

La formación de una imagen del indígena en el México posrevolucionario (1916-1930)

The making of the Mexican post-revolutionary indigenous image (1916-1930)

MARCO ANTONIO PERALTA PERALTA*

RESUMEN

El presente escrito busca alcanzar dos objetivos. El primero consiste en la reconstrucción del imaginario acerca del mundo rural e indígena de acuerdo con las ideas políticas y los proyectos de modernización nacional emprendidos por algunos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del gobierno federal, durante las primeras décadas del siglo XX. El segundo tiene que ver con el análisis de los referentes culturales, mediante los cuales se diseñaron las políticas de incorporación y aculturación¹ de las poblaciones indígenas; es decir, explicar cuáles fueron las ideas y teorías que dieron sentido al tema del indigenismo durante el periodo de estudio. Se trata pues, del análisis de una realidad vista a través de los referentes ideológicos y culturales de los actores políticos y sociales que, en su idea por construir la imagen de un México moderno y progresista, comprometido con su pasado histórico, construyeron un discurso en el cual, lo indígena y lo mexicano representaban una identidad nacional, al mismo tiempo que significaban uno de los principales problemas para la construcción de un país moderno en términos culturales y educativos.

Palabras Clave: indígena y población rural, políticas de incorporación y aculturación, México posrevolucionario

* Licenciado en Historia, Universidad Autónoma del Estado de México, Maestro en Estudios Históricos, Universidad Autónoma de Querétaro, Maestro en Historia por el Colegio de México, estudiante del Doctorado en Historia, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, México. Correo electrónico: mperalta@colmex.mx

¹ Recupero el concepto de aculturación de Gonzalo Aguirre Beltrán “La aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto continuo y de primera mano, con cambios subsecuentes en los patrones culturales de uno o ambos grupos”. Gonzalo Aguirre Beltrán, *Obra antropológica VI. El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México* (México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Veracruzana, Gobierno del Estado de Veracruz, 1992), p. 14.

ABSTRACT

This writing seeks to achieve two objectives. The first consists of the reconstruction of the imaginary about the rural and indigenous world in accordance with the political ideas and national modernization projects undertaken by some officials of the Ministry of Public Education (SEP) and the federal government, during the first three decades of twentieth century. The second is the analysis of cultural references, through which the incorporation and acculturation policies of indigenous populations were designed; therefore, to explain what the ideas and theories that gave meaning to the subject of indigenist were during the study period. It is an analysis of a reality seen through the ideological and cultural references of the political and social actors, in their idea to build the image of a modern and progressive Mexico, committed to its historical past, by making a discourse in which the indigenous and the Mexican represented a national identity, and at the same time that they represented one of the main problems for the construction of a modern country in cultural and educational terms.

Keywords: indigenous and rural population, incorporation and acculturation policies, Mexico post-revolutionary

Recibido 06 de Mayo de 2020 – Aceptado 09 de Junio de 2020

A modo de introducción

Sabemos que durante los gobiernos de Álvaro Obregón (1920-1924) y de Plutarco Elías Calles (1924-1928), varios intelectuales, artistas, antropólogos y funcionarios del gobierno (José Vasconcelos, Diego Rivera, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, José Manuel Puig Casauranc, Rafael Ramírez, entre otros) se preocuparon por la situación social, económica y educativa en la que vivían la mayoría de las poblaciones indígenas que habitaban las zonas rurales y campesinas. Amén de mejorar su condición de marginalidad, diseñaron políticas culturales cuyo objetivo básico consistió en su incorporación a las formas culturales y estilos de vida que

el propio gobierno federal impulsaba como ideales de modernidad y progreso.² A la par, hubo personajes que se pronunciaron a favor de ciertas cualidades de las poblaciones indias dignas de ser consideradas como elementos constitutivos de la identidad nacional. Por lo tanto, estas fueron punto de partida y discusión sobre el tema indigenista.³

Durante el periodo conocido como Maximato, con independencia de los conflictos religiosos, políticos y económicos que atravesó el país, el tema del indigenismo fue central en los debates educativos y socioeconómicos de la esfera política e intelectual.⁴ Entre 1928 y 1934, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en colaboración con otras dependencias gubernamentales (a cargo de médicos y antropólogos) impulsó reformas educativas que buscaron la transformación del mundo indígena con base en políticas federales más amplias.⁵ Se trató de llevar a cabo un programa de incorporación basado en los avances que la psicología ponía en boga. En este tenor, a través de la psicopedagogía se diseñaron programas culturales y educativos con el fin de “civilizar” a las comunidades rurales; esto es, incorporarlas a un estilo de vida urbano, apegado a leyes y normas de comportamiento ciudadano. A partir de esto hubo una revalorización de

² Jean Charlot, *El renacimiento del muralismo mexicano, 1920-1925* (México: Fondo de Cultura Económica), 63-67; Claude Fell, “La creación del departamento de cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana” en, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru (México: El Colegio de México, 1999), p. 109.

³ Allan Knight, *Racismo, revolución e indigenismo, México 1910-1940* (México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Puebla, 2004), 20-26; Engracia Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928* (México: El Colegio de México, 2003), pp. 218-225.

⁴ Alfonso Caso, *Indigenismo* (México: Instituto Nacional Indigenista, 1958), 9-11; Carlos Bisauri, *La población indígena de México* 3vols. (México: Secretaría de Educación Pública, 1940) vol.1, 101-105; Manuel Gamio, *Hacia un México Nuevo. Problemas sociales* (México: Sin editorial, 1935), 81-86; Luis Villoro, *Los grandes problemas del indigenismo en México* (México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Nacional, 2008), pp. 233-238.

