

# De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo<sup>1</sup>

Haydeé López Hernández  
Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM

**RESUMEN:** Durante el sexenio cardenista la atención de los problemas de las poblaciones indígenas ganó un nuevo espacio en la administración federal: el Departamento de Asuntos Indígenas. En el discurso político, ello constitúa el resultado del interés del general Cárdenas en la situación de marginación de estas poblaciones, y así fue publicitado. En la práctica, estas acciones significaron la redefinición de la imagen sobre lo indígena, en términos de pobreza, marginación, abandono y, sobre todo, estancamiento histórico. La recreación del sujeto indígena estuvo acompañada del proceso de sustitución del gremio educativo por el antropológico en las tareas concernientes al indígena.

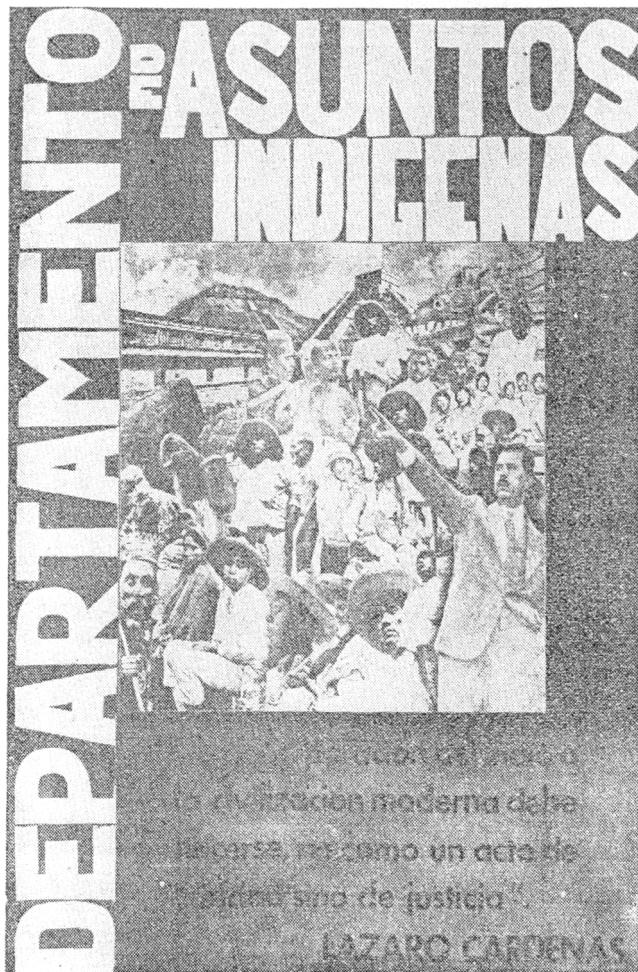
**PALABRAS CLAVE:** *indigenismo, historia prehispánica, Cardenismo, antropología, educación indigenista, indígena.*

**ABSTRACT:** During the Cardenas administration, addressing the problems of the indigenous peoples gained new ground in the federal government, therefore the Department of Indigenous Affairs was created. In political discourse, this shift was the result of General Cárdenas' interest in the marginalization of these groups, which is the approach used for publicizing the subject. In practice, these actions meant that the image of what constituted indigenousness was redefined and was viewed in terms of poverty, margination, abandonment and, above all, historical stagnation. The recreation of the indigenous peoples was accompanied by a process of replacing educators with anthropologists in tasks concerning these groups.

**KEYWORDS:** *Indigenism, Pre-Hispanic history, Cardenism, anthropology, indigenistic education, indigenous.*

<sup>1</sup> Este ensayo es el resultado de la estancia posdoctoral realizada en el Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM. Beca otorgada por el Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM, periodo 2011-2012.

**Figura 1.**  
**Primer Cartel del Departamento de Asuntos Indígenas**



En el cartel se lee: "La integración del indio a la civilización moderna debe hacerse, no como un acto de piedad, sino de justicia", Lázaro Cárdenas.

I

Lázaro Cárdenas, erguido, de frente, con el rostro levantado. Su mirada se eleva, siguiendo el brazo que se extiende hacia el cielo, a la lejanía. En el fondo, una masa indígena, estructuras prehispánicas majestuosas y un cielo despejado. El general ocupa el primer plano en este saturado *collage*, la única imagen (central) del Primer Cartel del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), publicado en la primera *Memoria* de sus trabajos, en 1936, y ampliamente distribuido entre las poblaciones *aborígenes* [DAI, 1938].

El cartel era parte de la propaganda para difundir y promover las actividades programadas por el DAI. De acuerdo con las autoridades, la distribución de este cartel ayudaría a que las poblaciones indígenas dejaran de desconfiar de las acciones del gobierno y participaran activamente en los programas de aculturación.

Al menos desde los años veinte las autoridades gubernamentales tenían la plena certeza de que las poblaciones indígenas se ocultaban sistemáticamente para no ser objeto de los abusos del poder. Por eso construían sus casas en las serranías o en los lugares más agrestes del paisaje, para mantenerse alejados de los poblados céntricos, de los caminos principales, de los blancos y sus abusos, de los mestizos y sus históricos engaños. En realidad los asentamientos rurales se caracterizaban por esa estructura dispersa<sup>2</sup> pero las autoridades cardenistas creían que los indios desconfiaban del gobierno. El cartel era parte de la estrategia para vencer este obstáculo.

El *collage* seguramente fue impreso por el Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP) para que las poblaciones conocieran el futuro promisorio que auguraba el gobierno de Cárdenas. Creado en diciembre de 1936, el DAPP fue el “laboratorio de comunicación social” de la Presidencia, el órgano directamente vinculado con el presidente para “centralizar la

<sup>2</sup> Este tipo de estructura, en efecto, parece ilógica en un mundo que pretende acortar las distancias para volver más eficiente la producción y las comunicaciones. No obstante, cabría analizar la funcionalidad y lógica del orden del espacio rural antes de que se impusiera el ideal del centralismo urbano. Enrique Navarrete [2010] ha descrito atinadamente que el patrón de estos poblados es una herencia de la reorganización y distribución de las tierras en el Virreinato. Asimismo, Fernando López Aguilar [2012] destaca que la lógica de comunicación y organización de los asentamientos que hoy parecen aislados es comprensible al observar el trazo de los caminos virreinales (diseñados sobre las rutas prehispánicas). En este sentido, cabría cuestionar la supuesta desconfianza de las poblaciones indígenas frente al gobierno, pues podría ser parte de la construcción que en estos años se elabora sobre las poblaciones indígenas y el espacio rural.

información proveniente de todas las Secretarías de Estado y departamentos autónomos, procesarla conforme a la política del régimen y difundirla siguiendo los mismos lineamientos” que, además, ejerció el control y la vigilancia de toda la información difundida en el país [Mejía, s/f].

El cartel del DAI resulta una fotografía de estudio, es la imagen diseñada, prefabricada por el DAPP, que muestra la cara más amigable —pero no por ello menos real— del sujeto retratado. El *collage* reúne, con perfecto orden y clara intención, el pasado, presente y futuro de la realidad construida alrededor del indígena durante el Cardenismo. No se trata de una imagen que capture la realidad indígena de la década de los años treinta, *es y representa al Cardenismo, sus proyectos y parte de las realidades que construyó*.

El Departamento de Asuntos Indígenas fue planteado por el general Cárdenas en su primer informe de gobierno.<sup>3</sup> Se pretendía que actuara como un organismo gestor y organizador del resto de las dependencias dedicadas a la resolución de las cuestiones indígenas. Fue creado por decreto presidencial el 30 de diciembre de 1935 como parte de las reestructuraciones vislumbradas en el Plan Sexenal y de la adopción de la doctrina socialista plasmada en la reforma del artículo 3º constitucional y como base del proceso educativo que pretendía el “mejoramiento de la clase laborante [mediante] prácticas de trabajo productivo y socialmente útil ejecutadas colectivamente, y [...] la aplicación de programas de actividades elaborados con definida orientación clasista [SEP, 1935, t. I: 13].

La reforma tenía sentido para la población indígena porque el General consideraba que aquella era parte fundamental de la *clase laborante*. A diferencia de varios de los intelectuales de la época, Cárdenas no pensaba que los indígenas fueran culturalmente diferentes del resto de las clases de la sociedad. Para el presidente los indígenas simplemente debían salir del atraso en el que se encontraban sumidos desde hacía siglos.

