica y educativa genera elementos que, durante el sexenio cardenista, se articulan y emergen como la carencia que evidencia la necesidad de formar antropólogos mexicanos. Históricamente, estos personajes están ligados a la práctica antropológica, y fueron convocados por el discurso educativo revolucionario para **integrar o incorporar** a los indios al progreso nacional por medio de la educación, que es uno de los ejes de la Mística de la Revolución Mexicana (Buenfil, 1991). Para 1940 ellos tienen una trayectoria sólida e interés en el campo antropológico y de la educación; éste es su principal argumento para convocar a los futuros antropólogos.

Con Cárdenas se institucionaliza la práctica antropológica, se fundan la Escuela y el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Aquí me referiré únicamente al aspecto antropológico de su obra, tomando en cuenta el entrecruzamiento y cercanía de la tarea educativa para llevar la educación a los indígenas e incorporarlos al progreso nacional. Con su práctica convocan a los futuros antropólogos y propician la emergencia de la ENAH y otras instituciones. Estos hombres son: Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Alfonso Caso, Julio de la Fuente, Gonzalo Aguirre Beltrán, Vicente Lombardo Toledano y Miguel Othón de Mendizábal.

La trayectoria de estos antropólogos es muy prolífica. Aunque no son antropólogos de carrera, en las primeras etapas de la consolidación de la disciplina, su contribución fue decisiva. **Estas presentaciones sólo delimitan su aportación HASTA el sexenio cardenista**, cuando los elementos que surgen de su quehacer se anudan y emergen con la creación del INAH, de la ENAH y posteriormente, en la Antropología Mexicana.

LEOPOLDO BATRES HUERTA (1862-1926) Nació y murió en la ciudad de México. Al igual que muchos jóvenes de su época, se formó en Francia, en un momento en que empezaban a aglutinarse los elementos de la disciplina antropológica. En 1859, en París, se funda la Sociedad de Antropología; en 1876 Topinard expone sus ideas en su libro L'Anthropology. En el Museo de Historia Natural de México se impartían cursos de antropología [física] y arqueología. En Europa, compartían su labor editorial las Sociedades de Orientalistas y la Sociedad de Americanistas. Es probable que si Batres estudió antropología y arqueología, lo hiciera en este ámbito, ya que regresó a México en 1873 y L'Ecole d'Anthropologie inició labores en 1875 (Manrique C., 1988).

A su regreso de Francia se incorporó al ejército en el arma de caballería. Sostuvo con Porfirio Díaz una larga amistad que repercutió en su actividad antropológica. El 10 de julio de 1884, lo nombró Inspector y Conservador de los Monumentos Arqueológicos de la República, los constantes conflictos de Batres con los miembros de esta institución fueron famosos.

A los 32 años de edad, Díaz lo nombró el "Arqueólogo Oficial", título que conservó durante 27 años. El apoyo presidencial -que perdió con su derrocamiento- le permitió, en muchos casos, actuar como dictador de la práctica antropológica. Realizó actividades que competían a las autoridades del Museo Nacional. Díaz lo sostuvo en el cargo, a pesar de haber cometido errores irreparables, como destruir un cuerpo y, probablemente, alterar la arquitectura de la pirámide del Sol en Teotihuacan (Ibid.).

En 1887, Díaz lo nombró colector y ayudante interino de la sección de arqueología del Museo Nacional, donde realizó algunos traslados espectaculares para los recursos tecnológicos de la época, como el Calendario Azteca, que él llamó, Piedra del Agua. Posteriormente llevó desde Coatlinchan el monumento a Tlaloc al Museo Nacional [en el edificio de Moneda 13].

En 1905, se escinde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y se crea la Secretaría de Instrucción Pública, ligada a la Inspección y Conservación de Monumentos Arqueológicos con Batres como titular (Ibid.).

MANUEL GAMIO MARTÍNEZ. (1883-1960). Entre los pioneros, quizás es el antropólogo más influyó en el surgimiento de la Antropología Moderna en México, que con el tiempo llegará a ser conocida como "la Antropología Mexicana, el indigenismo o la Antropología Aplicada Mexicana". Cuando concluyó sus estudios de secundaria ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria de San Ildefonso en 1903, al concluir sus estudios de bachillerato que duraron cinco años, ingresó a la Escuela de Minería a estudiar la carrera de ingeniería que posteriormente abandonó. Allí conoce a los hermanos Fortunato y Pedro Dosal, Pastor Rouaix y Enrique Díaz Lozano, quienes después serían sus colaboradores en la obra del Valle de Teotihuacan. Debido a su decisión de abandonar los estudios, su padre lo envía a una finca hulera de su propiedad, llamada Santo Domingo, situada en las márgenes del río Tonto, cantón de Zongólica, en los límites de los estados de Veracruz, Puebla y Oaxaca (González Gamio, A. 1987).

Esta experiencia será de gran importancia para su carrera antropológica. Una vez que se da cuenta de lo inútil que es tratar de hacer producir la finca, se dedica a conocer a la gente que habita la zona, aprende su lengua, el náhuatl. La convivencia con esta gente evitará que se convierta en un paternalista; se plantea la necesidad de conocerlos, respetar sus cualidades y valores; le indigna el abandono y el abuso, a que son sometidos, se interesa en conocerlos integralmente. Cuando regresa de la finca, Gamio decide ingresar al Museo Nacional como estudiante y solicita al mismo tiempo una plaza de profesor auxiliar.

Desde 1877, en el Museo, se impartían cursos esporádicos de arqueología hasta que en 1905 se sistematizan, por iniciativa de Justo Sierra. Posteriormente, se agregan clases de antropología (física), náhuatl e historia prehispánica. Funciona hasta 1915, cuando se cancela a causa del movimiento revolucionario.

En el Museo, Gamio fue alumno de Jesús Galindo y Villa -de formación ingeniero-, lo cual le permitió descubrir vestigios arqueológicos y lo convirtió en un entusiasta interesado del pasado prehispánico. También fue alumno del doctor Nicolás León Calderón, pionero decimonónico de los estudios arqueológicos y quien es considerado "el Padre de la Antropología Física en México" (op. cit.)

Para 1908, ya es profesor auxiliar de Historia en el Museo, y en junio de ese mismo año fue confirmado en el cargo. En las publicaciones del Museo, en 1910, aparecen los resultados de uno de sus primeros trabajos arqueológicos en Chalchihuites, Zacatecas. Esta tarea le fue encomendada por el Lic. Genaro García, Director del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología de México - nombre que llevaba el Museo Nacional en ese momento. El trabajo de campo duró tres meses, el cual fue interrumpido por Leopoldo Batres, Inspector de Monumentos Arqueológicos y "Arqueólogo Oficial" durante el gobierno de Porfirio Díaz. Batres se molestó porque un trabajo tan importante hubiera sido asignado a un estudiante, sin permiso de la institución a su cargo. "En este trabajo ya se nota un análisis profundo, una disposición metódica de las referencias históricas previas y una tendencia a cuantificar los datos" (David Strug, en González Gamio, 1987:270). A pesar de que la investigación no estaba concluida, por sugerencia de Genaro García presenta su informe ante el XVII Congreso Internacional de Americanistas, en México, en 1910. En estos años, en el Museo, se relaciona con los principales antropólogos internacionales que trabajan en México.

La actividad de Gamio entre 1908-1925 se lleva a cabo en el campo de la arqueología, realizando importantes descubrimientos: Chalchihuites (Zacatecas), Azcapotzalco -el primer trabajo estratigráfico-, los restos del Templo Mayor en la calle de Santa Teresa (hoy Guatemala), las exploraciones en Copilco y Pedregal de San Ángel, la exploración y restauración de la Ciudadela en Teotihuacan. Contribuyó a establecer los periodos arqueológicos prehispánicos. En calidad de Inspector General de Monumentos Arqueológicos y posteriormente como Director de Antropología, intervino en las excavaciones, custodia y restauración de los restos arqueológicos en el país. Como representante del gobierno de México celebró importantes convenios, como el contrato por 10 años con la Carnegie Institution de Washington para efectuar la exploración de los principales edificios de

Chichen Itzá, en Yucatán. Se reconoció su amplitud de criterio al frente de la Dirección de Antropología (Comas, 1975).

En este periodo es cuando Gamio publicó la mayoría de sus trabajos arqueológicos, en la revista Ethnos, de la cual él fue director, fundador y propietario.

Esta Revista dedicará sus páginas a la publicación de las investigaciones contemporáneas y pretéritas que se han hecho con referencia a la población mexicana y procurará indicar que ellas presentan carácter científico y cuáles pueden ser conceptuadas como mera fuente de información complementaria.

Por último se intentará hacer una diferenciación entre las agrupaciones sociales que fueron objeto de aquellas investigaciones y las que no han sido tomadas en consideración. De esta manera contribuiremos a hacer saber cuán mínima e insignificante es la proporción de grupos sociales mexicanos que son científicamente conocidos, o siquiera superficialmente apreciados, y qué abrumadora es la cantidad de los que son desconocidos en sus características y aspectos más esenciales... (en Comas, 1975: XIII-XIV).