⁵ Engracia Loyo, “Los Centros de Educación Indígena y su papel en el mundo rural (1930-1940)” en, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru (México: El Colegio de México, 1999), 141-146; Shirley Brice, *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, 1992), pp. 139-141.

las cualidades del indígena, ya que a diferencia de periodos anteriores, se hizo una distinción entre su ingenio innato y sus conductas de comportamiento. El primero lo colocaba al mismo nivel que cualquier otro educando, en consecuencia, lo segundo era lo que a juicio de “los especialistas” (pedagogos, políticos e intelectuales) le impedían desenvolverse de manera óptima en los procesos de aprendizaje. Derivado de aquella problemática, los discursos en torno al mundo del indígena se transformaron y se adaptaron a las políticas impulsadas desde la SEP.⁶ Ya en la segunda mitad de la década de 1930, con la experiencia cardenista en materia social y educativa, el indigenismo poco a poco se transformó en “el tema” que daba la verdadera identidad cultural, no solo a México, sino al resto de Latinoamérica.⁷ Se crearon instituciones gubernamentales y educativas para el estudio histórico, antropológico y social de los grupos indígenas con el propósito de hacer coincidir las políticas federales de incorporación y asimilación con la realidad cultural de estas poblaciones.⁸ Los alcances y retos en materia indigenista se pusieron de manifiesto al final de la década de 1930 y comienzos de la siguiente cuando, en abril de 1940, se celebró en la ciudad de Pátzcuaro el Primer Congreso Indigenista Interamericano. Su relevancia recayó, entre otros aspectos, en que fue un espacio en el cual se trataron de conciliar, por lo menos, dos visiones acerca de la realidad indígena mexicana (y latinoamericana). Por un lado,

⁶ Alexandra Stern, “Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la Ciencia y el Estado, 1920-1960”, *Relaciones* 21:28 (invierno 2000), 64-66; Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” en *Ensayos sobre historia de la educación en México* coordinado por Josefina Zoraida Vázquez (México: El Colegio de México, 1985), pp. 181-189.

⁷ José Bengoa, *La emergencia indígena en América Latina* (México: Fondo de Cultura Económica, 2007), 199-200.

⁸ Susana Quintanilla, “El debate intelectual de la educación socialista” en *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, coordinado por Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (México: Fondo de Cultura Económica, 1999), 47-75; Loyo, “Los centros de educación”, 147; Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), pp. 74-84.

aquella que reclamaba un número de tareas pendientes que debían llevarse a cabo para que las poblaciones indias se incorporaran de lleno a la cultura nacional; dicho de otro modo, modernizar su estilo de vida para que se compaginara con los modelos de urbanidad y desarrollo social promovidos por los gobiernos federales. Por el otro lado, se hicieron presentes los discursos que buscaban afianzar un nacionalismo mexicano basado en la relevancia que había tenido la causa indígena para los gobiernos posrevolucionarios, por ello, este sector de la sociedad se traducía en un elemento de la identidad nacional.⁹

De un total de 72 resoluciones que produjo el Congreso, podemos identificar tres preocupaciones dominantes a lo largo de las conferencias. En primer lugar, las expresiones culturales atribuidas a poblaciones indígenas que debían conservarse como parte de la diversidad cultural. Segundo, los retos sociales, educativos y económicos a superar por parte de las dependencias del gobierno federal para incorporar a los indígenas al proyecto nacional. Tercero, el diseño y puesta en práctica de propuestas legislativas con miras a resignificar derechos y obligaciones de la población indígena y los ejes rectores de las instituciones federales que se encargarían de atender a esta población.¹⁰ En definitiva, este Congreso marcó un parteaguas para las acciones tomadas por el gobierno federal en cuestión indigenista. No obstante, mucho de lo que se discutió en Pátzcuaro difícilmente se entendería sino revisáramos aquello que derivó en estas y otras preocupaciones, como por ejemplo, la división de los debates entre quienes apoyaban una conservación de tradiciones y

⁹ Aguirre Beltrán en, Vicente Lombardo Toledano, *El problema del indio. Selección de textos de Marcela Lombardo, con una introducción de Gonzalo Aguirre Beltrán* (México: Secretaría de Educación Pública [Colección Sep Setentas, vol. 114], 1973), 38; David Vela, *Orientaciones y recomendaciones del Primer Congreso Indigenista Interamericano* (Guatemala: Publicaciones del Comité Organizador del IV Congreso Indigenista Interamericano, 1959) pp. 9-13.

¹⁰ Boletín Bibliográfico de Antropología Americana, núm. 4:1 (1940), pp. 10-29.

costumbres y los que se pronunciaron por una incorporación definitiva y una aculturación a los ideales nacionales.

Por lo tanto, mi explicación se circunscribe □en todo caso□ al análisis de la opinión vertida por los protagonistas que tuvieron una participación activa en la formación del nuevo régimen de gobierno posrevolucionario y en el desarrollo de la SEP, y con ello, en la creación de un nacionalismo mexicano asociado con la cultura indígena; es decir, una política cultural afianzada en un proyecto educativo cargado de una retórica mestiza;¹¹ nacionalismo vinculado con el fortalecimiento del Estado Mexicano.¹² Digo esto ya que, esta temática: la del indígena y la del indigenismo en México ha sido abordada desde varios enfoques, desde diferentes disciplinas (antropólogos, sociólogos, historiadores, literatos, filósofos, por lo menos le han dedicado sendos trabajos a la materia) y no han sido pocos los estudios¹³ que se han realizado simplemente en los últimos años. En este sentido, dejo de lado el estado de la cuestión para centrar la mirada y el análisis en los protagonistas de aquella época, en sus escritos, en las investigaciones a través de las cuales escribieron acerca de las ideas y creencias con las que construyeron visiones y realidades. Los protagonistas a los que me refiero son, por ejemplo, José Vasconcelos, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, José Manuel Puig Casauranc, Vicente Lombardo Toledano; todos ellos intelectuales que participaron en la política y en buena medida, fueron autores intelectuales de varias de las instituciones indigenistas del México posrevolucionario.

¹¹ Kay Vaughan, *La política cultural*, 49-99; Carlos Monsiváis, *Historia Mínima. La cultura mexicana en el siglo XX* (México: El Colegio de México, 2010), pp. 114-129.

¹² Lucina Jiménez y Enrique Florescano, “Las Instituciones culturales: logros y desafíos” en *Cultura mexicana: revisión y prospectiva* coordinado por Francisco Toledo, Enrique Florescano y José Woldenberg (México: Taurus, 2008), 83-97; Luis Aboites y Engracia Loyo, “La Construcción del nuevo Estado 1920-1945”, en *Nueva Historia General de México* (México: El Colegio de México, 2015), pp. 609-626.

¹³ Véase por ejemplo las consideraciones de Guillermo Zermeño: “La cuestión indígena revisada” publicado en la revista *Historia Mexicana*, vol. 53 (octubre-diciembre 2003).

Finalmente, sabemos que desde finales del porfiriato este tema ya hacía eco en la política federal; sin embargo, mi punto de partida lo marca el trabajo etnográfico que publicó Andrés Molina Enríquez en 1909, a través del cual esbozó los grandes problemas nacionales, investigación pionera que sirvió de modelo para que, entre 1937 y 1940, se elaboraran las primeras síntesis explicativas, así como los primeros resultados de dichas políticas culturales.