Por esta razón, además del aumento inicial del 16.6 % al presupuesto para la educación —pilar de la transformación cultural, social y económica de la población en general—, se proyectó la creación del DAI, un organismo que hasta su desaparición dependió directamente del Ejecutivo Federal y no de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como había ocurrido antaño con las oficinas encargadas de la aculturación indígena.

La vinculación directa del organismo con la presidencia pretendía demostrar el gran interés de Cárdenas, el *presidente de los indios*, por mejorar

<sup>3</sup> Existen muy pocos trabajos que aborden el desarrollo de esta institución, siendo una excepción notable el interesante análisis de Alexander S. Dawson [2004].

las condiciones de pobreza y marginación de los indígenas.<sup>4</sup> Así, se enfatizaron como innovaciones las pretensiones del DAI: en primera instancia, definir a los indígenas como un *sector* de la población diferente del resto de los habitantes del país, con base en criterios culturales, históricos y biológicos. Al constituir un sector diferente, en segundo lugar, serían sujetos de *atención especial*, es decir, diferenciada del resto de la población. Finalmente, se realizarían estudios científicos, previos a la implementación de cualquier tipo de acciones de gobierno tendiente a la integración/aculturación y resolución de sus problemas.

El organismo se publicitará como aquél que observa las condiciones sociales de los indígenas y, por tanto, alcanza a reconocer su naturaleza cultural, dando el primer paso en el desarrollo de la visión antropológica. De esta forma, el DAI rescataría a la población indígena de la marginación económica y el olvido históricos en los que estaba sumida. Por ello el general ocupa el primer plano en la composición del cartel, conduciendo la atención de la mirada, primero, hacia el centro de la imagen y, luego, hacia el horizonte, un cielo despejado, luminoso, que indica el futuro de igualdad socialista. También era necesario mostrar eso en la propaganda del Departamento de Asuntos Indígenas.

La imagen, así, muestra a Cárdenas como el pionero y líder que ha de conducir a los indios por tierras ignotas. Oculta, a la vez, todos los esfuerzos realizados anteriormente en torno a la población indígena. Los objetivos del DAI en realidad, ya habían sido propuestos y aplicados por otros proyectos y gobiernos al menos desde la década de los años veinte, pero el cartel no muestra estos antecedentes.

Pese a la carga propagandística y, por tanto, ficticia del *collage*, la imagen resulta una atractiva invitación para reflexionar sobre el escenario que se construye como realidad y los elementos que oculta tras su montaje. El DAI y su propaganda representan tres cambios poco analizados por la historia de nuestras disciplinas y que son relevantes en la cuestión indígena, el sector educativo y la antropología: el Departamento deslindará la tarea de la integración de la población indígena del sector educativo; constituirá el preámbulo para que la antropología —como disciplina— asuma la dirección sobre el tema; y, finalmente, redefinirá la imagen sobre lo *indígena*.

<sup>4</sup> Fue llamado así gracias al discurso sobre la preeminencia del sector indígena en su gobierno, aunque, como mostraré abajo, el Cardenismo no propuso innovación alguna sobre el tema indígena. Esta sobrevaloración es parte del halo que ha envuelto a este personaje en la historia nacional. Un ejemplo al respecto lo constituye la obra de Tzvi Medin [2003].

II

Si bien la historiografía sobre la antropología mexicana en general reconoce a Manuel Gamio Martínez como un pionero en el tema indígena [Loyo, 1996: 168-173], éste es un juicio que demerita los aportes del sector educativo. Este último, desde antaño, había mantenido el control de la educación indígena, como lo muestran los trabajos de Alexander Dawson [2004], Ernesto Meneses [1986], Concepción Jiménez [1986], Laura Giraudo [2008], Engracia Loyo [1985 y 1996], Victoria Lerner [1979], Susana Quintanilla [1996 y 1997] y Mary Kay Vaughan [2001], entre otros.

A la vez en este periodo, el sector educativo colaboró en el análisis y definición de lo indígena. Al menos desde principios del siglo xx la aculturación de este sector fue competencia exclusiva de la Secretaría de Inucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) y, luego, de la Secretaría de Educación Pública.

Hasta la década de los años veinte la integración de los indígenas formó parte del programa de educación de las poblaciones rurales en general. La razón de esto era que, si bien se consideraba que los indios poseían características diferentes —raciales y sociales—, ello no los colocaba en una posición diferente al resto de los campesinos del país y, por tanto, eran sujetos de las mismas políticas educativas y alfabetizadoras, así como de las acciones sanitarias y civilizadoras emprendidas en el campo mexicano.<sup>5</sup>

Las políticas educativas en general eran parte del proyecto modernizador que tenía a la urbe y al ciudadano como uno de sus principales íconos. Con el ideal de la ciudad como meta, el campo resultaba el espacio indómito por conquistar y a través del cual la civilización debía tender sus propios caminos para extender su horizonte. En este esquema, los campesinos —e indígenas— constituían ciudadanos en ciernes.

Moisés Sáenz, el subsecretario de Educación, consideraba que la escuela rural se desarrollaba en un medio “de pobreza espiritual, de incapacidad económica y de aislamiento, si bien, tratándose del indio, podría afirmarse que el primero de estos factores, el de pobreza espiritual, es más bien una deficiencia de expresión que de la cualidad espiritual de la misma” [Sáenz, 1928: 10]. Así pues, la educación rural debía solventar esa pobreza por medio del trabajo, la alfabetización y la higiene.

<sup>5</sup> De hecho, no se contemplaba la posibilidad de que existieran “indígenas” que no fueran “campesinos” y se omitía por completo la posibilidad de que existieran indígenas en las urbes.

Con la presidencia de Álvaro Obregón, se estableció el Departamento de Educación y Cultura Indígenas (DECI), y con ello se marcó una primera diferencia entre la educación rural y la indígena. En el siguiente mandato, Plutarco Elías Calles hizo aún más énfasis en esta distinción e hizo públicas sus propuestas educativas [Meneses, 1986: 454].

Uno de los primeros proyectos encaminados a la atención exclusiva de las poblaciones indígenas fue la Casa del Pueblo, propuesta del profesor Enrique Corona y puesta en práctica en 1925. Las bases del establecimiento eran sociales, económicas, morales, intelectuales, físicas y estéticas. Lo que se buscaba con esto era “constituir la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela”, de tal manera que la Casa sería un centro que integraría los intereses y las necesidades de la comunidad para procurar su civilización, a la vez que formaría “hombres libres, de iniciativa, prácticos pero con la vista hacia el ideal, con un sentimiento de responsabilidad bien definido para que lleguen a obtener el dominio de sí mismos y la firme voluntad de labrar una existencia placentera para sí propio y para los otros miembros de la sociedad”. La enseñanza de los conocimientos básicos, base para la vida diaria se complementaría con prácticas agrícolas, industriales o domésticas propias de la localidad y se desarrollarían hábitos de higiene para “formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas relacionadas con el medio ambiente” [Corona *apud* Fuentes, 1986: 32-33].

Aunque el proyecto estaba destinado a la población indígena y las Casas tenían que establecerse en poblados con al menos 60% de este tipo de población, no se excluía a los mestizos [Corona *apud* Fuentes, 1986: 55]. No obstante, las políticas educativas tendieron paulatinamente a separar la educación indígena del ámbito más general de la enseñanza rural, provocando una diferenciación real entre las poblaciones. En buena medida es posible que con ello se estuviera respondiendo al consenso que parecía permear el ambiente: la diferencia de idioma de las poblaciones indias era un elemento de capital importancia que impedía que este sector fuese tratado en igualdad de circunstancias al resto de la población rural.

Uno de los primeros proyectos en este sentido fue la Casa del Estudiante Indígena, la cual tenía el claro objetivo de brindar educación especial a la población indígena, aunque, como antaño, ésta fuera impartida en castellano. Fundada en 1926 como un internado en la Ciudad de México para la educación de los indígenas, la Casa del Estudiante Indígena pretendía albergar a individuos de diferentes etnias para enseñarles las herramientas básicas que les permitieran su ingreso a la civilización. Se esperaba que después de terminar sus estudios en la Casa, los egresados regresaran a sus

poblados de origen y diseminaran el germen de la civilización entre sus paisanos [Dawson, 2004: 67-95; Loyo, 1996: 99-131].