En la lucha de Gamio por la creación y el fortalecimiento de una nacionalidad mexicana, menciona cuatro factores que considera indispensables para lograr tal finalidad.

- I. El carácter cultural del problema del indio que no es de incapacidad étnica ni puede solucionarse socavando su forma de vida, eliminando sus valores.
- II. La utilización de los conocimientos científicos, para resolver problemas sociales.
- III. Investigación integral de la población, examinando todos los aspectos social, cultural, educativo y antropológico y no uno sólo.
- IV. La profundidad y amplitud de los estudios, que deben comprender todos los antecedentes y llegar a la situación contemporánea (González Gamio, 1987: 49).

Uno de los factores necesarios para el conocimiento integral es la homogeneidad lingüística, es decir, contar con un medio común de expresión. Algunos han supuesto y afirmado que Gamio planteó la **imposición de una sola lengua nacional**, opinión que se ha extendido al indigenismo, al que se le atribuye la finalidad de "castellanizar, alfabetizar y tecnologizar al indio". Esto es uno de los elementos de discrepancia con Moisés Saénz y Rafael Ramírez. Sin embargo, más bien él **propone el**

bilingüismo como una solución conciliadora a la problemática. Su postura ante el rumbo que debe tomar la práctica antropológica, es planteada en una forma clara y emotiva, en una de sus obras clásicas, publicada en 1916, Forjando patria. Algunas de sus proposiciones están plasmadas en la Constitución de 1917. Inició su trayectoria desde muy joven y se extendió por varias décadas, por lo que su influencia es determinante para la antropología.

En el gobierno de Venustiano Carranza encontró las condiciones adecuadas para crear una Dirección de Antropología, pero no en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes dependiente de la Inspección General de Monumentos Arqueológicos, quizá por los antagonismos prevalecientes desde la época de Batres. En 1917, finalmente logró la creación de la Dirección de Antropología, de acuerdo con los objetivos y finalidades expuestos en el II Congreso Científico Panamericano, efectuado en Washington, en enero de 1916.

Con este organismo nació en sentido propio la Escuela Mexicana de Antropología Aplicada, con los objetivos de lograr la unificación cultural y el equilibrio económico de todos los sectores de la población, como medio de construir la nacionalidad y la patria (Olivé, en González Gamio, 1987: 49).

La Dirección de Antropología se creó como una dependencia de la Secretaría de Agricultura y Fomento, en cuyo frente estaba el ingeniero Pastor Rouaix. Gamio se hizo cargo de la misma desde 1917 hasta 1924, iniciando sus labores de acuerdo con un plan de trabajo en una investigación multidisciplinaria en el Valle de Teotihuacan. Esta importante obra multidisciplinaria estaba dirigida a comprender, en forma integral, dicha zona. Los objetivos del estudio eran: " 1) conocer las condiciones de propiedad, de producción espontánea, artificial y habitabilidad del territorio comprendido y deducir los medios para mejorarlas eficazmente; 2) investigar los antecedentes históricos, el estado actual físico y los diversos aspectos de civilización o cultura que presenta la población del citado valle, así como los medios adecuados y factibles que deban aplicarse para procurar su mejoría física, intelectual, social y económica" (Gamio, 1922: XII).

La importancia de Gamio para la antropología mexicana puede visualizarse en algunos de los comentarios citados por Comas en varios momentos del "Estudio Preliminar":

Su empresa del valle de Teotihuacan era en sus intenciones el paradigma y modelo de lo que habría de hacerse en las demás regiones del país. No se realizó. Pero quedará él como un precursor, que no habló solamente en el desierto, sino que obró con eficacia (Ángel M. Garibay).

La labor integral que allí realizó Gamio no sólo se concretó a la investigación arqueológica sino que abarcó las distintas disciplinas que comprende la antropología... Por eso hemos dicho que al primer historiador y antropólogo, Gamio, se debe la creación de la auténtica antropología mexicana (Eusebio Dávalos, primer antropólogo físico que obtiene el título de la ENAH).

Es la persona a la que debemos considerar como la que mostró el camino que hemos seguido. Debemos recordar que fue él quien ideó la teoría de investigación y de la acción integrales que determinaron, desde entonces, una forma de acción sugerente (Aguirre Beltrán) (1975: XXII-XXV).

Comentarios como éstos son innumerables y se los encuentra en los trabajos de muchos antropólogos.

La Dirección de Antropología se suprimió en 1925 como consecuencia de los acontecimientos políticos del país, y quedó inconcluso el proyecto que comprendía el estudio de 11 regiones en las que se dividió el territorio nacional, sólo se concluyó la del Valle de Teotihuacan. Sin embargo, sirvió de guía para los proyectos regionales que tres décadas más tarde se han ido concretando para el mejoramiento socioeconómico y cultural de las masas de población indo-mestizas: Papaloapan, Tepaltepec, Valle del Mezquital, Centros coordinadores y otros.

Se considera que Gamio se inició primero en arqueología y luego derivó al campo de los problemas sociales de México, concretamente al de las poblaciones indígenas, cuando en realidad sucede lo contrario; retoma su camino inicial. Su primera motivación en la práctica antropológica fue su experiencia en la región de Zongolica en Veracruz. Se evidencia en su lucha por incorporar en la dieta del mexicano el frijol de soya. En realidad, Gamio es uno de los antropólogos más completos e influyentes en la trayectoria de la antropología mexicana.

Al tomar posesión Plutarco Elías Calles de la presidencia de la República, el 1o. de diciembre de 1924, nombró Secretario de Educación Pública a José M. Puig Casauranc y Subsecretario a Manuel

Gamio, por lo cual renunció a la Dirección de Antropología que había dirigido con éxito durante siete años.

Desde un principio surgieron incomprensiones y pugnas entre Secretario y Subsecretario; la causa fue que Gamio se negó a solapar fraudes y manejos ilegales de fondos. En un primer momento, el Presidente atendió las quejas de Gamio, y lo dejó al frente de la Secretaría por dos meses (en ausencia del titular por una comisión), durante los cuales pudo investigar numerosas irregularidades. La situación no se resolvió pese a que el general Calles, en una carta del 14 de mayo, le ratificaba su confianza. La situación se hizo pública y en el diario *Excélsior* se comentaba la "grave indisciplina del doctor Gamio al hacer trascender al dominio público". El escándalo culminó con la destitución del doctor Gamio como Subsecretario, con fecha del 5 de junio de 1925. Como consecuencia de este incidente, marchó a Estados Unidos. Trabajó primero en una investigación arqueológica-etnográfica, en Guatemala, bajo los auspicios de la American Archaeological Society of Washington; después realizó el estudio de inmigración mexicana en los Estados Unidos por cuenta del Social Science Research Council, en colaboración con México (10. de noviembre de 1927). Estas investigaciones se publicaron en The University of Chicago Press, en 1931 (Comas, 1975: *op. cit.*).

La participación de Gamio en la antropología, a partir de su regreso de Estados Unidos (1930), se vio disminuida. Sin recursos económicos tuvo que ocupar puestos que no siempre coincidían con sus intereses profesionales: Consejo Superior de Prevención Social, Dirección General de Población Rural y Colonización, Departamento Demográfico. En abril de 1942 fue designado director del Instituto Indigenista Interamericano (III), con sede en México; desempeñó el cargo hasta su muerte en 1960. Fue reelegido para dos términos más de seis años cada uno (Comas *ibid.*).

Respecto a la trayectoria de Gamio en el III, Comas retoma la opinión del doctor Miguel León Portilla (*ibid.*: XXVI):

En este último periodo de la vida del que, con razón, ha sido llamado **Padre del indigenismo interamericano**, puede decirse ante todo, que lejos de disminuir su entusiasmo por la magna empresa en favor de los nativos del Continente, se acrecentó todavía más su interés, hasta convertirse en lo que él llamaba "su religión" o sea la suprema convicción de que la acción

indigenista, con todas las limitaciones humanas, estaba convirtiendo en realidad su supremo ideal de elevar integralmente la forma de vida de millones de indígenas en el Continente Americano.

Por último, el 10. de junio de 1948 el doctor Frank Diehl Fackenthal, presidente de la Universidad de Columbia, al conferir el grado de doctor honoris causa al doctor Manuel Gamio, señaló:

Manuel Gamio, arqueólogo y etnólogo descubridor del templo de Quetzalcóatl e intérprete de los hallazgos del Pedregal...cuyo **método de estratigrafía cerámica** estableció una base para la futura obra de arqueología; quien, como primer Director de Antropología del Gobierno de México, inició y llevó adelante el extraordinario experimento de un plan gubernamental de mejoramiento social, tomando en cuenta los antecedentes históricos del pueblo de México en relación con su desarrollo actual; y que, finalmente, ha unido a su gran prestigio de arqueólogo una culminación única, como benefactor de la humanidad (Ibid.: XI-XII).