Las visiones del indio en el ocaso porfirista y a la luz de un nuevo régimen: la síntesis de Manuel Gamio

De manera frecuente, a lo largo del periodo porfirista hubo un debate entre los científicos y los positivistas en materia cultural, acerca de la raza y el “atraso” al interior del mundo rural y campesino. Ambos temas representaron un reto para el gobierno porque, según la élite política, impedían el pleno desarrollo de la república. Aunque hubo varias posturas, me parece que en su mayoría las podemos resumir en tres. Una era la que defendía un racismo social para justificar la inferioridad de los grupos marginados e indígenas y así, validar políticas de exclusión al proyecto nacional, al interior de este grupo se encontraban figuras reconocidas como Francisco Bulnes. Desde otra perspectiva, políticos como José Ives Limantour advertían un problema económico de fondo. Quienes comulgaban con esta percepción asumían que el atraso rural e indígena se debía a su bajo desarrollo económico, de lo cual derivaba el resto de sus dificultades sociales y culturales; por ello, solo mediante el impulso de la economía era posible resolver el atraso sociocultural de aquellas poblaciones. Finalmente, un tercer grupo consideró que el problema de los indios y los grupos marginados se debía a que vivían apartados de “los beneficios de la civilización”, pues aunque contaban con

facultades y capacidades para elevar su nivel cultural, la falta de educación e instrucción entre sus comunidades limitaba su desarrollo. Defensores de esta postura, como Justo Sierra, asumían que el gobierno federal debía implementar una serie de políticas sociales y culturales para “sacar del atraso” a aquellos grupos humanos y en consecuencia, incorporarlos al proyecto nacional.¹⁴

De manera simultánea sabemos que a finales del siglo XIX, con motivo de la celebración del IV Centenario del descubrimiento de América, el gobierno porfirista buscó afianzar una imagen del país en el extranjero que pusiera de manifiesto, entre otras cosas, los progresos materiales y culturales del régimen por un lado, y la exaltación de la larga historia que hacía de México, una nación de primer orden por el otro. A través de las Ferias y Exposiciones internacionales, el régimen intentó demostrar que su pasado era digno de compararse con las culturas clásicas de occidente, pero además, gozaba de un presente moderno y respetable.¹⁵ En definitiva, el gobierno erigió un discurso, en el cual las patrias “indígena”, “mestiza” y “criolla” se mezclaban para dar un rostro de lo “mexicano”. Este nacionalismo tuvo como corolario las celebraciones cívicas con motivo del centenario de la Independencia de México. Pese a ello, hubo quienes, por el contrario, hicieron fuertes críticas sobre las consecuencias negativas que - según ellos - el desarrollo porfirista había dejado tras de sí. En especial,

¹⁴ Natalia Priego, *Positivism, Science, and “The Scientists” in Porfirian Mexico. A Reappraisal* (Liverpool: Liverpool University Press, 2016), 110-154; William Raat, “Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena” en *Historia Mexicana*, núm. 20:79/3 (enero-marzo1971), 413-426; *El Positivismo durante el Porfiriato* (México: Secretaría de Educación Pública [Serie SepSetentas vol. 228], 1975), 107-139; Agustín Basave, *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. [Prólogo de Carlos Fuentes] (México: Fondo de Cultura Económica, 2011) 33-41; Lorenzo Meyer, “Reformas y reformadores: dos intentos de liberalismo mexicano. Un ensayo comparativo” en Leticia reina y Elisa Servin coordinadoras, *Crisis, reforma y revolución México: Historia de fin de siglo* (México: Taurus, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, 2002), pp. 336-3368.

¹⁵ Mauricio Tenorio Trillo, *Artilugio de la nación moderna. México en las exposiciones internacionales. 1880-1930* (México: Fondo de Cultura Económica, 1998), pp. 129-140.

hacían énfasis en los problemas del mundo rural y mestizo, que conformaba más del 80 % de la población. Un ejemplo claro de estas posturas fue la obra que hacia 1909 publicó Andrés Molina Enríquez con el título *Los grandes problemas nacionales*.¹⁶

Con independencia de la crítica política al régimen porfirista, la obra de Molina Enríquez presentó una radiografía objetiva¹⁷ de los grupos étnicos que integraban el mundo rural y que, pese a su heterogeneidad, eran percibidos como un solo universo cultural.¹⁸ Destacó la relevancia de la población mestiza como motor social capaz de transformar al país.¹⁹ También denunció a los grupos políticos que intervenían en la vida económica y política de México, los cuales, limitaban el progreso nacional. Por ello, consideró fundamental hacer hincapié en el potencial de la raza mestiza para echar a andar un proyecto nacional mexicano. Esta radiografía sirvió como base ideológica para muchos de los líderes revolucionarios que en 1910 se levantaron en armas contra la reelección del presidente Porfirio Díaz.²⁰

De acuerdo con Gonzalo Aguirre Beltrán, de los diferentes grupos que pugnaron a lo largo del movimiento revolucionario, la corriente agrarista se basó en varios postulados de la obra de Molina Enríquez.²¹ *Grosso modo*, esta corriente buscó la restitución de tierras para las comunidades rurales y campesinas. El movimiento zapatista, según algunos historiadores, además de haberse erigido como un movimiento de lucha a favor del

¹⁶ Mauricio Tenorio Trillo, “Del mestizaje a un siglo de Andrés Molina Enríquez”, en *En busca de Molina Enríquez. Cien años de Los Grandes Problemas nacionales*, coordinado por Emilio Kouri (México: El Colegio de México, 2009), pp. 43-55; Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales. 1909*, [Prólogo de Arnaldo Córdova] (México: Era, 1983), pp. 278-279.

¹⁷ Por objetiva me refiero a que en términos estadísticos y cuantitativos, proporciona una buena base de datos para el análisis socioeconómico del régimen porfirista.

¹⁸ Molina Enríquez, *Los grandes problemas*, pp. 278-356.

¹⁹ Molina Enríquez, *Los grandes problemas*, p. 348 ss.

²⁰ Tenorio Trillo, “Del Mestizaje”, pp. 41-42; Basave, *México mestizo*, pp. 33-35.