En sus primeros años este programa fue duramente criticado —al parecer por la facción conservadora— con el argumento de que buscaba privilegiar la atención de un solo sector de la población (el indígena), ensanchando con ello las brechas y las diferencias. Se exigía que no “valuemos el poder de adaptación en la cantidad de pigmento que cada uno posee, ni creamos que los chichimecas del señor Corona valen más que los mexicanos de todo el país. La educación igual para todos los mexicanos” [SEP, 1927: 17].

No se podía negar que la Casa privilegiaba a los indios, pero las autoridades insistían en que era del todo justo dar una esperanza de redención a este sector para remediar los cuatro siglos en que fue “postergado, humillado y olvidado” [SEP, 1927: 17-18].

Aun cuando la Casa proponía establecer una diferencia con la educación rural, en realidad no distaba de la enseñanza en general. Fuera de las actividades cotidianas del internado, los estudiantes asistían a clases en las escuelas de la capital como una medida para integrarse a la vida nacional. Por otro lado, y en la práctica —fuera del ámbito discursivo de las autoridades—, existía un límite difuso entre la población indígena y la rural y, sobre todo, cierta dificultad para establecer una clara diferencia. Para Moisés Sáenz, por ejemplo, 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 estado económico o cultural de los individuos” [Sáenz, 1928: 8]. Así pues, y por más esfuerzos que se hicieran en ese sentido, limitar el ingreso a las Casas de manera exclusiva a la población indígena no era factible por más que las autoridades insistieran en la urgencia de remediar las injusticias históricas acaecidas sobre este sector.

Aunque el presidente Calles reconoció que el proyecto fue un éxito porque permitió demostrar que los indígenas tenían las mismas capacidades de aprendizaje que los mestizos, en general fue sumamente criticado porque sus egresados preferían quedarse en la capital para continuar sus estudios o trabajar en vez de regresar a sus lugares de origen.<sup>6</sup> Debido a esto, y a otros aspectos negativos (la carencia de espacios agrícolas que permitiera una formación agraria, por ejemplo), el proyecto fue cancelado en 1932 y sustituido por internados indígenas distribuidos en diferentes

---

<sup>6</sup> Este fenómeno no fue exclusivo de la educación indígena, sino una problemática común a todo el ámbito rural. Véase el trabajo de Rafael Guevara [2002], en el que refiere la negativa de los egresados de la Escuela Nacional de Agricultura a retornar a sus lugares de origen.

lugares de la provincia mexicana. Éstos facilitarían la enseñanza agrícola de los educandos, por ejemplo, y eliminarían el problema, a la vez, de su reinserción en sus lugares de origen. El objetivo era el de formar maestros normalistas que pudieran continuar con la misión alfabetizadora de la SEP, de manera que tampoco resultaron radicalmente diferentes a la educación rural.

La separación definitiva de los proyectos de incorporación indígena del ámbito de la educación rural sólo se concretó cuando se creó el Departamento de Asuntos Indígenas en el Cardenismo. El DAI, ubicado administrativamente fuera del ámbito de acción de la SEP, se convirtió en una instancia superior y coordinadora de todas las dependencias que pudieran vincularse a la resolución de los problemas que afectaban a la población indígena. Estas últimas podrían ser tan numerosas como la misma administración pública. Por ejemplo, en el Congreso Regional Indígena de la raza otomí, celebrado por el DAI en Ixmiquilpan, Hidalgo, en septiembre de 1936, se acordó organizar una Comisión de Estudio y Planeación de los Problemas de los municipios de Actopan, Ixmiquilpan, Santa María Tepeji y Tasquillo en la que participarían los representantes de buena parte de la administración federal.<sup>7</sup>

Así, las funciones de la nueva dependencia no sólo quedaban fuera del ámbito educativo de la SEP, sino que modificaban fundamentalmente la manera en que hasta entonces se definían los proyectos de incorporación indígena: el rango de acción se ampliaba del ámbito de la educación a toda la administración pública federal. Este cambio en la jerarquía de las dependencias fue justificado con el argumento de que el problema real de los indígenas no era de índole educativa, sino de carácter social y, sobre todo, económico.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> La Comisión estaría integrada por miembros de la Secretaría de Hacienda, de Educación Pública, de Agricultura y Fomento (Comisión Nacional de Irrigación), de Comunicaciones y Obras Públicas, de la Economía Nacional, y de Guerra y Marina (Comandancia de la 18<sup>a</sup> Zona Militar); del Departamento Agrario, del Trabajo, de Salubridad Pública, Forestal y de Caza y Pesca, de Asuntos Indígenas, de Educación Física; del gobierno del Estado y de la Universidad Nacional Autónoma de México en sus diversos institutos [véase DAIB, 1938: 15].

<sup>8</sup> Ésta es la explicación que, por ejemplo, retoma Engracia Loyo [1996] para explicar la tendencia que abrazará el indigenismo en los siguientes años. La autora considera que el reconocimiento de la diferencia constituye una tardía aceptación de la deficiencia del proyecto educativo y, a la vez, un acierto (al menos inicial) por parte del gobierno y los intelectuales.

No obstante, cabe destacar que en cada uno de los proyectos señalados arriba, desde principios de la década de los veinte, existió la tendencia de resolver las problemáticas económico-sociales de las poblaciones rurales. Los educadores de aquellos años no eran en absoluto ajenos a la consideración de que los problemas de las poblaciones indígenas, y aun las rurales, se encontraban enmarcados por condiciones históricas, sociales y geográficas. Como señala Meneses [1986: 454], el interés de Calles por la educación de las poblaciones indígenas en el fondo se debía a que estaba convencido de que la educación era parte de una nueva política económica. De hecho, las tendencias educativas en el mundo en general, ya fuese Estados Unidos o la URSS, apuntaban a generar proyectos educativos que mejoraran las condiciones económicas de las poblaciones, convirtiendo a los educandos no sólo en ciudadanos patrióticos, sino en sujetos útiles y productivos en la vida. En México, éste también fue el espíritu que animó a los siguientes gobiernos y proyectos en torno a los indígenas.<sup>9</sup>

Por lo tanto, el mejoramiento de las condiciones económicas de las poblaciones durante el Cardenismo, lejos de ser una innovación, constituyó una bandera ideológica para impulsar al régimen y concentrar la toma de decisiones en el poder Ejecutivo. Por otro lado, sacar al llamado *problema indígena* del espacio educativo para vincularlo con otras agencias gubernamentales significaba limitar el espacio de acción de la SEP, para permitir el surgimiento de nuevos actores y dependencias, como el DAI.

### III

Este viraje fue acompañado, en buena medida, por el paulatino y creciente acercamiento entre el naciente ambiente antropológico y los educadores, pero, sobre todo, por la concreción de la antropología institucionalizada. Como antes mencioné, los proyectos llevados a cabo en la década de los años veinte, con el fin de atender a las poblaciones indígenas tenían plena conciencia de que era necesario conocer sus condiciones físicas y culturales para mejorar su situación económica y social. De hecho, las autoridades de

<sup>9</sup> En no pocas ocasiones México retomó algunas de las propuestas generadas en Estados Unidos y la URSS. Es bien conocido, por ejemplo, que Moisés Sáenz siguió los postulados de John Dewey, quien, a la vez, estaba sumamente interesado en el exitoso desarrollo de los proyectos educativos mexicanos. Lombardo Toledano, desde otro punto de la arena política, también había colocado la mirada en la experiencia soviética sobre el problema de la diversidad étnica.

la SEP establecieron relaciones con la naciente comunidad antropológica en varias ocasiones para tratar de comprender las condiciones sociales de sus educandos. Con este fin Enrique Corona propuso, como parte de los trabajos de la Casa del Pueblo, que durante los primeros meses de su estancia en la región de trabajo, los misioneros realizaran un estudio sobre la zona y rindieran a la Secretaría un informe sobre las condiciones geográficas, sociales, económicas, de productividad, etc., tanto de la población mestiza como de la indígena. El trabajo, cuyos resultados no alcanzaron a publicarse, fue realizado en colaboración con la entonces Dirección de Antropología [Corona *apud* Fuentes, 1986: 57; ATA, t. CCXXVI, exp. 1582.8]. Asimismo, en 1925 se comisionó a Carlos Basauri para desarrollar investigaciones etnográficas y antropológicas con los tarahumaras de Chihuahua [Basauri, 1929], y se planeaba realizar un estudio similar con los otomíes en Hidalgo [ATA, exp. B023"30"/(02)/1, s/f]. Poco tiempo después el mismo Basauri participó en la John Geddings Gray Memorial Expedition y realizó estudios etnográficos en la zona maya [Basauri, 1998]. Miguel Othón de Mendizábal, profesor del Museo Nacional, también colaboró con las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales aportando sus investigaciones sobre la región ítzmica y peninsular. Ya en la década de los años treinta, Andrés Molina Enríquez, a petición del Departamento de Educación Indígena, propuso un extenso curso de etnología para los directores e inspectores generales de Educación Rural [AHMNA, vol. 86, núm. 2876, exp. 6, fs. 26-44].