EULALIA GUZMÁN BARRÓN. Colaboradora cercana de Vasconcelos, nació en San Pedro Piedra Gorda, actualmente Cuauhtémoc en el estado de Zacatecas. En 1910 se recibió en la Escuela Nacional de Maestros. Cuando se desencadenó el movimiento armado se involucró en él. Con su amiga María Arias Bernal fundó una escuela de capacitación femenina, en la que se intentaba politizar a las mujeres y proporcionarles los conocimientos básicos que les permitiera entender el papel que ellas jugarían en la sociedad que se estaba formando. De profunda convicción maderista, ante la traición de Victoriano Huerta intentaron interceder por él; pero Huerta no las recibió. Guzmán asistió al día siguiente a reclamar el cuerpo de Madero con su viuda a la penitenciaría de Lecumberri, para enterrarlo. Por su filiación fue cesada inmediatamente y sólo pudo regresar al magisterio con el triunfo maderista (Barba de Piña Chán, 1988).

Se formó como antropóloga en la Escuela Internacional de Arqueología, Historia y Etnografía. Los estudios realizados en esta escuela estaban reconocidos por la Universidad Nacional de México (todavía no era autónoma). En 1914 fue nombrada catedrática de geografía de la Escuela Normal para Señoritas. Por comisión de Venustiano Carranza fue enviada al estado de Massachusetts en 1915, donde permaneció en diferentes escuelas para maestros. En 1916, el general Plutarco Elías Calles invitó a los maestros más destacados a formar escuelas modelo de enseñanza indígena en Sonora. Ella

fundó una escuela en la capital del pueblo yaqui, Bacum, la cual funcionaba de día para los menores y en la noche para los adultos. También asistía a los yori (*Ibid.*).

Cuando Vasconcelos era rector de la Universidad Nacional, la designó representante para el Primer Congreso Panamericano de Mujeres, reunido en Baltimore, Maryland. En 1922, la comisionó al Segundo Congreso Internacional de Educación Moral y Enseñanza de la Historia. Del congreso derivaron fundamentos importantes para la reforma de la educación en México.

El Ministro Vasconcelos la apoyó en sus campañas de alfabetización y la nombró jefa del primer Departamento de Alfabetización. Hacia 1925, inspeccionaba diez escuelas experimentales en México. En 1926, fue becaria de la Fundación Alejandro Von Humboldt para especializarse en Ciencia de la Educación en Berlín y Jena, profundizando en sus conocimientos de pedagogía, filosofía, psicología e historia del arte. Al regresar en 1930, fue promovida a inspectora de escuelas primarias de la ciudad de México. En la Universidad Nacional Autónoma de México, recibió el título de maestra en filosofía el 15 de octubre de 1932. En 1932 y 1933 desempeñó, interinamente, el cargo de subjefa del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Impartió cátedras en la Escuela Nacional de Maestros (*Ibid.*). Continuó estudiando historia y arqueología en la Universidad, como alumna de Alfonso Caso; formó parte del equipo que trabajó en Monte Albán, actividad que le permitió familiarizarse con la cultura zapoteca. En 1934, fue nombrada jefa del Departamento de Arqueología del Museo Nacional. Su actividad en la institución le permitió hacer extensos recorridos en diferentes zonas de Oaxaca (*Ibid.*).

En el *Boletín del Museo Nacional* publicó varios artículos de arte prehispánico, por lo que fue comisionada por la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes entre septiembre de 1936 a mayo de 1940, para buscar documentos relacionados con la historia antigua de México. La maestra Guzmán encontró en la Biblioteca Nacional de Viena el volumen que contenía la copia oficial de las cinco cartas de relación que Cortés envió a Carlos V sobre la invasión de Anahuac. Trajo a México esta documentación en microfilm y se dedicó a marcar las imprecisiones que cometió Cortés en sus *Cartas de relación*. Esto no fue bien recibido porque era considerado, si no como un héroe, si como

un valiente. Diego Rivera, en solidaridad con ella, lo pinta en sus murales de Palacio Nacional como un hombre contrahecho y sifilítico (Ibid.).

En 1944, formó el Archivo Histórico del Instituto Nacional de Antropología e Historia, y fue nombrada investigadora del citado Instituto. La Dirección General de Profesiones, fundada en 1944, exigía a los profesionistas que ostentaran el título para poder ejercer su carrera. Como tenía los estudios reconocidos por la Universidad se le expidió uno de arqueóloga para poder desempeñarse como tal, en 1945. Hasta aquí una breve reseña de la trayectoria espléndida de la maestra Guzmán. Murió a los 94 años, el 1o. de enero de 1985 (Ibid.)

MOISÉS SÁENZ GARZA, (1888-1941). Pedagogo. Nació en el Mezquital, municipio de San Francisco Apodaca, Nuevo León, el 16 de febrero de 1888. Realizó estudios posprimarios de 1903 a 1907 en el Colegio y Seminario Presbiteriano de Coyoacán: esta formación será importante en su trabajo al frente de la Subsecretaría de Educación. Se graduó en la Escuela Normal en Xalapa, Veracruz. Se especializó en ciencias químicas y naturales en las Universidades de Jefferson y de Washington. Tomó el curso de posgraduados en la Sorbona de París y obtuvo su doctorado en Filosofía en Norteamérica, con una tesis acerca de la Educación Secundaria Comparada con Estados Unidos y Europa, que incluía una adaptación para Escuelas Secundarias en México. Fue discípulo de John Dewey. Entre 1915 y 1917, fue director de educación en Guanajuato con el gobernador José Suirab.

Como los anteriores antropólogos de quienes hemos hablado, Moisés Saénz tampoco es antropólogo de formación, aunque su actividad forma uno de los elementos de la constelación que dará origen a la práctica antropológica que, al articularse con la expresión del discurso cardenista, emergerá como la Antropología Mexicana. También es Sáenz quien, por primera vez, utiliza el término de **Antropología Social** referido a la práctica antropológica; se manejará durante varias décadas casi indistintamente como antropología social o indigenismo.

Calles reconoció la necesidad de una nueva construcción social, con el campo como eje de la economía nacional. Repartir la tierra y hacerla producir era uno de los problemas más importantes de

esta etapa de construcción. Al mismo tiempo, se multiplicaron el número de escuelas rurales y se fundaron centros de capacitación agrícola para los hijos de los campesinos. En esta coyuntura, Moisés Sáenz logró ingresar a la SEP como Oficial Mayor, y dejó sentir su influencia en las actividades culturales. Como Gamio, proponía una "acción indigenista integral", con lo cual pretendía cubrir los aspectos de la vida de las comunidades indígenas, pues para él la antropología, como disciplina, podía participar en el auxilio y desarrollo de las condiciones sociales del campo (del Valle Berrocal, 1988).

Sáenz dio impulso a las escuelas de pintura al aire libre y de talla directa. En las zonas indígenas promovió la apertura de escuelas especiales y museos regionales, con la finalidad de proteger y desarrollar las artes y oficios que se ejercían en las misiones culturales; siempre con la ayuda de un maestro de artes plásticas o populares.

Sáenz es más conocido como educador, ya que a él se debe la incorporación del sistema educativo secundario, como parte de la propuesta revolucionaria educativa plasmada en el artículo 3o. de la Constitución de 1917. Estuvo presente en la Secretaría de Educación, como Subsecretario, en tres momentos distintos: 1) con Puig Casauranc durante la presidencia de Álvaro Obregón; 2) con Ezequiel Montes durante el gobierno provisional de Pascual Ortiz Rubio, y 3) con Aarón Sáenz.

Su cercanía con el Grupo Sonora y ser hermano del general Aarón Sáenz, le permitió trabajar en el proyecto de Escuelas Rurales o Casas del Pueblo como se les conoció, aunque su actividad en el campo educativo y su preocupación por la educación indígena se remonta hasta sus tiempos de Director de Educación en Guanajuato. En esta etapa se crean las primeras escuelas rurales con fondos federales.

En 1932, siendo titular de la SEP el licenciado Narciso Bassols, se promovió la creación de un centro de observación, experimentación y acción para incorporar a los indios. Se escogió la Cañada de los Once Pueblos, que tiene su asiento principal en chaparan, Michoacán, cuando Cárdenas era gobernador. El proyecto duró de junio de 1932 a enero de 1933. Participaron, Moisés Sáenz, como

director, y además José Guadalupe Nájera, Ana María Reyna, Miguel Othón de Mendizábal, Ramón Camarena, Augusto Pérez Toro, Vesta Torgen y Carlos Basauri.

CARLOS BASAURI, (1900-1965). Profesor.

Es necesario que nosotros, los que amamos al indio y lo consideramos como elemento integrante de nuestra nacionalidad, los que nunca lo sojuzgamos con prejuicios relativos al color de la piel ni establecemos jerarquías a base de la sangre que corre por sus venas, los que estamos convencidos del valor real que se encuentra latente en esa raza de bronce, de los beneficios de orden moral, social y económico veamos porque éstos surjan a una vida digna dentro de la sociedad haciendo de ellos hombres sanos, fuertes, capaces de triunfar en la lucha contra los elementos físicos y morales de que son adversos, mediante la buena enseñanza y el material adecuado. (Basauri 1929 en del Valle Berrocal, *op cit.*: 236).