²¹ Aguirre Beltrán en Lombardo Toledano, *El problema del indio*, p. 20.

campesino rural, también se pronunció por la restauración de las pequeñas patrias indígenas;²² no obstante, más allá del discurso, las poblaciones indias quedaron al margen de las pugnas revolucionarias y, en el mejor de los casos, sus problemas y necesidades eran vistos como una extensión más de las problemáticas que vivían las comunidades campesinas, las cuales, con frecuencia, estaban constituidas por una mayoría mestiza.²³

Por otra parte, la influencia del peruano José Mariátegui, cuya filosofía consistió en la reivindicación a través de la acción política, hizo que una corriente revolucionaria constituida por la clase obrera, principalmente, sumara a su causa los marginalismos a los que estaba sometida la ‘raza’ indígena. De esta manera, los simpatizantes de las ideas de Mariátegui buscaron la participación de los indios en su lucha revolucionaria. Pese a ello, al igual que el movimiento agrarista, el conocimiento de los “verdaderos” problemas del indio quedó al margen de las protestas.²⁴

De lo anterior se desprenden dos consideraciones relevantes. Por un lado, el movimiento revolucionario, más allá de la corriente ideológica y política con la que se decida analizar, forjó una idea del indígena asociada con los problemas del campo y de los trabajadores rurales y por lo tanto, al igual que ellos se consideró que su “atraso” se debía a problemas económicos, sociales y de calidad de vida. Por el otro lado, si bien hubo una generalización del calificativo “indígena” para referir indistintamente a las comunidades indias o mestizas, hubo un interés por recuperar la imagen

²² Enrique Krauze, *El amor a la tierra. Emiliano Zapata. Biografías del poder*, tomo 3, (México: Fondo de Cultura Económica, 1987), pp. 65-69; Arnaldo Córdova, *La ideología de la revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones Era, 1988), pp. 144-155.

²³ Knight, *Racismo, revolución e indigenismo*, pp. 11-17.

²⁴ Aguirre Beltrán en Lombardo Toledano, *El problema del indio*, pp. 18-20.

del “indio puro” para estudiarlo y encontrar en él alguna raíz cultural que pudiese servir para forjar un nuevo nacionalismo.

Por lo que respecta al segundo punto, una primera síntesis del problema se formuló cuando en 1916 el antropólogo Manuel Gamio publicó su obra “Forjando patria”. A diferencia de otros trabajos,²⁵ en éste puso como centro de su análisis la necesidad de recuperar al indígena como uno de los elementos que debían constituir la identidad nacional. En su libro atribuyó a esta población, particularmente a los “indios puros”, cualidades morales, sociales y de conducta que debían ser reconocidas y conservadas por parte de las autoridades federales y de los futuros gobiernos nacionales, por ejemplo, destacó que “asombra su vitalidad tanto como su naturaleza antimorbosa”.²⁶

Gamio aseguraba que los indígenas eran la suma de la población de las diferentes etnias o patrias que habitaban a lo largo y ancho de la república mexicana. De la misma forma, el calificativo valía para denotar a poblaciones rurales, no necesariamente indias pero, que por sus costumbres o condición de marginalidad, compartían problemas sociales y culturales parecidos a los primeros. Numéricamente, los indios puros eran menos que los mestizos o indios aculturizados, sometidos a una “fusión cultural evolutiva”²⁷; sin embargo, los tres grupos constituían más del 75% de la población total del país y por tal motivo, debían ser incluidos y tomados en cuenta por los gobiernos federales y estatales.²⁸ Educación, cultura, incorporación y desarrollo debían ser los pilares mediante los cuales el gobierno rescatara a los indígenas de su condición desfavorable.

²⁵ Por ejemplo, el propio texto de Andrés Molina Enríquez, pp. 298-306.

²⁶ Manuel Gamio, *Forjando Patria*. [Prólogo de Justino Fernández. Publicado originalmente en 1916] (México: Editorial Porrúa, 2006), p. 21

²⁷ Gamio, *Forjando patria*, pp. 178-179.

²⁸ Gamio, *Forjando patria*, p. 7.

Al mismo tiempo, Gamio suponía que la riqueza cultural de este grupo social necesariamente debía formar parte de las políticas nacionalistas para afianzar un patriotismo mexicano.²⁹

Gamio contravino a las posturas de los intelectuales y los antropólogos que calificaban a las poblaciones indígenas como sociedades incultas. Para él, la cultura de un pueblo se manifestaba a través de sus creaciones materiales e intelectuales que las dotaban de identidad colectiva. La cultura obedecía a factores históricos que determinaban las circunstancias de los modos de vida y las tradiciones en comunidad; en consecuencia, toda población al tener una historia tenía una cultura determinada.³⁰ Con el propósito de cambiar la idea de un pueblo culto o inculto, Gamio señaló que “no se denomine a los pueblos cultos o incultos, como impropriamente se ha venido haciendo, pues es tanto como calificarlos de humanos e inhumanos [...] vivimos en una evolución natural que siguen nuestras manifestaciones culturales y con la aplicación de aquellas manifestaciones de origen europeo que nuestras necesidades nos aconseja incorporar”.³¹ Lo anterior significaba que el bagaje cultural de las poblaciones indígenas tenía características “dignas” de ser integradas al discurso político oficial en materia de cultura nacional, pese a que frente a la cultura occidental, pareciera una expresión arcaica.³²

A raíz de los pronunciamientos de Gamio comenzaron los debates al interior de las esferas de gobierno sobre la forma en que debía ser recuperada e integrada aquella cultura indígena, tanto en los proyectos culturales, como en los educativos. El propio Gamio se inclinó a favor de conservar el mayor número de rasgos culturales indios. Por su parte, hubo

²⁹ Gamio, *Forjando patria*, p. 12-26.

³⁰ Gamio, *Forjando patria*, p. 103.

³¹ Gamio, *Forjando patria*, pp. 106-107.