En todos estos proyectos no se negaba la diferencia cultural de la población indígena, sino que la cabeza de los proyectos de aculturación era el sector educativo, el cual, cuando lo consideraba necesario, establecía vínculos con el saber y la comunidad antropológica. Sin embargo, a medida que la antropología se consolidaba como disciplina en México, fue ganando espacios de acción en torno a las políticas indígenas y se convirtió en la directriz de las acciones educativas, y relegando al ámbito educativo a un segundo plano. Este escenario en gran medida fue resultado de las dependencias creadas en el Cardenismo, y pese a que el presidente no consideraba que la población indígena fuese culturalmente diferente al resto del país.

Cabe recordar que, desde 1926, y prácticamente durante toda una década, existió un *impasse* en el desarrollo de las instituciones dedicadas a la investigación antropológica en México. El Departamento de Antropología, que desde 1917 era la dependencia oficial encargada del estudio de las poblaciones indígenas del país (primero en la Secretaría de Agricultura y

Fomento, y luego en la SEP), fue cancelado en 1926.<sup>10</sup> El Museo Nacional, aun cuando contaba con un Departamento de Etnografía, no tenía como prioridad desarrollar trabajos etnográficos, y aunque en general atendía las solicitudes de los demás ámbitos de gobierno y colaboraba con éstos, en realidad, contaba con un magro presupuesto para este tipo de investigaciones.<sup>11</sup>

El Cardenismo, por lo tanto, fue determinante para la reaparición institucional de la antropología en la escena gubernamental, ya que fue en este periodo cuando se fundaron el Departamento de Antropología en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional (DA-IPN), el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (IIS-UNAM), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el DAI. Este último, a diferencia del resto —dedicados plenamente a la investigación—, era un organismo eminentemente abocado a la acción política. No obstante, su primer objetivo era el de:

[...] estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes, a fin de proponer al jefe del Poder Ejecutivo las medidas y disposiciones que deben tomarse por las diversas Dependencias para lograr que la acción coordinada del Poder público redunde en provecho de los indígenas [DAI, 1938: 8].

Su estructura parecía reafirmar la relevancia del saber antropológico. Contaba con un Consejo Consultivo encargado de revisar los programas, cuestionarios, instructivos y planes de trabajo, el cual estaba integrado por los directivos de cada área, un etnólogo “especializado en asuntos indígenas de México” y un economista. Asimismo, tenía una Oficina de Economía y Cultura Indígena encargada de investigar las condiciones de vida de los pueblos y de recopilar datos en las oficinas e instituciones científicas.

La intención de comprender culturalmente a los pobladores sin imponer las acciones de gobierno llevó al DAI a organizar congresos regionales para que las poblaciones pudieran comunicar sus necesidades a las autoridades.

---

<sup>10</sup> Carecemos de estudios detallados que ahonden sobre este abrupto cambio y sus repercusiones en el ámbito antropológico y la administración federal. Una excepción notable la constituye el interesante artículo de Beatriz Urias Horcasitas [2002].

<sup>11</sup> Hasta 1939 el Museo Nacional sólo realizó algunas investigaciones en la zona otomí y en Guerrero.

dades, de viva voz y en su propia lengua.<sup>12</sup> Se llevaron a cabo seis congresos, a los que asistieron numerosos delegados indígenas.<sup>13</sup>

No obstante, las acciones realizadas en cada uno de los poblados, éstas no parecen haber atendido a diferencias culturales y, en este sentido, no se observa ninguna influencia del saber antropológico. En general, el DAI aplicó medidas homogeneizantes en todos los poblados: implementó escuelas y cooperativas (de consumo y producción), así como medidas higiénicas, deportivas y cívicas. Las mismas conclusiones se recogieron de los congresos regionales antes mencionados, en los cuales, al parecer, los pobladores se quejaron de abusos similares y exigieron demandas casi idénticas: salud, escuela y tierra.<sup>14</sup>

Por otro lado, y pese al objetivo de ser un organismo coordinador del resto de las agencias, curiosamente durante el periodo Cardenista, el DAI no estableció vínculos con el resto de las dependencias surgidas para la atención de las poblaciones indígenas. De hecho, únicamente apoyó las acciones emprendidas por la SEP en materia de educación —sobre todo las vincu-

<sup>12</sup> Inicialmente Cárdenas había propuesto la celebración de un solo congreso regional, pero la multiplicidad lingüística obligó a la realización de congresos regionales (por familia lingüística).

<sup>13</sup> Los congresos realizados fueron: Congreso Regional Indígena, en Ixmiquilpan, Hidalgo, 1936; Segundo Congreso Regional Indígena (Tarasco), en Uruapan, Michoacán, 1938; Tercer Congreso Regional Indígena (Azteca), Tamazunchale, San Luis Potosí, 1937; Primer Congreso Regional de la Raza Chontal, en Villahermosa, Tabasco, 1939; Primer Congreso Regional de la Raza Huasteca, Tantoyuca, Veracruz, 1939; Primer Congreso de la Raza Mixteca, en Tlaxiaco, Oaxaca, 1939 [DAI, 1938b, 1938c, 1938d, 1939, 1939a y 1939b]. Se puede encontrar un interesante análisis sobre estos congresos en Dawson, 2004: 96-126.

Por otro lado, se pretendía que asistieran uno o dos delegados por comunidad que tuviesen más de 50 habitantes indígenas. En el caso del Congreso celebrado en Ixmiquilpan, por ejemplo, se contó con la presencia de 700 delegados. Desconozco de qué manera se seleccionó a los representantes, pero se habla de manera reiterada de su “pureza de raza”.

<sup>14</sup> Los congresos recogieron las demandas hechas en los siguientes rubros: agrario, agricultura, educación, comunicaciones, trabajo, salubridad, guerra, forestal, deportes, economía, quejas y varios. En este último rubro se anotaron, por ejemplo, quejas sobre comerciantes o la solicitud de cambio de autoridades judiciales.

Si bien podría considerarse que las solicitudes de las comunidades estaban limitadas y teñidas por el discurso de las autoridades organizadoras y, en este sentido, podrían ser engañosas, también es posible que tales registros muestren parte de las aspiraciones de los poblados. Como menciona Giraudo [2008: 221-229] para el caso de la experiencia de las escuelas federales y locales, las localidades rurales (indígenas o no) se apropiaron del lenguaje de las autoridades para exigir la transformación de sus poblados de acuerdo con el ideal urbano y sus símbolos (como la escuela).

ladas a la construcción de las escuelas— y es posible que haya mantenido relaciones con el naciente Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, para implementar innovaciones tecnológicas en las producciones artesanales.<sup>15</sup>

Fuera de estos trabajos el DAI no se relacionó ni con el Departamento de Antropología del IPN (creado el mismo año que aquél), ni con el INAH, instancias de eminente carácter antropológico. Más aún, tampoco se vinculó con el Departamento de Educación Indígena. Al parecer estas dependencias mantuvieron sus programas de trabajo de manera independiente de las acciones de aquella instancia presidencial.<sup>16</sup>

El distanciamiento entre el DAI y estas dependencias quizá se deba, por un lado, a la negativa de Cárdenas de observar a los indígenas culturalmente diferentes al resto de la población y, por otro, a la distinta formación de las cabezas rectoras de cada una de las instancias.

Como refiere Dawson, el presidente rechazaba que los indígenas formaran una clase culturalmente distinta al resto de la población mexicana y, en este sentido, mantuvo serias diferencias con Moisés Sáenz, quien inicialmente propusiera la creación de un organismo como el DAI. Fue este enfrentamiento conceptual el que propició que Sáenz no fuera elegido para dirigir la dependencia, sino el profesor Graciano Sánchez, uno de los líderes más importantes de la Confederación Campesina Mexicana [Dawson, 2004: 73]. Es posible que con esta designación Cárdenas quisiera enfatizar que los indígenas eran tan sólo el sector económicamente menos favorecido del ámbito campesino, tal como lo muestra el *collage* del DAI: una masa homogénea, rural y miserable, sin diferencias entre sí.