Carlos Basauri nació en la ciudad de México en 1900, en donde realizó sus estudios básicos; en 1920 cursó y terminó los estudios de maestro normalista. Junto con estudiosos de la época, estaba consciente de la necesidad de que hubiera un cambio en la proyección de la educación. Hombres como Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, Miguel Othón de Mendizabal y Carlos Basauri, entre otros, serían quienes enfrentarían el reto. La tarea no era fácil, pero se vio favorecida durante el gobierno del general Plutarco Elías Calles (1924-1928), quien había sido profesor rural.

Cuando Sáenz fungía como Subsecretario de Educación en el gobierno de Calles, Basauri ya formaba parte del cuerpo de Dirección de las Escuelas Rurales, que se había creado al mismo tiempo que la SEP, con el objetivo de alfabetizar (de enseñar el español, lengua nacional y única posible) y educar (transmitir un sistema de valores nacionales como único viable). Estas escuelas rurales enviaron a Carlos Basauri como antropólogo observador a una carrera atlética efectuada entre Pachuca y México, cuyo objetivo era demostrar, desde un punto de vista científico y deportivo, la increíble resistencia física de los corredores participantes: **los tarahumaras**. Su tarea fue explicar de que manera influía el tipo de alimentación que consumían, basada, casi exclusivamente, en la ingesta de pinole (maíz tostado y pulverizado que mezclaban con agua, azúcar o sal), rico en carbohidratos. cuya principal función principal es la de proporcionar energía.

En 1928, Carlos Basauri publicó con el patrocinio de la SEP, unas monografías con el título de La situación social actual de la población indígena de México, donde se reportaba la influencia que tenían los factores externos (ambiente físico) e internos (fisiológicos y psicológicos). Describía minuciosamente cada uno de los grupos en su distribución geográfica, censo, idioma, antropometría, etc. Dio a conocer la política del gobierno de ese entonces, que no sólo consistía en incorporar al indio, sino más bien en integrarlo al país.

Carlos Basauri colaboró con el Instituto de Investigaciones Sociales del Partido Nacional Revolucionario hasta su desaparición, así como, posteriormente, en el Departamento Especial de Cultura Indígena, que tenía por finalidad incorporar a los indios a la "**familia mexicana**". La situación de los indígenas iba cambiando con la creación de internados en ciertas regiones de Chihuahua, Chiapas y Guerrero. Vasconcelos consideraba que las escuelas rurales destinadas a la educación indígena no deberían ser diferentes de las de los pueblos mestizos; esto se aceptó en la práctica porque coincidía con la actitud de no discriminar a los grupos indígenas. Se había llegado a la tesis integracionista por medio de la escuela rural. De ahí que Basauri creía y apoyaba la política de educación que se dejaba sentir en esos años:

La labor del gobierno es muy intensa en favor de los indios y además inteligente y adecuada para lograr la incorporación a la civilización, y aún siendo tan corto relativamente el tiempo que ha transcurrido, **los indios** han demostrado la capacidad para asimilarse a una civilización superior, aceptando de buen grado y gran entusiasmo la enseñanza escolar y las prácticas difundidas por los maestros. Reivindicándose éstos, por ende, para la formación de la nacionalidad mexicana, es decir, a la construcción de una verdadera patria (Basauri 1928 en del Valle Berrocal, 229).

También en 1928, se inició la expedición científica John Gedins Gray Memorial Expedition, organizada bajo la dirección del jefe del Departamento de Investigaciones sobre Mesoamérica de la Universidad de Tulane de Nuevo Orleans, Frans Blom. La atención se centraría en la zona maya: Chiapas, Yucatán, Quintana Roo y parte del departamento del Petén en Guatemala. El doctor Manuel Puig Casauranc, Secretario de la SEP y Moisés Sáenz influyeron para que Basauri colaborara como

representante del gobierno mexicano. Se encargó de realizar los trabajos de antropología física y etnología.

En 1929 la antropología logró presentar una teoría un poco más clara y más sólida de la que ya existía, concibiendo así posibilidad de nuevos enfoques para la investigación: el estudio del cambio cultural, la organización social, el campesinado, la emigración cultural, y los fenómenos urbanos y políticos del México cambiante (Lameiras en del Valle Berrocal, op. cit.: 231).

Carlos Basauri participó como antropólogo físico y etnólogo en el proyecto Carapan a cargo de Moisés Sáenz; el resultado de este estudio fue editado en 1936, por la SEP. En 1935, cuando el presidente Lázaro Cárdenas fundó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, nombró a Carlos Basauri jefe del mismo, con la responsabilidad de asegurar que la acción oficial canalizara adecuadamente los recursos que el gobierno federal aportaba para la organización indígena.

El Departamento dirigió y promovió todas las acciones oficiales tendientes a la protección del indio y de sus intereses, a la conservación de sus valores y la elevación y mejora de sus formas de vida; por otra parte, se impulsaba la integración de los grupos indígenas al conglomerado mexicano, con base en su mejoría económica. Por lo tanto, fue en este periodo cuando se le dio un nuevo cauce a la antropología: ella debía resolver los problemas de los indígenas.

El Departamento de Asuntos Indígenas dejó de funcionar en 1937, a pesar del interés y esfuerzo de la SEP por resolver los problemas étnicos. En ese año, el Secretario de Educación Gonzalo Vázquez Vela le encomendó la redacción de monografías relativas a la población indígena, ya que la información que existía estaba dispersa en obras de diversos autores, casi siempre de origen extranjero. Para elaborar este trabajo contó con la colaboración de un buen número de importantes especialistas. En 1940, la SEP presentó la obra fundamental de Basauri en tres tomos: La población indígena de México. Su obra bibliográfica es muy amplia e importante. También fue director de la revista Quetzalcóatl (1929-1931).

Colaboró como profesor del IPN y con la UNAM. En 1942 expuso las autoridades correspondientes la necesidad de crear cursos de etnología en los planteles escolares de México y en los demás países del continente:

Me propongo poner de relieve en esta línea la necesidad y la trascendencia que representa estimular los estudios etnográficos de todos los pueblos indígenas que es de suma importancia para la cultura general (Basauri, 1942: 47 en del Valle Berrocal, op. cit.: 235).

ALFONSO CASO Y ANDRADE. Abogado, nació el 10. de febrero de 1896, hermano menor del también distinguido filósofo Antonio Caso y Andrade, uno de los grandes representantes de las corrientes de la derecha posrevolucionaria. Desde 1917 inició su inmensa obra científica que continuó a lo largo de toda su vida. Siendo pasante de leyes comenzó su carrera docente en la Escuela de Altos Estudios, después Facultad de Filosofía y Letras, en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Nacional de México. En 1919 obtuvo el título de licenciado en derecho por la Escuela Nacional de Jurisprudencia, de la misma Universidad, con los máximos honores. En 1925 obtuvo el grado de maestro en filosofía, con máximos honores también en la Escuela de Altos Estudios (Barba de Piña Chán, 1988).

Después de un viaje a Xochicalco se despertó su interés por la arqueología. La dificultad para llegar y el impacto de ese arte tan maduro lo hizo recapacitar acerca de la necesidad de profundizar más acerca de las culturas del México antiguo, para lo cual asistió a los cursos que se impartían en el Museo Nacional de México (Ibid.).

Hacia 1926, Caso definió una línea personal que se oponía al pensamiento extranjerizante que predominaba en ese momento; su preocupación fundamental fue señalar la propia evolución de las civilizaciones mesoamericanas y alejar la idea de que todo invento o cambio positivo había que interpretarlo como un rasgo de difusión o préstamo cultural. Fue un intransigente evolucionista y combatió con denuedo a los que tenían postulados contrarios. En 1927 fundó la Revista mexicana de estudios antropológicos donde publicó numerosos trabajos. Entre 1928 y 1930 dirigió la Escuela Nacional Preparatoria (Ibid.).

Caso inició su trabajo antropológico con una publicación acerca de juegos prehispánicos, **patolli** y otros. Revisó algunos temas de la iconografía, en su estudio "**El teocalli de la guerra sagrada**", monolito sagrado encontrado en los cimientos del Palacio Nacional. Fue uno de los primeros en percatarse de que Oaxaca era un estado lleno de historia. Puntualizó la cultura zapoteca como una de las cunas culturales de lo que Kirchhoff llamaría Mesoamérica. Realizó un importante trabajo acerca de las estelas zapotecas. En 1928 inició una larga lista de publicaciones sobre códices con el análisis de uno en lengua otomí, y sus cátedras de arqueología mexicana y maya, tanto en la Escuela de Altos Estudios como en el Museo, y renunció a sus cátedras en la Escuela de Leyes. Extendió sus excavaciones en Xochicalco y Monte Albán. En 1930 aceptó la jefatura del Departamento de Arqueología del Museo Nacional (Ibid.).