³² Gamio, *Forjando patria*, pp. 159-161.

quienes consideraron que solo se debían mantener aquellos aspectos excepcionales de la población indígena, pues el verdadero progreso cultural estaba en la adopción de los parámetros europeos.³³

De la interpretación de Manuel Gamio podemos recuperar dos ideas que permiten comprender el sentido de la palabra “indígena”. En primer lugar, para este antropólogo, el “indio puro” era el integrante por antonomasia de la población indígena. Junto a él, las “personas mestizas” con formas culturales y estilos de vida propias de los primeros fueron concebidos como parte de aquellas sociedades.³⁴ Finalmente, las personas que, sin tener relaciones culturales directas con este grupo, pero, que en términos materiales, sociales, educativos y económicos se encontraban en condición de marginalidad fueron calificados de la misma manera que los primeros; es decir, como “indígenas”. Así pues, problemas y realidades sociales diferentes se comenzaron a resolver a partir de una óptica general homogeneizadora.³⁵

En cuanto a la segunda idea, la reflexión gira en torno a la distinción entre el campo y el mundo rural.³⁶ En 1919 la Dirección de Antropología encabezada por el propio Gamio presentó su programa de acción, mediante el cual se estableció que esta dependencia fungiría como un coadyuvante de la Secretaría de Agricultura y Fomento, para mejorar las condiciones laborales al interior de las comunidades indígenas. Uno de sus objetivos consistía en servir como órgano consultivo para otras dependencias federales amén de conocer a estas poblaciones; es decir, saber sobre sus comunidades, sus formas de sociabilidad, los usos y

³³ Stern “Mestizofilia, biotipología”, pp. 60-63; Knight, *Racismo, revolución e indigenismo*, pp. 9-17; Javier Sicilia, *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. Prefacio y selección de textos de Javier Sicilia* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001), pp. 100-101.

³⁴ Gamio, *Forjando patria*, p. 12.

³⁵ Gamio, *Forjando patria*, pp. 13, 23, 192-202.

³⁶ Gamio, *Forjando patria*, pp. 24-26.

costumbres de cada región para con ello, alcanzar los objetivos de mejora social.³⁷ Ésta se materializó precisamente en los proyectos que pudo desarrollar como cabeza de una institución creada a partir de sus recomendaciones. Desde 1916 y hasta los primeros años de la década de 1920, Gamio buscó llevar al plano de la acción los postulados de su obra. Estableció ejes rectores a través de los cuales el gobierno federal tuvo una participación en las investigaciones sociológicas y antropológicas que se llevaron a cabo en las comunidades indígenas, con el propósito de implementar la incorporación de las comunidades a los modelos civilizatorios promovidos por el nuevo Estado Mexicano.

Desde luego que la visión de Manuel Gamio acerca del problema del indígena convivió con otras posturas y por supuesto no fue el primero en tratar de solucionar esta problemática. Por ejemplo, en 1906 con la llamada “Ley Creel” impulsada por el gobernador de Chihuahua, Enrique Creel, se intentó solucionar el problema social y de incorporación que vivían los grupos sociales de la Sierra Tarahumara,³⁸ Sin embargo, la novedad del trabajo de Gamio residía en el enfoque científico con el que se describían los problemas y las soluciones posibles.³⁹

Su trabajo etnográfico se traducía no solo como meras recomendaciones a favor de la población indígena, sino que intentaban poner en práctica ciertas políticas de incorporación. En palabras de Gamio “consideramos indispensable, para el éxito de cualquier Gobierno que realmente quiera hacer obra eficiente y de nacionalismo, que por todos los medios sea fomentada la adquisición de datos estadísticos correctos a fin de que la población sea conocida, no solo cuantitativamente, sino también

³⁷ Manuel Gamio, *Programa de la Dirección de Antropología (Antes Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos)* (México: Dirección de Talleres Gráficos, 1919), pp. 7-11.

³⁸ Loyo García, *Gobiernos revolucionarios*, p. 13.

³⁹ Gamio, *Forjando patria*, pp. 171-181.

cualitativamente”.⁴⁰ Muestra de ello fue el proyecto Del Valle de Teotihuacán.

Al margen de su actuación al frente de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos, no me atrevo a decir que el gobierno emanado de la revolución conformado por la facción constitucionalista hizo caso real de las recomendaciones que emitió Gamio. Gracias a las nuevas investigaciones relacionadas con el proyecto constitucionalista de Venustiano Carranza, sabemos que fue esta facción revolucionaria la que impuso el nuevo modelo de gobierno que se respaldó en la propia Constitución de 1917.⁴¹ En consecuencia, el proyecto carrancista priorizó el fortalecimiento del Estado frente a los intereses particulares y extranjeros que habían dominado la era porfirista. El tema acerca del indigenismo y el apoyo a las sociedades campesinas quedó en un segundo plano, sobre todo, cuando se suprimió [por decreto presidencial] la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, por ejemplo.⁴²

Vasconcelos y la empresa educadora de la primera mitad de la década de 1920

Una vez que asumió la presidencia Álvaro Obregón en 1920, se ocupó en la conciliación de las corrientes revolucionarias y, para el tema que nos ocupa, aprobó varias políticas a favor de la educación y la cultura amén de homogeneizar y hacer llegar los logros de la revolución a toda la población del país. Para ello, se apoyó de uno de los protagonistas más relevantes del periodo: José Vasconcelos. Desde su participación en el Ateneo de la Juventud, éste último vio en el levantamiento de 1910 una oportunidad

⁴⁰ Gamio, *Forjando patria*, p. 31.

⁴¹ Cfr. GARCIADIEGO, Javier “¿Por qué, cuándo, cómo y quiénes hicieron la constitución de 1917?”, *Historia Mexicana*, 66:3 (263) (enero-marzo 2017), *passim*.

⁴² Sicilia, *José Vasconcelos*, p. 81.

para transformar el pensamiento y la cultura heredada del positivismo porfiriano, el que por cierto según sus palabras, era el responsable de la opresión que había sufrido el verdadero espíritu del librepensamiento.⁴³

Poco antes de la Creación de la SEP, José Vasconcelos tuvo una participación destacada al frente de la Universidad Nacional. Gracias al discurso que pronunció cuando tomó posesión de la rectoría podemos entender parte de su pensamiento y su visión del México posrevolucionario. Por principio de cuentas señaló que los verdaderos males sociales de México eran la ignorancia y el analfabetismo.⁴⁴ Para combatirlos era indispensable que la Universidad colaborara con el gobierno federal, con el objetivo de mitigar los problemas educativos, culturales y sociales. Entre las soluciones pragmáticas para alcanzar las metas estaba la “castellanización” e incorporación de los indígenas a la familia mexicana y a los beneficios de la alta cultura europea.⁴⁵ Por otra parte, se pronunció a favor de la creación de un Ministerio de Educación Pública a través del cual se atendieran las necesidades educativas, no solo de las poblaciones urbanas sino, más importante aún, de las comunidades rurales y campesinas.⁴⁶

A partir de 1921, cuando Obregón lo nombró Secretario de Educación Pública, Vasconcelos echó a andar un proyecto “aculturizador” que buscaba □entre otras cosas□ hacer una revalorización cultural del indigenismo.⁴⁷ Aunque uno de sus colaboradores fue Manuel Gamio, Vasconcelos disenta de él sobre aspectos puntuales de la cultura de los

⁴³ Juan Hernández Luna, *Conferencias del Ateneo de la Juventud. Prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962), pp. 135-136.