Por otro lado, es posible que la designación del profesor Sánchez haya contribuido a la falta de vínculos con las dependencias de investigación antropológica, ya que su ámbito de acción era la esfera política campesina y no la académica. Como señala Dawson [2004: 74], Sánchez era un aliado invaluable para concretar “the Cardenista dream of building a centralized national network of campesinos allied with the state. The choice thus signa-

<sup>15</sup> Las actividades desarrolladas y reportadas pueden verse en DAI, 1938, 1938a, 1942, 1943, 1944, 1945, 1946. Por otro lado, al menos desde la creación de la Comisión de Estudio y Planeación (acuerdo del Congreso en Ixmiquilpan), la UNAM tuvo participación en las acciones emprendidas. Me parece posible que los estudios de Francisco Rojas, como comisionado del IIS en la zona otomí, sean parte de estos trabajos. Véase al respecto por ejemplo, el trabajo de Rojas [1939].

<sup>16</sup> Sobre el DA-IPN véase el trabajo de López Aguilar [2011]. Las primeras actividades del INAH se encuentran registradas en la *Memoria de la SEP* [SEP, 1939, t. I: 249-267] y en el archivo de Alfonso Caso [Correspondencia Caso-Bailey, 24 de abril de 1939, IIA-UNAM, FACA (Fondo Alfonso Caso), caja 3, exp. 50].

led a very specific direction for the DAI; social science would serve the state, but as a poor cousin to political mobilization". A diferencia del profesor Graciano, sus colegas, los directivos de las otras dependencias —paradójicamente también convocados por el presidente Cárdenas— habían fincado su trayectoria en el ambiente de la investigación, con fuertes vínculos con el Museo Nacional y sin aparente relación con las agrupaciones político-gremiales de la época.

Lo cierto es que, a finales del mandato presidencial de Cárdenas, Graciano Sánchez fue sustituido por Luis Chávez y Orozco, con lo que cambió la trayectoria del DAI, que empezó a dirigirse a las instancias de las que se había mantenido distanciado.<sup>17</sup> A finales de la década se observa una clara intención de establecer programas conjuntos con el Departamento de Antropología del IPN, a la vez que se rescatan las propuestas del Departamento de Educación Indígena. Con ello se impulsará, entre otros proyectos, la enseñanza bilingüe como estrategia de aculturación. Chávez recordaba que:

Estaba muy perplejo en relación con algunos aspectos de esa política [indigenista]. Por ejemplo, estaba yo perplejo respecto a la utilización o no utilización de las lenguas indígenas para educarlos. Yo no estaba en condiciones de resolver ese problema debido a mi escasa preparación [...] Además, había una circunstancia de tipo publicitario y torpe que tenía que tener en consideración. Quienquiera que en México preconizara el uso de las lenguas para la educación de los indígenas, automáticamente se le denunciaba como a alguien que estaba imitando los métodos soviéticos./ Entonces yo, para salvar el obstáculo natural que implica ataques de esta naturaleza, por poco inteligentes que sean, y sobre todo teniendo en consideración que no podía determinar un problema tan difícil motu proprio, reuní a los especialistas —a los filólogos mexicanos, y a los filólogos extranjeros que estaban haciendo una visita a México—, y les planteé con toda franqueza la cuestión [...] que les invitaba a que estudiaran la cuestión, a que la resolvieran; en el entendido de que yo estaba absolutamente seguro de que cualquiera que fuese la conclusión de ese congreso, sería tomada en consideración por el jefe del Estado, por el presidente Cárdenas [Chávez *apud* Wilkie y Monzón, 1995: 87].

<sup>17</sup> Luego de trabajar en el archivo de la Secretaría de Guerra y en la Secretaría de Relaciones, Chávez fue nombrado Jefe del Departamento de Bibliotecas de la SEP por su paisano y amigo Ignacio García Téllez (íntimo amigo de Cárdenas y su primer secretario de educación). Para 1936 fue designado secretario de Educación, a sugerencia de Gonzalo Vázquez Vela y sin conocer a Cárdenas personalmente.

En 1939, en colaboración con el Departamento de Antropología del IPN y bajo la coordinación académica de Miguel Othón de Mendizábal, el DAI impulsó la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas. La añeja discusión sobre si la enseñanza debía impartirse en las lenguas vernáculas o en la nacional, quedó zanjada —al menos en los siguientes años— y las voces que se hicieron escuchar con mayor fuerza fueron las de los antropólogos. Daniel Rubín de la Borbolla, rechazando abiertamente la posición del educador Torres Quintero que había prevalecido en la enseñanza desde el Congreso de Educación de 1911, consideraba que la educación indígena basada en español había sido una “estrategia poco afortunada”, y que era menester conocer las lenguas indígenas e impartir la enseñanza en éstas, para alcanzar, ya no la incorporación —término que se volvió prohibido—, sino la interculturalización. Esta última garantizaría la castellanización más rápida y exitosa [DAAI, 1940: VII].

Estas propuestas ya habían sido planteadas con anterioridad. Carlos Basauri, como director del Departamento de Educación Indígena, por ejemplo, aseguraba que era necesario respetar la cultura del indio y respetarlo en sus intereses económicos, personalidad, idioma y “autóctona sensibilidad artística” [SEP, 1937, t. I: 15]. Con este fin el Departamento había aplicado estudios psicopedagógicos y enseñanza bilingüe en las escuelas en donde asistían alumnos que hablaban un idioma indígena además del español.<sup>18</sup>

No obstante, fue la Asamblea de Lingüistas la que sin duda marcó un hito importante en la materia que, a la vez, se sumó a la creciente importancia de la antropología a nivel internacional y también a la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III). Siguiendo este mismo impulso, el DAI y el DA-IPN también propusieron que se creara el Instituto Indigenista Mexicano como una filial del III en la que se pudieran estudiar los problemas de las poblaciones indígenas, aunque el proyecto no se concretó como tal [FACA-IIA-UNAM, caja 52, exp. 10, s/f].

A la postre el INAH se convertiría en el eje rector de las investigaciones arqueológicas y antropológicas, incluyendo en su seno al proyecto docente

---

<sup>18</sup> En este mismo sentido también se impulsaron trabajos técnicos para recopilar información monográfica que sirviera para orientar la “labor educacional indígena”. El material fue recopilado por medio de cuestionarios que fueron llenados por los directores de los centros y los maestros rurales. Los datos obtenidos posteriormente fueron sintetizados por “expertos” que, además, complementaron la información con estudios especializados [SEP, 1937, t. I: 411-412], lo que dio como resultado la obra *La población indígena de México* coordinada por Carlos Basauri.

y también, en buena medida, las tentativas de concentrar los “estudios de los problemas actuales de la población indígena”, tal como lo programaba el nonato Instituto Mexicano.<sup>19</sup>

De esta forma y en adelante, el conocimiento de la población ya no iría de la mano de las acciones educadoras, sino que éstas comenzaron a responder a los dictados de los estudios antropológicos. Durante este proceso, el DAI no logró mantenerse en pie más allá del sexenio de Manuel Ávila Camacho. Al parecer, sus altos ideales se acompañaron de una abigarrada estructura burocrática que entorpecía sus funciones y facilitaba la corrupción.<sup>20</sup> Sin embargo, en 1948 fue creado el Instituto Nacional Indigenista, bajo la dirección de Alfonso Caso Andrade. Fue concebido como una filial del III y quizás estaba recuperando el proyecto del Instituto Mexicano, con lo que se marcó la ruptura final de las acciones indigenistas guiadas por los educadores.

No es que el ámbito antropológico tuviera mayor empatía con las condiciones de miseria económica de las poblaciones. Lo que ocurrió fue el paulatino crecimiento y consolidación de un nuevo campo científico (la antropología), que encontró mayor oportunidad de crecimiento y arraigo en la acción política del Estado. Dicho en otras palabras, la consolidación de la antropología como ciencia en México se alcanzó, entre otros factores, con el desplazamiento de los educadores en el tema indígena, y gracias a la promesa de la utilidad pragmática (política) de la antropología, en un proceso que recibió un primer impulso —ambiguo— en el Cardenismo, y que sólo alcanzó a cristalizar en el siguiente sexenio.