En 1931 empezó las exploraciones en Monte Albán; en las temporadas vacacionales contó con la ayuda de la maestra Eulalia Guzmán, entonces consejera de la SEP en materia de Educación Pública. El 2 de febrero de 1932, Alfonso Caso anunció a la prensa mexicana el descubrimiento de la tumba 7 de Monte Albán, como se le conoce. A causa de la riqueza de la ofrenda, fue el centro de polémica y envidias y un acontecimiento que marcó para siempre su obra. La fama de Caso recorrió el mundo, por las espléndidas joyas de la tumba y por sus sensacionales estudios acerca de las estelas y códices para explicar las dinastías zapotecas y mixtecas.

En 1933 asumió la dirección del Museo Nacional y realizó múltiples investigaciones parciales. Desde ese momento, se rodeó de empleados más que de amigos. La Universidad Nacional Autónoma de México reconoció, ese mismo año su labor, por lo que le concedió el primer **doctorado honoris causa**.

En 1934, cuando Alfonso Caso era director del Museo y Presidente de la República Abelardo L. Rodríguez, recibió la orden de asistir a una manifestación anticlerical; él consideró que esto era una imposición antidemocrática, y junto con su más cercano colaborador, Federico Gómez de Orozco, decidieron no acudir, por lo que ambos fueron despedidos, lo cual generó indignación general. Junto con el doctor Daniel Rubín de la Borbolla, continuó como jefe de las exploraciones en Monte Albán.

La inquietud de Caso por descifrar los enigmas de la arqueología mexicana no tenía límites; le preocupaba desde la prehistoria hasta la conquista. Aunque no era afecto a lanzar teorías sin antes reflexionarlas, una vez que lo hacía las defendía contra viento y marea (*Ibid.*).

Cuando el general Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia de la República entre otros intereses, tenía el de la promover al campesino, recuperar la identidad mexicana, estimular el arte y la ciencia con fundamentos nacionalistas. Don Alfonso fue llamado a colaborar con Cárdenas para reorganizar y crear las instituciones dedicadas a la investigación antropológica. Fue él quien propuso la fundación del INAH que contaría con un plantel para preparar adecuadamente a los investigadores que trabajarán en ello. En 1939 se fundaron el INAH, con Caso como Director General y el arquitecto Ignacio Marquina como Director de Monumentos Prehispánicos y la ENAH, con el doctor Daniel Rubín de la Borbolla. Posteriormente, Caso, como Rector de la UNAM, realizó un convenio con el INAH por el cual se otorgó, hasta 1970, el grado de Maestría a los egresados de la ENAH.

VICENTE LOMBARDO TOLEDANO En 1915 ingresó como maestros en la Escuela Nacional de Jurisprudencia, con el legado de proteger y acrecentar las instituciones que habían fundado los ateneístas. El personaje más importante de la vida académica de la capital era Antonio Caso, quien fue su maestro.

Entre las primeras conferencias que impartió Vicente Lombardo Toledano se encontraba "Las posibilidades del socialismo en México"; en ella afirmaba que la cuestión moral constituía el fondo de los problemas nacionales, solidarizándose con su maestro Caso. También participó activamente en la campaña en favor de la unidad y la autonomía universitaria. Afirmaba que la Universidad debía encauzar los espíritus por el camino moral, en cuanto verdadera base del bienestar social de los pueblos. Como los diputados votaron en contra de la autonomía, el grupo apoyó a Antonio Caso para abrir una Preparatoria Libre, Lombardo fue el Secretario. Así, los siete sabios empezaron a involucrarse en la política nacional.

Desde 1918 hasta 1933 Lombardo fue profesor de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Facultad de Jurisprudencia, de la Escuela de Verano y de la Facultad de Comercio y Administración de la

Universidad Nacional. Uno de sus primeros textos fue La influencia de los héroes en el progreso social, en el que enfatizaba el aspecto moral.

Sin embargo, el público al que se dirigía eran principalmente, los obreros. Consideraba que la falta de cultura en los artesanos y trabajadores es uno de los factores que interferían con la marcha de la economía del país.

En 1919, Vicente Lombardo Toledano obtuvo el título de abogado y presentó su tesis El derecho público y las nuevas corrientes filosóficas, -que refleja la fuerte influencia de Caso-, con el fin de obtener el grado de profesor en filosofía en la Escuela de Altos Estudios. Por su brillante desempeño fue nombrado Secretario de la Facultad de Jurisprudencia. En su etapa de formación teórica, en relación con el socialismo afirmó que, si bien es justo como una doctrina científica está constituido por teorías falsas.

En 1920 fue nombrado profesor académico de la Facultad de Altos Estudios y Secretario General de la Liga de Profesores del Distrito Federal; al año siguiente, Oficial Mayor de Gobierno del Distrito Federal y Jefe del Departamento de Bibliotecas de la SEP; fundó la revista bibliográfica El libro y el pueblo de la SEP; ingresó al Partido Laborista Mexicano, del que se separó en 1932, y escribió Los enemigos de la Reforma Agraria y de la Revolución Mexicana. En 1922 fue nombrado Secretario General del Grupo Solidario del Movimiento Obrero, Director de la Escuela de Verano para extranjeros; fundó y dirigió la Revista de la Escuela Nacional Preparatoria; redactó su Ética. En Definiciones sobre derecho público, sostuvo que el derecho natural es una abstracción sin un referente real, por cuanto no hay derechos innatos: las leyes son creadas por grupos en el poder. En 1923 escribió el reparto de tierras a los pobres no se opone a las enseñanzas de Nuestro Señor Jesucristo y de la Santa Madre Iglesia. Al año siguiente fundó y dirigió la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna; colaboró en el diario Excélsior; fue gobernador del estado de Puebla. Miembro del Comité Central, participó en el informe para la Sexta Convención Nacional de la CROM en 1924, titulado "El problema de la educación en México". En 1925 fue regidor del Ayuntamiento de la ciudad de México; hasta 1928 fue diputado del Congreso de la Unión; en 1927, Secretario General de la

Federación. En 1928 defendió, en la teoría y en la práctica, la lucha por la unidad e internacionalismo de la clase obrera, con miras al establecimiento del comunismo; apoyándose en la educación popular se daría la transformación, que se previa gradual y progresiva, al socialismo; paralelamente, escribió diversos textos sobre sindicatos y movimiento obrero.

JULIO DE LA FUENTE. Químico, educador y etnólogo. La cercanía con la que la Mística de la Revolución Mexicana convoca a los primeros antropólogos se evidencia en el desarrollo del quehacer de Julio de la Fuente. Su adhesión a las teorías de la antropología aplicada, le permitieron formular nuevos planteamientos sobre la educación bilingüe. Fue un innovador de la perspectiva con que se abordaba la cuestión indígena, ya que él se oponía a considerar al indio como "problema" (De la fuente, 1990: 47). En un primer momento su actividad se realizó en el campo pictográfico, medio por del cual intentó llevar la alfabetización a los indígenas. Ilustró los primeros libros de texto y la carátula relativa a los Mártires de Chicago para la colección Simiente. En 1935 fundó la revista Ruta junto con José Mancisidor; participó en la creación de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR). Su actuación en defensa de los derechos de los artistas, protección a su obra, quedó plasmada en su intervención en el Congreso de Escritores y Artistas Revolucionarios en 1937.

Para Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente es el tercero en hacer una aportación mayor a la teoría educativa, y es por este camino que ingresa al campo de la antropología. Con una trayectoria de casi un cuarto de siglo, de la Fuente introduce el análisis antropológico en la práctica de la enseñanza, que descubre paso a paso estructuras, metodologías e interrelaciones, que redefinen la educación rural, la educación indígena, les confiere cimientos más científicos y más humanos. Al igual que otros hombres producto de la Revolución, él es un autodidacta. Su obra como antropólogo, tanto en el campo como en los libros, es muy amplia y trascendental para el desarrollo de la Antropología Mexicana, igual que la de los otros pioneros; se pueden distinguir tres niveles principales: en la educación, en la antropología, y en el desarrollo de la comunidad.

MIGUEL OTHÓN DE MENDIZÁBAL. Economista. Nació y murió en la ciudad de México (1890-1945). Como alumno becado estudió en el Museo Nacional de Arqueología, Etnografía e Historia, donde fue alumno de Nicolás León, Jesús Galindo y Villa, Andrés Molina Enriquez y Ramón Mena. En 1917 fue Jefe del Departamento de Etnología y director interino del Museo. Fue jefe de investigadores en el Valle del Mezquital y, posteriormente, director del Instituto de Investigaciones Sociales en la UNAM. En el IPN fue jefe del Laboratorio de Antropología e incorporó la carrera de antropólogo físico a la carrera de biología; más tarde fue director del Instituto de Investigaciones Económicas. En la SEP colaboró con Moisés Sáenz en el centro de incorporación indígena de la Cañada de los Once Pueblos (Carapan) en Michoacán.