⁴⁴ Sicilia, *José Vasconcelos*, p. 82.

⁴⁵ Sicilia, *José Vasconcelos*, pp. 84-85.

⁴⁶ Sicilia, *José Vasconcelos*, p. 82.

⁴⁷ Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanos os en el México postrevolucionario* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989), pp. 55-62.

indios puros. A diferencia del antropólogo, el secretario de Educación consideraba que muchas de las costumbres y prácticas de los indígenas y campesinos eran síntomas de atraso por lo cual, el gobierno debía combatir fanatismos, vicios e ignorancia.⁴⁸ En definitiva, Vasconcelos se pronunció por una educación homogeneizadora, que tuviera como objetivo hacer que tanto indios como mestizos aprendieran una misma lengua, una misma cultura; un mismo sentimiento nacionalista.

Otros actores que colaboraron con Vasconcelos durante los primeros años de vida de la SEP fueron algunos miembros del Ateneo de la Juventud y pintores como Diego Rivera. Por lo que respecta a este último, es necesario enfatizar el proyecto educativo que Vasconcelos promovió a través del arte mural. Se trataba de una expresión artística mediante la cual se transmitió un mensaje nacionalista que conjugaba el pasado glorioso de México por un lado, pero también los avances de la modernidad occidental por el otro.⁴⁹

Como diferencias evidentes entre la visión de Vasconcelos respecto a la de Gamio, o incluso a la del propio Molina Enríquez, destaca la afición por la cultura hispánica. En este sentido, mientras que Gamio reconocía a las antiguas civilizaciones prehispánicas, Vasconcelos aplaudía como verdaderos logros la alta cultura, las costumbres y las modas implantadas en México durante y después de la época colonial.⁵⁰ En cierta medida, el discurso y la visión del secretario de la SEP estuvo vinculada con los ideales porfiristas en el sentido de que, al igual que Justo Sierra, suponía

⁴⁸ José Vasconcelos, *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Argentina y Brasil* (México: Espasa-Calpe, 1976 (publicada originalmente en 1948), 12-16; Fell, *José Vasconcelos*, 203-204; “La creación del Departamento”, pp. 109-110; Stern, “Mestizofilia, Biotipología”, pp. 61-62.

⁴⁹ Jean Charlot, *El renacimiento del moralismo mexicano, 1920-1925* (México: Fondo de Cultura Económica, 2010), pp. 166-169.

⁵⁰ Sicilia, *José Vasconcelos*, p. 100; Hernández Luna, *Conferencias del Ateneo*, pp. 146-148.

que el desarrollo cultural de una sociedad dependía de políticas federales verticales.

Otro proyecto educativo de Vasconcelos fue el de las misiones educativas y culturales. En una especie de analogía con las misiones de evangelización durante los primeros años de conquista, éste asumía que el deber de la SEP era, entre otras cosas, llevar la alta cultura⁵¹ y la educación a aquellos lugares que habían estado privados de la modernidad. Por ello, indígenas y campesinos debían ser formados bajo parámetros propuestos por la propia Secretaría. De esta manera, el proyecto vasconcelista se pensó, en términos culturales, como un proceso de endoculturación y transculturación⁵² o, en palabras de Gamio, de “fusión cultural evolutiva”.⁵³

Paralelo a las misiones culturales de la SEP, los estudios etnográficos y antropológicos que se desarrollaban en diferentes puntos de la república, con frecuencia hacían notar la discordancia de los ideales que se buscaban como políticas de incorporación indígena. Además, los testimonios de varios misioneros evidenciaron el poco éxito efectivo que tuvo el proyecto de Vasconcelos.⁵⁴ Pese a ello, las preocupaciones del secretario por erradicar la ignorancia e incrementar los niveles de alfabetización resultaron fundamentales para el diseño de las políticas gubernamentales futuras, no solo de la Secretaría de Educación sino de otras dependencias federales.⁵⁵

La imagen del indígena en este periodo (1920-1923) se afianzó en un doble discurso. Por un lado, a través de las expresiones artísticas y educativas

⁵¹ Monsiváis, *Historia mínima*, pp. 121-124.

⁵² Aguirre Beltrán, *Obra antropológica*, pp. 11-15.

⁵³ Gamio, *Forjando Patria*, pp. 178-181.

⁵⁴ Engracia Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928* (México, El Colegio de México, 2003), pp. 168-173.

⁵⁵ Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios*, pp. 137-142.

que promovía la SEP. Éstas se presentaban como una hibridación cultural prehispánica y europea; dicho de otro modo, como una cultura mestiza occidentalizada. El mensaje de los murales de Rivera se entiende como un proceso evolutivo que parte de un origen prehispánico hasta culminar en el desarrollo de sociedades proletarias y campesinas forjadoras de su propio destino.⁵⁶ El otro sentido que se dio del mundo indígena estuvo relacionado con aquellos problemas económicos, sociales, alimentarios, higiénicos y de salubridad que aquejaban al campo y a la vida rural. En este punto, el agente transformador en el que se apoyó Vasconcelos fue, sin lugar a dudas, el maestro misionero. En su campaña contra el analfabetismo y la corrección de malos hábitos, recomendó a los maestros honorarios (profesores que voluntariamente se adherían al proyecto vasconcelista bajo una serie de requisitos que exigía la Universidad Nacional y posteriormente la SEP) “comenzar sus clases aconsejando a los alumnos que ante ellos se presenten, acerca del aseo que deben mostrar en sus personas, y les den consejos elementales sobre higiene, la respiración, el alimento, el vestido, el ejercicio, etcétera”.⁵⁷

En 1922, Vasconcelos habló sobre los problemas de la infancia mexicana. Al margen de las clases privilegiadas, el secretario de Educación explicaba que la mayoría de los niños pobres eran de origen indígena y campesino y que por tal motivo, el esfuerzo de la SEP era doble; por un lado, lidiar con esta situación contraria al desarrollo económico, pero además, las costumbres cotidianas de los indígenas hacía que los maestros “remaran contra corriente” para resolver el problema eminentemente educativo.⁵⁸

⁵⁶ Charlot, *El renacimiento del moralismo*, pp. 174-175.