<sup>19</sup> El DA-IPN se integró a la estructura del Instituto Nacional de Antropología e Historia como Escuela Nacional en 1942. Asimismo, se impulsó la investigación de las poblaciones indígenas de diversas instituciones de Estados Unidos, como el Instituto Língüístico de Verano, entre otras, lo que seguramente imprimió cambios importantes en el desarrollo del indigenismo mexicano que aún no han sido analizados con detalle. Una excepción notable la constituye el trabajo de Kemper [2011] que, sin embargo, mantiene un profundo desprecio por la relevancia de los actores nacionales.

<sup>20</sup> Al parecer, Caso [*“Bases para la organización del Departamento de Asuntos Indígenas”*, ms, s/f, FACA-IIA-UNAM, c. 52, exp. 10] participa en la reorganización de este Departamento en vista de que no había podido cumplir cabalmente sus objetivos debido a la falta de comprensión de los gobiernos locales y secretarías de Estado.

## IV

Volvamos al cartel del DAI que fue publicado en su primera *Memoria*. El general Cárdenas extiende el brazo señalando el futuro promisorio a una masa de indígenas que se encuentran detrás de él, desbordando los márgenes del *collage*. Son hombres, mujeres, ancianos y niños que retan al espectador con su dura mirada, o lo enfrentan sin salida a la profunda tristeza de sus ojos. No hay sonrisas, sólo hay indiferencia. Son sombras lacónicas vestidas en ropajes de manta que muestran casi con descaro su pobreza. El brazo del general se extiende sobre ellos, los está guiando, es *tata Lázaro*.

Cárdenas los conduce hacia el futuro, a ese cielo despejado que ocupa el fondo de la imagen, al mañana mejor, el de igualdad económica que les ha prometido. A la vez, les muestra su pasado: la Pirámide del Sol de Teotihuacán y el Castillo de Chichén Itzá forman una línea pétrea que delimita el horizonte.

La elección de ambos edificios para enmarcar el espacio del *collage* en el cartel tampoco fue azaroso. Pese a que el lugar que el pasado prehispánico debía ocupar en la historia patria mexicana fue un tema polémico, desde finales del siglo XIX existió la tendencia de integrarlo orgullosamente como el inicio de la historia de México. Después de todo, se trataba de civilizaciones dignas de presidir el origen del mexicano, al ser a todas luces pueblos que habían alcanzado la cumbre del desarrollo social.

En particular, y desde el siglo XIX, Teotihuacán había llamado la atención de propios y extraños como la ciudad más importante de la época prehispánica. Las fuentes coloniales atestiguaban que este lugar había sido la gran *Tollan*, la ciudad fundada por Quetzalcóatl, y desde la cual se disseminó la civilización al resto del mundo prehispánico.<sup>21</sup> Para el siglo XX Chichén Itzá había comenzado a ganar popularidad, tanto por su tamaño y extensión, como por sus semejanzas con la arquitectura del centro de México. Al igual que Palenque, Chichén Itzá se llegó a considerar una de las urbes más importantes de la civilización maya, y junto con Teotihuacán se convirtió en un símbolo del abolengo mexicano.

---

<sup>21</sup> Desde el siglo XIX la mayor parte de los investigadores en México consideraba que Teotihuacán era la *Tollan* referida por Sahagún en la *Relación de las cosas de la Nueva España*. Fue en 1941 cuando, tras la celebración de la Primera Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología, se acordó que ese título le correspondía a Tula, Hidalgo. Aun así el prestigio y el valor de Teotihuacán como símbolo de la mexicanidad no disminuyó en lo absoluto.

Tras los movimientos revolucionarios, sin embargo, la potestad de esta vieja herencia cambió de manos. Como señala Ricardo Pérez Montfort, los gobiernos revolucionarios basaron su discurso político en el *pueblo* como el protagonista y a la vez destinatario de la revolución.

En claro contraste con lo que durante el porfiriato se pretendió que fuera “el pueblo”, los revolucionarios reconocieron que éste se encontraba sobre todo entre los sectores marginados. El “pueblo” se concibió entonces como el territorio de los “humildes”, de “los pobres”, de las mayorías, mucho más ligadas a los espacios rurales que a los urbanos [Pérez Montfort, 2006].

Y, habría que agregar, el *pueblo* fue, por antonomasia, el territorio de los *indios*. Esta construcción requería de dos elementos: primero, justificar la atención del régimen hacia este sector como una deuda histórica, es decir, como un deber ser, un acto de justicia y no una elección; y, segundo, reafirmar la importancia histórica de los indígenas por medio de un rancio abolengo.

Para construir este discurso en particular, la revolución erradicó el hispanismo que prevalecía en la historia patria decimonónica y fundamentó el ideal de lo propio, de lo mexicano.<sup>22</sup> Durante esta reelaboración histórica, si bien nunca se dejaron de reconocer los beneficios obtenidos de la madre patria (la ciencia, por ejemplo), prevalecieron los reclamos y lamentos ante los atropellos cometidos por los conquistadores. En este escenario las víctimas por antonomasia fueron los indígenas, quienes, como descendientes directos de la población prehispánica, sufrieron toda clase de atropellos e injusticias. El siglo XIX no reparó los agravios de tres siglos de *dominación*, antes bien, mantuvo a los indígenas al margen del progreso social. Por ello los indígenas unieron sus brazos a la lucha armada revolucionaria cansados de la opresión de antaño. La revolución tenía una deuda histórica.

El Cardenismo, en particular, usó este discurso para justificar sus acciones. En el margen inferior del *collage* del cartel del DAI se lee la única frase: “La integración del indio a la civilización moderna debe hacerse, no como un acto de piedad, sino de justicia”. En este mismo tono, en su primer

<sup>22</sup> Sin duda el papel que desempeñó el hispanismo en la historia y la identidad ha cobrado diversos matices de acuerdo con la época y el espacio de construcción. Sobre la complejidad del proceso de construcción de la identidad véase, por ejemplo, el trabajo de Ricardo Pérez Montfort [1994], la compilación realizada por Roberto Blancarte [2008] y el trabajo al respecto que el Colegio de México publicó en fecha reciente [Blancarte, 2010].

año de trabajos, el Departamento reafirmaba estar actuando con justicia al llevar hasta ese “sector de la población las conquistas revolucionarias, en cuyo logro habían participado las razas autóctonas vertiendo su sangre profusamente” [DAI, 1936: 14].

La tónica de este discurso, de hecho, acompañaría al Departamento hasta sus últimos años y se complementaría con la reelaboración del pasado indígena. En 1942, Isidro Candia, el jefe del Departamento, afirmaba que:

Para esa raza mártir, que es un pasado de heroísmo y de gloria, y un futuro de triunfo y de grandeza; para esa raza soberbia que prefirió morir en el tormento o esconder su dolor en la montaña, antes que soportar yugos y cadenas; para esa raza prócer, abrimos hoy el ángulo de nuestros brazos fraternales, y le ratificamos nuestro afán de servirla, sean cuales fueren los escollos por vencer y los sacrificios por consumar [...] Así construiremos un poderoso frente de lucha para saldar una gran deuda de gratitud y de justicia. Así contribuiremos a la victoria de la democracia en peligro. Así fortaleceremos el brazo y el cerebro del indio para ponerlos al servicio de la patria y de la futura humanidad [DAI, 1942: 185].

La afirmación de Candia sobre la *gloria* del pasado indígena no era ninguna innovación. Al menos desde la década de los veinte, se observa una tendencia creciente a enaltecer elocuentemente el pasado prehispánico y, en paralelo, a fundamentar la idea de que dicho pasado es el antecedente directo de las poblaciones indígenas contemporáneas.

La necesidad de fincar un orgullo por este pasado, llevó a algunos autores a justificar aquellos rasgos que, a los ojos de siglo xx, eran totalmente inadmisibles. Enrique Corona, por ejemplo, argumentaba que si bien los aztecas habían practicado la esclavitud, también en Europa había existido este sistema. De igual manera, los sacrificios humanos eran explicables:

[...] si consideramos que ha existido en casi todas las naciones del mundo, y aun en culturas de grado evolucionado superior a la cultura nahua, y más aún si se considera que entre ellos privaba la idea de que para los dioses encierra más valor la sangre humana que la sangre meramente animal [Corona *apud* Fuentes, 1986: 8].