Fue miembro del Consejo Superior de la Investigación Científica, creador y jefe del Departamento de Educación Audiovisual. Durante el sexenio del presidente Cárdenas fue asesor del Departamento de Asuntos Indígenas y durante un tiempo, rector de la Universidad Obrera. Sus cátedras, etnología, antropología, economía e historia de México, asoció con las ciencias aplicadas, la geografía y la política, en el Museo, las escuelas de Economía de la UNAM y el IPN, y la Escuela Normal Superior. Su vasta y variada obra, dispersa en revistas, se reunió en 6 volúmenes con el rubro, Obras Completas (1946); sobresalen algunos títulos, pero sobre todo, "La influencia de la sal en la distribución geográfica de los grupos indígenas de México".

Indigenista distinguido, se empeñó en penetrar en el mundo del indio precortesiano y contemporáneo. Su pensamiento sustancial giró en torno a la necesidad de que los grupos aborígenes aseguren sus derechos humanos y políticos, se entreguen al ejercicio de una vida creadora y se expresen con voz propia, por lo cual se convirtió en un pionero de la antropología social aplicada. Como homenaje póstumo, en la velada del 22 de febrero de 1946, el INAH le entregó a sus familiares su título de etnólogo.

DANIEL F. RUBÍN DE LA BORBOLLA. Médico, fue el primer director de la ENAH; estudió medicina. Su familia era amiga de Nicolás León, por quien conoció a Ales Hrdliska, director de la Smithsonian Institution, y más tarde permaneció con él en Washington, como estudiante durante diez

meses. El mismo Hrdliska le consiguió una beca por tres meses en Cambridge con el profesor Alfred Haddon; cuando regresó tenía la preparación como antropometrista. El Secretario de Educación, Luis Castillo Ledón, lo nombró antropólogo físico del Museo; y es allí, donde encuentra su vocación en la antropología y su interés se centra en la museografía y el arte popular (León Ferrer, 1988).

La tarea museológica de Rubín de la Borbolla fue muy importante y se reflejó no sólo en el Museo Nacional, también en el Museo Nacional de Ciencias y Artes de la UNAM (1956); el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares (1947); la Galería Aristos (*op. cit.*).

Para 1937, elaboró junto con Caso, Othón de Mendizábal y Gamio, el proyecto para la creación del Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del IPN. En 1942, pasó a formar parte del INAH y se ubicó en el edificio del Museo Nacional (Moneda 13). Bajo la dirección de Rubín de la Borbolla, en la década de los cuarenta, la ENAH configura la imagen que le dio fama mundial.

BIBLIOGRAFIA

- Aguila M., M.T. y A. Enriquez Perea (Coords) (1996)
Perspectivas sobre el cardenismo. Ensayos sobre economía,
trabajo, política y cultura en los años treinta, UAM-
Atzacapotz., México.
- Aguilar Camín, H: (1985) Saldos de la Revolución, Edit.
Océano México.
- Aguilar Camín, H et al. (1990): En torno a la cultura
nacional, INI-CONACULTA, México.
- Aguirre Beltrán, G (1990): "Introducción" en Educación,
Antropología y desarrollo de la comunidad. Julio de la
Fuente, CONACULTA/INI, México.
- Aguirre Beltrán, G (1992a): Teoría y práctica de la
educación indígena. Obra antropológica, X U.V./
I.N.I./F.C.E. México.
- Aguirre Beltrán, G (1992b): El proceso de aculturación.
Problemas científicos y filosóficos, U.V./I.N.I./F.C.E.,
México.
- Althusser, L.: Contradicción y sobredeterminación en la
Revolución Teórica de Marx. Siglo XXI, México, 1967.
- Arredondo Muñozledo, B (1977): Historia de la Revolución
Mexicana, Lib. Porrúa, Hnos. y Cía., México.
- Artis, G. (1993): "Hacia una propuesta de legislación
étnico-nacional para México" en 50 años. Memoria de la
ENAH, INAH, México.
- Barba de Piña Chán, B(1988a):"Alfonso Caso "en La
antropología en México Panorama histórico. Tomo 9. Los
protagonistas. Col. Biblioteca del INAH, México.
- Barba de Piña Chán, B (1988b): "Eulalia Guzmán en La
antropología en México Panorama histórico. Tomo 10. Los
protagonistas, Col. Biblioteca del INAH, México.
- Barre,Marie-Chantal(1983):Ideologías indigenistas y
movimientos indios, Siglo XXI, México.

- Barthes, R. (1985): *L'Aventure Semiologique* Seuil, París, (p.85-164).
- Bartra, R. (1987): *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, enlace-grijalbo, México.
- Bazant, M. (1993): *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Benítez, F. (1977): *Lázaro Cárdenas y la Revolución Mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
- Bermúdez de Brauns, M. T. (1985): *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, Edic. El Caballito-SEP, México.
- Benveniste, E (1963): *Problemas de Lingüística General I & II*, 5a.Ed.Siglo XXI, México, (Tomo 1, caps. II y IV y tomo 2, cap. V).
- Bonfil Batalla, G (1977): *Anales de Antropología*, UNAM, México.
- Bonfil Batalla, G (1990): *México profundo. Una civilización negada*, CONACYT/Edit.Grijalbo, México.
- Bourdieu, P."Espacio Social y génesis de las "clases" en *Revista Espacios*, No.2 Julio-agosto 1985, Fac.de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Bremauntz, A (1943/1985): "Los antecedentes inmediatos de la reforma educativa", en *La Educación Socialista en México(1934-1945)*, Antología de Guevara Niebla, Edic. ElCaballito, SEP. México.
- Britton, J (1976): *Educación y Radicalismo en México*, SEP-Setentas, México.
- Buenfil Burgos, R (1983): *El sujeto Social en el Discurso Marxista: Crítica al Reduccionismo de Clase y Educación*, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, IPN, México, México.

- Buenfil Burgos, R (1985): **Introducción al Análisis discurso, Perspectiva de Investigación en Ciencias Sociales.** Documento de Trabajo, DIE-CINESTAV, IPN, México.
- Buenfil Burgos, R. N. (1985) **El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación,** DIE-CINVESTAV, tesis 12, México.
- Buenfil Burgos, R (1988): **The Transition of The MRM during Avila Camacho's Administration** en documento de trabajo, Universidad de Essex, UK, 1988 (p 1-25) (p 30-92) (p.118-126) (133-148).
- Buenfil Burgos, R (1990): **Politics, Hegemony and Persuasion: Education and the Mexican Revolutionary Discourse During World War II,** Department of Government, University of Essex, U.K.
- Buenfil Burgos, R. N.(1990) "La identidad indígena y el discurso revolucionario". Texto presentado en el Seminario de Maestría en Arte Latinoamericano de la Universidad de Essex.
- Buenfil Burgos, R. (1991): "Análisis de Discurso y Educación", Conferencia dictada en el CIE, U.de Guadalajara, (p.1-10).
- Buenfil Burgos, R. (1991): **Las Radicalizaciones en el Cardenismo: Argumentación y Discurso Educativo,** (en prensa La Letra, SNTE), aps 1 al 7. y (caps. 5 p.323-403, parágrafos 5.3.3. y 5.3.4
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). Buenos Aires, Sept. "Apuntes para el Seminario de Análisis Político del Discurso", mecanoscrito.
- Buenfil Burgos, R (1993): "Análisis de Discurso e Historia de la Educación". Fac. de Filosofía y Letras U.Buenos Aires, (en prensa).
- Buenfil Burgos, R (1993): **Identidad Magisterial en el Discurso Revolucionario,** documento de trabajo DIE-CINVESTAV, IPN, México.

- Buenfil Burgos, R. (1994) **Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación.** DIE-CINESTAV del IPN/CONACYT, México.
- Buenfil Burgos, R (1996): **Revolución Mexicana, Mística y Educación,** México.
- Buxó, M. de J. (1983) "Antropología Lingüística", **Antropología lingüística,** Anthropos Edit. del Hombre, Barcelona, 1983.
- Caso, A. (1978) "Un experimento de antropología social" **Acción Indigenista. INI, 30 años después.** México Indígena. Núm.42, Dic. 1956, México.
- Caso, A. (1996) **Homenaje a Alfonso Caso. Obras escogidas.** Patronato para el Fomento de Actividades Culturales y de Asistencia Social a las Comunidades Indígenas, A.C., México.
- Cárdenas, L. (1978) "Palabras y Documentos Publicados, 1928-1940 en **INI 30 Años Después Revisión Crítica** México Indígena, México.
- Cárdenas, L. (1984) **Ideario político.** Selección y presentación de L. Durán. Serie Popular ERA, México.
- Cárdenas, L. (1986) **Obras. I-Apuntes 1913-1940 Tomo 1,** UNAM, México.
- Castillo, I. (1965) **México y su Revolución Educativa,** Academia Mexicana de la Educación, Edit. Pax, pp. 283-331, México.
- Castro-Leal, M. y D.Sierra (1988) "Museo Nacional de Antropología" en **La antropología en México. Panorama histórico. 7 Las instituciones.** Col. Bibl. del INAH, México.
- Comas, J. (1953) **Ensayos sobre indigenismo,** Edic. III, México.