⁵⁷ Sicilia, *José Vasconcelos*, pp. 90, 94-97.

⁵⁸ Sicilia, *José Vasconcelos*, pp. 148-149.

Por todo ello, la solución a la que apostó el gobierno obregonista fue dividir en departamentos las actividades que debían llevarse a cabo al interior de la SEP. De esta manera, el Departamento de Escuelas respondería a los asuntos pedagógicos y de enseñanza. El de Bellas Artes atendería las expresiones culturales que permitieran el desarrollo integral de los estudiantes mediante actividades lúdicas y deportivas. La participación activa de los jóvenes en el proceso educativo, según Vasconcelos, serviría para que se acercaran a la alta cultura occidental. Por último, el Departamento de Bibliotecas se encargaría de resolver los problemas de circulación de textos y materiales literarios que permitieran transmitir conocimientos útiles, con el objetivo de elevar los niveles culturales.⁵⁹

Con base en todo lo anterior, podemos asumir que la preocupación de Vasconcelos, a diferencia de Gamio, no era el conocer a fondo las costumbres y las tradiciones de las sociedades que podían ser catalogadas como indígenas. Para él, los grandes aportes del indígena habían quedado en el pasado, el deber del gobierno federal debía consistir en dotarlos de una cultura que respondiera a las necesidades que buscaba satisfacer la nueva elite política. Él estaba convencido de que parte del atraso social e intelectual de los indígenas se debía a que durante mucho tiempo, los maestros y funcionarios educativos habían consentido el hecho de que se siguiese conservando costumbres “arcaicas” y primitivas, que obstaculizaban el desarrollo de la sociedad rural y campesina. Por ello, la política vasconcelista sirvió para que las expresiones artísticas de las décadas posteriores (e incluso hasta llegar al mundo del cine) formaran una idea del indio mestizo, vestido con manta, con sombrero de paja,

⁵⁹ Sicilia, *José Vasconcelos*, pp. 150-157; Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios*, pp. 137-138.

dedicado casi exclusivamente al campo, ocioso en su tiempo libre, entre otras características.⁶⁰

El indigenismo a partir de 1925: los aportes de José Manuel Puig Casauranc y Moisés Sáenz

Después de José Vasconcelos, la Secretaría de Educación quedó a cargo de Bernardo Gastelúm y ya en 1924, el médico y político José Manuel Puig Casauranc continuó, en cierta medida, con las políticas de incorporación indígena promovidas por Vasconcelos; a saber, acercarlos a los modelos de urbanidad y sociabilidad propios de las clases medias, a través de la instrucción obligatoria. Sin embargo, con el cambio de gobierno federal, la propia Secretaría de Educación se convirtió en un brazo de acción del régimen callista, cuyo propósito era implementar un sistema económico basado en la explotación y aprovechamiento del campo.⁶¹ En términos generales, Elías Calles visualizó un crecimiento nacional alimentado por el desarrollo macroeconómico pero también, a través de la participación de las poblaciones indígenas organizadas y coordinadas tanto por la SEP, como por los gobiernos locales y municipales.

Uno de los rasgos distintivos a lo largo del régimen callista fue la política educativa basada en la difusión y propagación de las escuelas rurales.⁶² Y aunque las misiones culturales continuaron durante el periodo de Puig

⁶⁰ Véase por ejemplo los dos volúmenes del tomo V de la *Historia de la vida cotidiana en México*, coordinada por Aurelio de los Reyes y dirigida por Pilar Gonzalbo. En especial los artículos de Rebeca Monroy Nasr “Fotografías de la educación cotidiana en la posrevolución”; Aurelio de los Reyes “Crimen y Castigo: la difusión social en el México posrevolucionario”; Engracia Loyo “En el aula y la parcela: visa escolar en el medio rural (1920-1940).”

⁶¹ Enrique Krauze, *La reconstrucción económica. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1924-1928* tomo 10 (México: El Colegio de México, 1979), pp. 297-298.

⁶² Vaughan, *La política cultural*, pp. 55-58; Knight, *Racismo, revolución e indigenismo*, pp. 25-29; Krauze, *La reconstrucción económica*, pp. 299-303.

Casauranc, la escuela rural fue, en definitiva, la apuesta del gobierno callista y en especial, del subsecretario de educación Moisés Sáenz.

En el segundo Congreso de Directores Federales de Educación, celebrado el 28 de mayo de 1926, el secretario Puig Casauranc hizo un pronunciamiento a favor de introducir en las políticas educativas, los avances y propuestas que la Psicología norteamericana, y en especial el método pedagógico de John Dewey (pedagogía de la acción).⁶³ Al mismo tiempo, hizo una crítica acerca de los logros y los pendientes en materia de incorporación indígena que se habían alcanzado hasta ese momento. Por principio de cuentas denunció que el problema de la raza indígena era de carácter social y que si no se lograba resolver a la brevedad, la población nacional se vería afectada pues “según él” “del problema de la raza indígena depende el 90 % de los problemas de la familia mexicana”.⁶⁴ Tan pronto como asumió la Secretaría de Educación, este funcionario se pronunció en contra de dos posturas que a su juicio, tergiversaban la realidad del indígena:

Tratándose de razas indígenas, el juicio se va casi siempre por dos derroteros absolutamente divergentes: los soñadores, los ilusos generosos, adornan al indio de las cualidades más excelsas, no quieren reconocer en él la más insignificante falla física o espiritual, y encuentran en el indio, y únicamente en el indio, y en la reivindicación del indio y en la supremacía de las razas autóctonas, sobre criollos y mestizos, todas las posibilidades de gloria o de fuerza, o de prestigio de México. Por otra parte, los escépticos, y más frecuentemente todavía que los escépticos, los malvados y

⁶³ José Manuel Puig Casauranc, *La cosecha y la siembra (Exposición, crítica social y política)* (México: 1928), p. 238.