Este patriotismo desmesurado, abarcó casi toda la primera mitad del siglo xx, generando argumentos tan absurdos como irrisorios. En 1946 varios autores reunieron sus plumas para mostrar las aportaciones de México al

mundo. Alfonso Caso fue el encargado de llevar al lector a los más lejanos tiempos: los prehispánicos [Caso *et al.*, 1981]. Además de describir la gran importancia que tuvo para el mundo la introducción del chile, el maíz y el jitomate, entre otros cultivos provenientes de las tierras mesoamericanas, el autor menciona, en sólo unas cuantas líneas —quizás para no ahondar en el compromiso de una argumentación elaborada—, que estas tierras ¡aportaron al *hombre!* Sí, al *hombre prehispánico*: laborioso, creador, artístico, trabajador, etcétera.

Evidentemente esta defensa a ultranza de los tiempos pasados cumplía una función ideológica. En relación con el indigenismo, como mencioné, este chauvinismo se basó en la construcción de un fuerte vínculo que unió el pasado lejano con el presente indígena. Manuel Gamio, por ejemplo, en su trabajo sobre el valle de Teotihuacán, aseguraba que los habitantes del pueblo de San Juan eran los herederos directos de los antiguos pobladores de la “ciudad de los dioses” [Gamio, 1922: XIX].

Si bien esta reelaboración histórica no tenía fundamento académico, ni fue compartida por la mayor parte de los arqueólogos de la época (con excepción de Alfonso Caso), constituyó un recurso ideológico sumamente explotado en otros ámbitos, como el artístico y el educativo.<sup>23</sup> En este último espacio esta narrativa servía para fundamentar el éxito de los programas de educación indígena, ya que si los indios habían alcanzado un alto desarrollo en el pasado, podían tener un exitoso desempeño en la actualidad. Durante el Congreso Nacional de Maestros de 1929 el profesor Enrique Corona aseguraba que la cultura nahua era:

[...] tanto más admirable cuanto que había nacido y crecía con fuerzas propias, sin influencias procedentes de otras culturas contemporáneas que la auxiliases en su desarrollo y sin nexos que la vincularan con otras para mayores facilidades de crecimiento. No es por demás, sino que por el contrario, estimamos pertinente para mayor comprensión del problema indio del presente presentar un esquema de la cultura nahua [Corona, 1929: 5].

Con este artilugio de unir el presente indígena con el pasado prehispánico se negaba la historia y el desarrollo de los pueblos, relegándolos al

<sup>23</sup> Estas propuestas pueden observarse en las obras de algunos de los artistas plásticos de la época, quienes también colaboraron en la recreación de la historia oficial (o en el cine). Véase por ejemplo el trabajo de Itzel Rodríguez [2004] sobre Diego Rivera y el análisis de Tuñón [2009] acerca de lo femenino e indígena en la obra filmica del Indio Fernández.

limbo histórico. Es decir, se consideraba que la población indígena era incapaz de cambiar, pues el cambio se pensaba como una cualidad exclusiva y negativa del mestizo o del no-indio. Si bien ello no favorecía la revaloración de los pueblos indios, cumplía con una función ideológica sumamente oportuna que permitía justificar la pertinencia de los proyectos de aculturación, integración o interculturalización.

Es así como lo indígena comienza a caracterizarse a partir de la imagen idílica del pasado prehispánico. En esta reelaboración se destacan sobre todo dos elementos: la capacidad artística de los pueblos y su organización social. En una entrevista que el periódico *El Nacional* le hizo en abril de 1937, el presidente Cárdenas aseguraba que los indios tenían:

[...] cualidades constructivas y artísticas tan apreciables como las de los núcleos de otros países: su inteligencia es despierta y ya hemos visto cómo muchos indígenas se han colocado en la vanguardia, entre los hombres de ciencia, estadística y literatos. Tienen un alto sentido de la dignidad humana y son singularmente respetuosos y corteses, no con criterio de sumisión como se interpreta, sino entre ellos mismos [Cárdenas, 1940: 7].

Ésas fueron las premisas para impulsar las industrias artesanales de los pueblos como un sustituto o complemento de las labores agrícolas, y la política que el DAI utilizó ampliamente. De hecho, el impulso a las artesanías se venía desarrollando desde principios de la década de los años veinte con gran éxito: se apoyaba el perfeccionamiento de las industrias ya existentes por medio de la enseñanza de maestros especializados, o bien, se introducían artesanías en las poblaciones en las que éstas no existían o que su producción era poco atractiva.<sup>24</sup> Si el siglo XIX se empeñó en defender la idea de que los pueblos prehispánicos habían alcanzado el grado máximo de desarrollo (la civilización), la etapa posrevolucionaria fincó los argumentos necesarios (aunque no siempre suficientes) para inscribir las manifestaciones plásticas prehispánicas e indígenas en el estrecho y selecto término del *arte* con el fin de acercarlas aún más a los ideales modernos.

Las políticas encaminadas en este sentido fueron un éxito. Aunque no resolvieron el problema económico de las poblaciones, lograron revalorizar

<sup>24</sup> En los años veinte ésta fue una estrategia aplicada por Manuel Gamio en el valle de Teotihuacán, en donde introdujo la elaboración de tejidos de lana (de Chiconcuac), talavera poblana y la talla de navajillas prehispánicas (para emular el pasado de la “ciudad de los dioses”). Véase el análisis que Roberto Gallegos hizo al respecto [1999].

las llamadas *artes populares* hasta convertirlas en un símbolo de las poblaciones indígenas.

El otro aspecto del pasado prehispánico idílico que se retomó para valorar a los indígenas fue la organización social. De acuerdo con Cárdenas, gracias a la tradicional organización indígena:

[...] ellos entienden el sentido revolucionario del Régimen y realizan fácilmente su vida en un plan de cooperación en favor de su comunidad; sus mismas costumbres los hacen no tener miras egoístas. / Hay un sentido cívico en la masa indígena, en muchos puntos de calidad superior al que se ha observado en otros pueblos: no es gente que se oponga a la obra renovadora, no son conservadores; es la miseria y la ignorancia lo que les impide evolucionar [Cárdenas, 1940: 7].

En no pocas ocasiones se reiteraba el espíritu *comunal* de las poblaciones indígenas, aunque con ello en realidad se contradecía su estatuto civilizado.<sup>25</sup> No obstante, el sistema comunal resultaba sumamente útil para justificar la implementación de los programas económicos propuestos desde los años veinte. La Escuela de la Acción promovió el trabajo comunitario, el cual fue ampliamente aplicado durante el sexenio cardenista. La finalidad era establecer cooperativas de trabajo y de consumo como unidades básicas para el desarrollo productivo y económico de las poblaciones. En el DAI una de las primeras acciones fue establecer este tipo de organizaciones en las comunidades otomíes: como se consideraba que las actividades de este grupo giraban en torno a la industria del agave, se propuso mejorar la producción y calidad de este producto por medio del establecimiento de una cooperativa de productores indígenas de la industria cordelera y de la fibra. El objetivo principal de estas acciones era elevar el estándar de vida de la población.

Aunque en no pocas ocasiones las autoridades se quejaron de la renuencia de los indígenas para colaborar en las cooperativas debido a las diferencias y problemas internos de las poblaciones, en el discurso se promovió la imagen del espíritu comunitario de los pueblos. Después de todo, eran esas cualidades las que podían garantizar el futuro socialista para las poblaciones indígenas. Por eso, en el *collage* del cartel del DAI el General se-

<sup>25</sup> Por definición, y de acuerdo con el esquema evolucionista que dominaba en esa época, el sistema comunal de organización no correspondía con el desarrollo de los pueblos civilizados.

ñala el horizonte del futuro que encuentra su base en el majestuoso pasado prehispánico.

Desde esta perspectiva, el cartel no es solamente una imagen diseñada para impulsar la propaganda de las acciones del régimen, por lo que sería un error concluir que el escenario que lo enmarca es el Cardenismo y sus políticas. El *collage* es, a la vez que propaganda, la síntesis de la construcción que se impulsa en torno al sujeto indígena; la narrativa de la historia india que arranca en un pasado majestuoso y civilizado, mantiene un presente comunitario a la vez que miserable y homogéneo, y promete un futuro socialista: parte del proyecto que pretende construir la identidad nacional.

## BIBLIOGRAFÍA

### **Basauri, Carlos**

- 1929 *Monografía de los tarahumaras*, México, Talleres Gráficos de la Nación.  
 1990 *La población indígena de México*, México, INI, 3 tt.  
 1998 *Tojolabales, tzetzales y mayas. Breves apuntes sobre antropología, etnografía y lingüística*, edición facsimilar de la de 1931, México, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas (Colección Facsímil).

### **Blancarte, Roberto (comp.)**

- 2008 *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica.