- Comas, J. (1964) **La antropología social aplicada en México. Trayectoria y antología.** Serie: Antropología Social, México.
- Comas, J. (1975) "Estudio preliminar" en Manuel Gamio. **Antología Estudio preliminar, selección y notas por Juan Comas.** UNAM, México.
- Córdoba, Galli, Bartra, Mora, Semo (1991): **Interpretaciones de la Revolución Mexicana,** Edit. Nueva Imagen, México.
- Córdoba, A (1973) **La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen.** [18ava. impr.], Ediciones Era/UNAM, México.
- Córdoba, A (1987) "La asunción del populismo". En **Revolución y sistema. México 1910-1940,** S.E.P., México.
- Córdoba, A (1993): **La política de masas del cardenismo,** Edic. Era, México.
- Cosío Villegas, D. (1947) "La crisis de México", en **Cuadernos Americanos,** año VI, T. XXXI, marzo- abril, México.
- De la Fuente, J. (1990) "El problema indígena y la escuela", **Educación, antropología y desarrollo de la comunidad,** INI-CONACYT, México.
- Julio de la Fuente. **Pensamiento antropológico e Indigenista,** INI, México.
- De Ipola, Emilio (1982) **Ideología y Discurso Populista,** Folios Ediciones, México, 1982 (cap.2, p73-92).
- De la Peña, G. (1988) "Gonzalo Aguirre Beltrán" en **La antropología. 9. en México. Panorama histórico Los protagonistas.** Col. Bibl. del INAH, México.
- De la Rosa, P.J. (1985) "Características de la escuela socialista mexicana" en **La educación socialista (1934-1940),** Edic. El Caballito, SEP, México.

- Del Valle Berrocal, M. de la L.(1988) "Carlos Basauri". En **La antropología en México. Panorama histórico. Vol. 9. Los protagonistas.** Col. Biblioteca del INAH. México.
- Del Valle Berrocal. M. de la L.(1988) "Julio de la Fuente" en **La antropología en México. Panorama histórico. 10. Los protagonistas.** Col. Bibl. del INAH, México.
- Derridá: **Márgenes de la Filosofía, Cátedra, Madrid, 1989.** (p.247-313).
- Díaz Polanco, H. (1993)"El boom de la problemática agraria" en **50 años. Memoria de la ENAH, INAH, México.**
- Di Castro Stringher, E. (1988) **La antropología en México. Panorama histórico. 10.Los protagonistas.** Col. Bibl. del INAH, México.
- España Caballero, A (1988) "La práctica social y el populismo nacionalista (1935-1940)" , en **La antropología en México. Panorama histórico. 2. Los hechos y los dichos (1880-1986),** Col. Bibl. INAH, México.
- Fábregas Puig, A. (1978) "El indigenismo necesita una nueva praxis" en **México Indígena. INI 30 años después. Revisión Crítica. Dic., México.**
- Ferrer, L. (1988) "Daniel F. Rubín de la Borbolla" **La antropología en México. Panorama Histórico. Tomo 9. Los protagonistas.** Col. Bibl. INAH. México.
- Foucault, M. (1965) **Nietzsche, Freud, Marx.** Edit. Anagrama, España.
- Foucault, M. (1992): **Microfísica del Poder,** Edit. La Piqueta, Madrid.
- Gallo, Martínez, V(1960) "La educación preescolar y primaria", en **50 años de Revolución, IV, La cultura,** F.C.E. México, (en Monroy Huitrón)
- Gamio, M.(1916) **Forjando patria,** 1a.Ed. en "Sepan cuantos. de Edit. Porrúa, México, 1982.

- Gamio, M (1975) **Antología**, Biblioteca del estudiante universitario, U.N.A.M., México.
- Gamio Martínez, M (1987): **Hacia un México nuevo. Problemas sociales**, INI, México.
- García Cantú, G: (1978) "Una imagen de don Alfonso", en **México Indígena. INI, 30 años después. Revisión crítica.** Núm. Esp. de aniversario, México.
- García del Cueto, H. "Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas" en **La antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones**, Col. Bibl del INAH, México.
- García Mora, C (Coord. 1988): **La Antropología en México. Panorama Histórico.** Tomos 1 al 15 Varios autores. Colec. Biblioteca del INAH, México.
- Gimenez, G: **Poder, Estado y Discurso**, Investigaciones Sociales-UNAM, México, 1981.
- Giron, N. (1990) "La idea de 'cultura nacional' en el siglo XIX: Altamirano y Ramírez". En **torno a la cultura nacional**, Héctor Aguilar Camín, et al. INI/ SEP, México.
- González Gamio, A (1987): **Manuel Gamio. Una Lucha sin Final.** UNAM, México.
- González y González, L.(1997) **Los días del presidente Cárdenas**, Edit. Clío, El Colegio Nacional, México.
- González y González, L: (1997) **El indio en la era liberal**, Edit. Clío, El Colegio Nacional, México.
- Güemes, L.O. (1988) "Presentación" en **La antropología en México. Panorama histórico.9.Los protagonistas.** Col. Bibl. INAH, México.
- Guerrero, J. (1993) "La etnicidad y lo étnico" en **50 años. Memoria de la ENAH**, INAH, México.
- Guevara Niebla, G. (1983) **El saber y el poder**, UAS, Sinaloa, México.

- Guevara Niebla, G. (1985) *La educación socialista en México (1934-1945)*, Edit. El Caballito/SEP-Cultura, México.
- Guzmán Bockler, C (1977): "Para Escribir la Historia de las Etnias de América en Civilización. Configuraciones de la diversidad. CEESTEM, México.
- Hernández Díaz, J. (1994) "José Vasconcelos, la educación y la nación" , en *Guchachi'reza -Iguana 45 rajada*, Centro de Investigación y Desarrollo Binnizá, A.C. Casa de Cultura de Juchitán, Oax. México.
- Hernández G., J.(1988) *La metáfora y la construcción del conocimiento*, DIE-CINESTAV, IPN. México.
- Hernández Zamora, G (1992) *Identidad y proceso de identidad*, DIE-CINESTAV, IPN, México.
- Hernández Zamora, G (1992): *Ensayo sobre Identidad e Identificación*. Documento Interno, DIE-CINESTAV, IPN, México.
- Herskovits, M. (1987) *El hombre y sus obras*, F.C.E. México.
- Herrasti, L. y A. Ramírez (1988) "Instituto Nacional Indigenista" en *La antropología en México. Panorama histórico. 7.Las instituciones*, Col. Bibl del INAH, México.
- Herzog Silva, J. (1984) *Trayectoria ideológica de México*, F.C.E., México.
- Homenaje: *Pensamiento Antropológico de Julio de la Fuente* (varios) INI, México, 1980.
- Horcasitas de Pozas, I y J de la Fuente (sf): "El problema indígena y las estadísticas en Acción Indigenista, III, México.
- Ianni, O (1987): *El Estado Capitalista en la Época de Cárdenas*, Serie Popular Era, México.

- I.N.I. 30 Años después, revisión crítica. Número especial de aniversario de **México Indígena**. José Carreño Carlón, Coordinador de la Edición. México, Dic.1978.
- Iturriaga, J. I. (1951) **La estructura social y cultural de México**, F.C.E., México (en Monroy: 173)
- Jiménez Alarcón, C. (1987) **La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes**. SEP, México.
- Jiménez Moreno, W. (1979) "Trayectoria de la Escuela Nacional de Antropología e Historia" en Cuicuilco, ENAH/INAH, México.
- Kluckhohn, C. (1983) **Antropología**, F.C.E. México.
- Khan, J.S. (1974) "Introducción" **El concepto de cultura: textos fundamentales**, (Kahn, Comp.) Edit. Anagrama, Barcelona, España.
- Laclau, E. (1983): **The Impossibility of Society en Canadian Journal of Political and Social Theory**, Vol.7, Canadá.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe, (1987): "Post Marxismo sin Disculpas", trad. O Guerra, tomado de **New Left Review**, UK.
- Laclau, E y Ch Mouffe (1987) **Hegemonía y estrategia socialista**, Siglo XXI, Madrid, (caps. 2 y 3).
- Lakoff, G. y Johnson, M (1986): **Metáforas de la vida cotidiana** Ed. Cátedra, Madrid.
- Lacan, J: **El Seminario de Jacques Lacan**, Libro (texto establecido por Jacques-Alain Miller), caps. 7, 18 y 19
- Laplanche y Pontalis (1987): **Diccionario de Psicoanálisis**, Labor Barcelona.
- Loaeza, M S (1977): "El Partido Acción Nacional: la oposición lealen México", en **Foro Internacional** v. 17, No. 3 [68] (Abr-Jun).

- Loyola, R (1992) "La reelección de Obregón y la designación conciliatoria de Portes Gil" en La sucesión presidencial en México 1928-1988. Edit. Nuevo Imagen, México.
- Maingueneau, D (1988): *Introducción a los Métodos de Análisis de Discurso*, Hachhete, Argentina, 1980. (Introducción).
- Manrique Castañeda, L. "Leopoldo Batres" en *La antropología en México. Panorama Histórico. 9. Los protagonistas.* Col. Bibl. del INAH, México.
- Martínez Assad, C. (1992) "La elección de Cárdenas" en *La sucesión presidencial en México 1928-1988*, 2a. Edic., Nueva Imagen, México.
- Matos Moctezuma, E. (1983) *Manuel Gamio. La arqueología mexicana*, UNAM, México.
- Medina, L. (1977): "Origen y Circunstancia de la Idea de Unidad Nacional" en *Lecturas de Política Mexicana*, Centro de Estudios Internacionales, Colegio de México, México.
- Medina, L. (1978): *Del Cardenismo al Avilacamachismo*, Colegio de México, México.
- Mead, M. (1953): "National character". Págs. 642-667 en *Anthropology Today: An Encyclopedic Inventory*. Edic. dirigida por A L Kroeber, Univ. de Chicago Press.
- Medin, Tzvi (1983) *El minimato presidencial: historia del maximato 1928-1935*, Era, México.
- Mejía Zuñiga, R. (1962) *Moisés Sáenz. Educador de México. (Su vida, su obra y su tiempo)*, Monterrey, N.L. México.
- Mendoza Avila, E. (1975) *El Politécnico, las leyes y los hombres. Reseña histórica y recopilación de la legislación educativa en México, 1551-1974.* Tomos I al V. Editor Costa-Amic, México.
- Meyer, L. (1976) "El primer tramo del camino". En, *Historia general de México. Vol.2*, El Colegio de México, México.

Meyer, L. (1987) **Revolución y sistema México 1910-1940.**
(Comp.) SEP, Cien de México.

México indígena. INI 30 años después. Revisión crítica.
Número especial de aniversario, Dic.1978, México.

Monroy Huitrón, G (1985) **Política educativa de la Revolución
1910-1940.** SEP-Cultura/1a.Edic. de Cien de México,
México.

Nahmad Sitton, S. (1978) "La educación bicultural para las
regiones interculturales de México" en **México Indígena.**
INI, 30 años después. Revisión crítica, México.

Nolasco Armas, M. (1970) " La antropología aplicada en
México y destino final: el indigenismo", **Eso que se
llama la Antropología Mexicana**, CEPAENAH, México.

Nolasco Armas, M. (1978) "Educación Indígena: una
experiencia en Oaxaca" en **México Indígena. INI, 30 años
después. Revisión crítica**, México.

Noyola Rocha, J. "La visión integral de la sociedad nacional
(1920-1934) en **La antropología en México. Panorama
histórico. Vol.2. Los hechos y los dichos(1980 1986)**, C.
García Mora (Coord.), Col. Biblioteca del INAH, México.

Olivé Negrete, J. C. (1988) " Instituto Nacional de
Antropología e Historia" en **La antropología en México.
Panorama histórico. Las instituciones.** Col. Bibl. del
INAH, INAH, México.

Olivé Negrete, J.C. y A. Urteaga Castro-Pozo (Coords) (1988)
INAH, una historia. Col. Divulgación, INAH, México.

Olivé Negrete, J.C.(1988) "Dirección de Estudios
Arqueológicos y Etnográficos de la Secretaría de Fomento.
(Dirección de Antropología), **La antropología en México.
Panorama histórico. 7. Las instituciones,** Col. Bibl del
INAH, México.

Olivé Negrete, J.C. (1981) **La Antropología Mexicana.** Colegio
Mexicano de Antropología, A. C. 1981.

- Olivé Negrete, J.C. y F. González Rul (1988) "Instituto Nacional de Antropología e Historia" *La antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones*, Col. Bibl del INAH, México.
- Olivera, M. (1978) "La Escuela de Desarrollo Regional" en *México Indígena. INI, 30 años después. Revisión crítica*, México.
- Ovalle Fernández, I. (1978) "Presentación" en *México Indígena. INI, 30 años después, Revisión crítica*, INI, México.
- Perelman, Dh & Olbrechts Tyteca(1969): *A Treatise on Argumentation*, U. of Notre Dame Press, ND, Indiana & London.
- Perry, J A y E K Perry (1984): *Sociedad contemporánea. Introducción a las Ciencias Sociales*. Edit. HARLA, México.
- Pozas Arciniega, R e I Horcasitas de Pozas (1973): *Los indios en las clases sociales de México, Siglo XXI*, México.
- Pozas, I.H. de y J. de la Fuente (1957): "El problema indígena y las estadísticas". *Acción Indigenista, III*, México.
- Raby, D. (1974) *Educación y revolución social en México*. SEP- Setentas 141, México.
- Ramírez, A (1988) "INI". *La antropología en México. Panorama Histórico*, Vol.10:240, Col. Biblioteca del INAH, México.
- Ramírez, S (1977): *El Mexicano, Psicología de sus Motivaciones*, enlace-grijalbo, México.
- Reyes García, L. (1993) "Comentarios sobre historia india", *Movimientos contemporáneos en México*. C.I.I.H. y M.A. Porrúa, México, 1993.

- Rivermar Pérez, L. (1987) "En el marasmo de una rebelión cataclísmica (1911-1920)" **La antropología en México. Panorama histórico. Tomo 2. Los hechos y los dichos (1980-1986)**, Col. Biblioteca del INAH, México.
- Ribeiro, D. (198?) "Etnia, indigenismo y campesinado. Futuras guerras étnicas de America Latina" en **Civilización, México**.
- Rodríguez, N.J.(198?) "Imperativo indio: construir nuestras propias referencias ideológicas" en **Civilización, México**. (Entrevista de Nemesio J. Rodríguez, Director del Centro Antropológico de Documental de América Latina (CADAL) a Ramiro Reynaga, Coordinador del Consejo Indio de Sud-América (CISA).
- Rodríguez, Salazar y García, Zenteno (1982): **El Estado Mexicano y las Reformas Educativas en las Normales Rurales en el Período avilacamachista**, Facultad de Ciencias Políticas y sociales, UNAM, México.
- Sáenz, M.(1978):"La Escuela Rural Mexicana" (Conferencia) en **México Indígena. INI 30 Años después. Dic.**, México.
- Saussure, F. (1959): "La Naturaleza del Signo". **Curso de lingüística general**, Nuevomar, México.
- Sodi M. D. (1978): "Algunas ideas de Alfonso Caso" en **México Indígena, INI, 20 años después, Revisión crítica**. México.
- Staples A.(antología) (1985) **Educación: panacea del México Independiente**, S.E.P./ El Caballito, México.
- Stavenhagen, Rodolfo (1978) "Clase, Etnia y Comunidad en México Indígena. INI, 30 años después. Revisión crítica, México.
- Stavenhagen, R (1988): **Problemas Etnicos y Campesinos. Ensayos**. INI, Serie de Antropología Social, Núm.60, México.

- Suárez Cortés, B.E. (1988) "Las interpretaciones positivas del pasado y el presente (1880-1910) en La antropología en México. Panorama histórico. Tomo 2. Los hechos y los dichos (1980-1986), C. García Mora (Coord.), Col. Biblioteca del INAH, México.
- Torres Ramírez, B (1979): **México en la Segunda Guerra Mundial**, México.
- Trias, E. (1965) "Nietzsche, Freud y Marx: ¿Revolución o reforma? En M. Foucault, Nietzsche, Freud y Marx. Edit. Anagrama. Barcelona.
- Valencia, E. "Colonialismo o capitalismo en la situación indígena" en **México Indígena. INI, 30 años después. Revisión crítica.** México.
- Van den Berghe, P. (1976): **Problemas raciales**, Breviarios, F.C.E., México.
- Vasconcelos, J. (1948) **La Raza Cósmica. Misión de la Raza Iberoamericana**, México: Espasa-Calpe Mexicana (Colección Austral).
- Veron, E (1988): "La semiosis Social en Monteforte Toledo" (comp) en **El Discurso Político**, Nueva Imágen-UNAM, México.
- Villalobos Nájera, H. y R. Coronado Ramírez y S. Ricco Monge (1988) "Escuela Nacional de Antropología e Historia" en **La antropología en México. Panorama histórico. 7. Las instituciones**, Col. Bibl del INAH, México.
- Villoro, L (1987) "Presentación" en **Gamio, Hacia un México Nuevo** INI, México
- Warman, A (1970) "Todos santos y todos difuntos", **Eso que se llama Antropología Mexicana.** CEPA-ENAH, México.
- Warman, A y A Argueta (Coords) (1993) **Movimientos indígenas contemporáneos en México** CIIH-UNAM/M. A. Porrúa, México,
- Zizek, S (1992) **El Sublime Objeto de la Ideología**, Siglo XXI, México, (cap.1 pp. 125-127, 142-144).