### **Blancarte, Roberto (coord.)**

- 2010 *Los grandes problemas de México*, vol. XVI: *Culturas e identidades*, México, El Colegio de México.

### **Cárdenas, Lázaro**

- 1940 *El problema indígena de México*, México, DAI.

### **Caso, Alfonso et al.**

- 1981 *Méjico y la cultura*, edición facsimilar de la de 1946, México, Gobierno del Estado de México (Colección Letras, Serie Juana de Asbaje).

### **Corona, Enrique**

- 1929 *Medios prácticos para la educación e incorporación del indio*, México, s/e.

### **Chávez Orozco, Luis**

- 1995 "Entrevista de historia oral con Luis Chávez Orozco", en James W. Wilkie y Edna Monzón Wilkie, *Entrevistas de historia oral, Frente a la Revolución Mexicana 17 protagonistas de la etapa constructivista*, 4 vols., México, Universidad Autónoma de México.

### **Departamento de Asuntos Indígenas (DAI)**

- 1938 *Memorias correspondientes a los períodos del 1º de enero al 31 de agosto de 1936 y del 1º de septiembre de 1936 al 31 de agosto de 1937*, México, DAI.

- 1938a *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, septiembre de 1937-agosto de 1938, presentada al H. Congreso de la Unión por el jefe del Departamento*, México, Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda (DAPP).
- 1938b *Memoria del Primer Congreso Regional Indígena celebrado en Ixmiquilpan, Hgo. el 25 y 26 de septiembre de 1936*, México, DAPP.
- 1938c *Memoria del Tercer Congreso Regional Indígena (Azteca) efectuado los días 16, 17 y 18 de marzo en la ciudad de Tamazunchale, S. L. P., organizado por el Departamento de Asuntos Indígenas*, México, DAPP.
- 1938d *Segundo Congreso Regional Indígena, Memoria*, México, DAPP.
- 1939 *Primer Congreso Indígena de la Raza Chontal, del 20 al 22 de diciembre de 1939*, México, DAPP.
- 1939a *Primer Congreso Indígena de la Raza Mixteca, del 15 al 17 de diciembre de 1939, en Tlaxiaco, Oax.*, México, DAPP.
- 1939b *Primer Congreso Regional Indígena de la Raza Huasteca, del 26 al 30 de octubre de 1939*, México, DAPP.
- 1942 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1941-1942*, México, DAPP.
- 1943 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1942-1943*, México, DAPP.
- 1944 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1943-1944*, México, DAPP.
- 1945 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, 1944-1945*, México, DAPP.
- 1946 *Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas, en el periodo de 1945 a 1946 y síntesis de su labor en el sexenio*, México, DAPP.
- Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI)**
- 1940 *Memoria de la Primera asamblea de filólogos y lingüistas*, México, Antigua Imprenta de Murguía, DAAI.
- Dawson, Alexander S.**
- 2004 *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press.
- Fuentes, Benjamín (comp.)**
- 1986 *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, Ediciones El Caballito-SEP-Cultura.
- Gallegos Téllez Rojo, José Roberto**
- 1999 "La artesanía, un modelo social y tecnológico para los indígenas", *Política y Cultura*, núm. 12, México, pp. 223-241.
- s/f "Consideraciones sobre los Cuadros etnográficos indígenas de la Dirección de Antropología (1925) y Cuadros etnográficos indígenas", 42 pp. [Mecanoescrito].
- Gamio, Manuel**
- 1922 *La población del valle de Teotihuacán. El medio en que se ha desarrollado. Su evolución étnica y social. Iniciativas para procurar su mejoramiento*, México, Dirección de Talleres Gráficos dependiente de la SEP, 3 tt.
- Guevara Fefer, Rafael**
- 2002 *Los últimos años de la historia natural y los primeros días de la biología mexicana. La práctica científica de Alfonso Herrera, Manuel María Villada y Mariano Bárcena*, México, Instituto de Biología-UNAM.
- Giraudo, Laura**
- 2008 *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, pról. de Marcello Carmagnani y

- trad. de Jaime Riera Rehren, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Jiménez Alarcón, Concepción** (ed.)  
 1986 *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, SEP-Cultura.
- Kemper, Robert**  
 2011 "Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los proyectos tarascos", *Relaciones*, vol. XXXII, núm. 128, otoño, pp. 209-241.
- Lerner, Victoria**  
 1979 *Historia de la Revolución mexicana, 1934-1940*, vol. 17: *La educación socialista*, México, El Colegio de México.
- López Aguilar, Fernando**  
 2011 "Los inicios de la ENAH: 1937-1942", en Alejandro Villalobos Pérez (coord.), *Escuela Nacional de Antropología e Historia 70 años*, México, ENAH-INAH-CNCA, pp. 21-44.  
 2012 "Caminos reales", conferencia dictada en el marco del *Festival Chapitel, Huichapan 200 años*, en el Consejo Consultivo Ciudadano del Municipio de Huichapan, Huichapan, Hidalgo, 31 de agosto.
- Loyo, Engracia**  
 1996 "La empresa redentora. La casa del estudiante indígena", *Historia Mexicana*, vol. XLVI, núm. 1, julio-septiembre, pp. 99-131, México.  
 1999 *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- Loyo, Engracia** (ed.)  
 1985 *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP-Cultura.
- Medin, Tzvi**  
 2003 *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo XXI Editores.
- Mejía Barquer, Fernando**  
 s/f "Departamento autónomo de prensa y publicidad (1937-1939)", en <[>](http://wikicomunicacion.org/index.php?title=Departamento_aut%C3%B3nomo_de_prensa_y_publicidad_(1937-1939)), consultado el 9 de febrero de 2012.
- Meneses Morales, Ernesto**  
 1986 *Tendencias educativas en México, 1911-1934*, t. III, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Navarrete, Enrique**  
 2010 "1847-1949: el siglo que cambió la historia indígena mexicana", en Josefina Mac Gregor (coord.), *Miradas sobre la nación liberal: 1848-1948. Proyectos, debates y desafíos*, libro 1: *Discursos históricos, identidad e imaginarios nacionales*, México, UNAM (Col. Macroproyecto de Ciencias Sociales), pp. 125-175.
- Pérez Montfort, Ricardo**  
 1994 *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, CIESAS (Colección Miguel Othón de Mendizábal).  
 2006 "Las invenciones del México indio. Nacionalismo y cultura en México, 1920-1940", en *Prodiversitas*, <<http://www.prodiversitas.bioetica.org/nota86.htm>>, consultado el 11 de enero de 2011.

**Quintanilla, Susana**

- 1996 "Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 137-152.

**Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan**

- 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica.

**Rodríguez Mortellaro, Itzel Alejandra**

- 2004 *El pasado indígena en el nacionalismo revolucionario. El mural "México antiguo" (1929) de Diego Rivera en el Palacio Nacional*, México, tesis de maestría, FFyL-Universidad Nacional Autónoma de México.

**Rojas González, Francisco**

- 1939 "Las industrias otomíes del valle del Mezquital", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 1, núm. 1, marzo-abril, pp. 88-96.

**Sáenz, Moisés**

- 1928 *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

**Secretaría de Educación Pública (SEP)**

- 1927 *La Casa del Estudiante Indígena. 16 meses de labor en un experimento psicológico colectivo con indios. Febrero de 1926-junio de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación (Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública).

- 1935 *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 2 tt.

- 1937 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937. Presentada al H. Congreso de la Unión por el licenciado González Vázquez Vela, Secretario del Ramo*, México, DAPP, 2 tt.

- 1939 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1938-agosto de 1939. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. Secretario del Ramo Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, México, DAPP, 2 tt.

**Tuñón, Julia**

- 2009 "Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio el Indio Fernández", en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (comps.), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 127-149.

**Urías Horcasitas, Beatriz**

- 2000 *Indígena y criminal. Interpretaciones del derecho y la antropología en México, 1871-1921*, México, Universidad Iberoamericana.

- 2002 "Las ciencias sociales en la encrucijada del poder: Manuel Gamio (1920-1940)", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, julio-septiembre, pp. 93-121.

**Vaughan, Mary Kay**

- 2001 *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, 2a ed., trad. de Mónica Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica.

*Archivos*

ATA (Archivo Técnico de Arqueología-Coordinación Nacional de Arqueología-INAH).

AHMNA (Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología).

FACA (Fondo Alfonso Caso, "Fondos Documentales Alfonso Caso"-IIA-UNAM).