⁶⁴ Puig Casauranc, *La cosecha*, p. 239.

egoístas, los que cifran cuestiones de pigmentos de la piel materias de alteza espiritual o de generosidad o de nobleza de sangre, los malos mexicanos, en una palabra, ven en el indio la causa de todos los desastres del país, piensan constantemente que es un lastre de oprobio y de ignominia y solo se duelen que sean tan numerosos.⁶⁵

Gracias a los trabajos que escribió y compiló durante su gestión en la SEP es posible hacernos una idea de los referentes culturales y las percepciones que Puig Casauranc tuvo acerca del mundo indígena y de los problemas del campo y del mundo rural. En 1926 publicó “De nuestro México. Cosas sociales y aspectos políticos”. Se trata de una compilación de artículos sobre distintas materias que ocupaban la agenda política del gobierno callista (e incluso que eran problemáticas originadas desde antes del triunfo de la revolución). De un total de 38 artículos que integraron el libro, hubo uno relacionado con la obra educativa recuperado de un Discurso que ofreció en la Universidad de Columbia, Estados Unidos, el 23 de marzo de 1926. En su disertación consideró un error hablar de razas superiores e inferiores, tomando como criterio de distinción solo el vigor físico. Para Puig Casauranc, en cada raza se hallaba un potencial mental y artístico colectivo que, según las condiciones sociales, se manifestaba en mayor o menor grado.⁶⁶ En este sentido, el físico tenía poco que ver en la valoración intelectual de un grupo humano; sin embargo, una mala alimentación, un ambiente poco favorable para el desarrollo natural de la persona, un estilo de vida poco higiénico y una falta de comunicación sí repercutían en su desarrollo cultural.

⁶⁵ Puig Casauranc, *La cosecha*, pp. 239-240.

⁶⁶ José Manuel Puig Casauranc, *De nuestro México. Cosas sociales y aspectos políticos* (México, 1926), p. 172.

Desde el punto de vista de Puig Casauranc, el indio y el mestizo mexicano no eran grupos étnicos inferiores al resto de la población sino más bien, “grupos sociales abandonados [...] que viven en el campo, en general abandono sistemático y criminal de gobiernos egoístas”.⁶⁷ Según esta consideración, ningún esfuerzo llevado a cabo desde el seno de estos grupos sociales llegaría a buen término sino se involucraba el gobierno, para lograr una mejora en el estilo de vida y en la reivindicación de las clases indígenas.⁶⁸ Por ello, comentó que el gobierno callista, aunque estaba lejos de resolver el problema de la población indígena, había alcanzado cifras positivas en materia educativa. Por ejemplo, destacó que durante el año de 1925 el gobierno federal había pagado la educación primaria de 117,168 niños y, tan solo en la Ciudad de México, había aumentado la matrícula a 20,000 niños inscritos. En términos generales la SEP atendía, en sus diferentes modalidades de escuelas (rurales, técnicas, profesionales, entre otras) a un total de 139,190 estudiantes.⁶⁹

No sabemos en qué medida las cifras de Puig Casauranc reflejaron el éxito de su proyecto educativo; sin embargo, en otra disertación aplaudió la intención del gobierno callista por hacer de la educación una máxima para “hacer de México un pueblo mejor”. Con el propósito de alcanzar este ideal, encomió la creación de instancias federales que facilitaban el trabajo que la propia SEP realizaba. Por ejemplo, no dudó en afirmar que “de ahora en adelante se espera que el Banco de México y el Banco Nacional de Crédito Agrícola, con sus numerosas ramas, han de contribuir poderosamente y de hecho están contribuyendo ya a mejorar el estado de las cosas”.⁷⁰ Por su parte, gracias a los trabajos de la SEP, el proyecto

⁶⁷ Puig Casauranc, *De nuestro México*, pp. 172-173.

⁶⁸ Puig Casauranc, *De nuestro México*, pp. 176-179.

⁶⁹ Puig Casauranc, *De nuestro México*, p. 179.

⁷⁰ Puig Casauranc, *De nuestro México*, p. 185.

callista estaba logrando una verdadera transformación en los “métodos de vida del pueblo mexicano”.⁷¹

Dos años más tarde, Puig Casauranc publicó un segundo volumen con características parecidas al libro anterior. Esta nueva publicación puede entenderse como una reflexión basada en la experiencia política del secretario. Bajo el título “La cosecha y la siembra”, compiló otra serie de textos que incluían temas tales como: los problemas de la educación de la raza indígena, la naturaleza y la vida cotidiana de las escuelas rurales, educación religiosa para las clases indígenas, instrucción cívica nacionalista que respondiera a los ideales del gobierno federal, entre otros. A través del análisis de la obra de Puig Casauranc es cómo podemos seguirle la pista al imaginario colectivo que tiene que ver con el indigenismo. Por ejemplo, de sus conclusiones se aprecia que, los avances obtenidos con las escuelas rurales y las políticas de incorporación promovidas desde la SEP y los gobiernos locales, no eran para civilizar a los indígenas, pues con frecuencia las misiones culturales o incluso las escuelas rurales y Casas del Pueblo no conseguían los objetivos trazados, debido a las adversidades que las comunidades presentaban, tales como falta de vías de comunicación, recursos naturales limitados, entre otros.⁷² Otra conclusión a la que llegó el secretario fue que, para resolver el problema de la educación de la raza indígena era necesario hacer un cambio en el discurso político de la incorporación (inclusión en la vida cultural del país); en sus palabras este objetivo estuvo encaminado a que esta población “no se sientan distintos de nosotros, hacer que convivan con nosotros; que sufran con nosotros; porque la civilización, aún con

⁷¹ Puig Casauranc, *De nuestro México*, p. 191.

⁷² Puig Casauranc, *La cosecha y la siembra*, pp. 239-240; Loyo Bravo, *Gobiernos revolucionarios*, pp. 327-333; Krauze, *La reconstrucción económica*, pp. 313-321.

todas sus crueldades es el único medio capaz de redimir y de enaltecer a los susceptibles de adaptarse y convertirse en triunfadores”.⁷³ Su recomendación buscó mitigar la distinción entre el México indígena y el México mestizo, al menos en términos educativos. Después, la inercia cultural y la convivencia diaria con la modernidad y civilización occidental determinarían la incorporación definitiva, paulatina y exitosa de los indios al proyecto nacional.

En tercer lugar (algo que marcó una diferencia con el proyecto vasconcelista), para Puig Casauranc la SEP debía cambiar su estrategia de acción; es decir, debía preocuparse menos en solo transmitir conocimientos, los cuales por cierto, la mayoría de las veces resultaban poco prácticos al interior de las comunidades indígenas. En su lugar, la Secretaría debía convertirse en el medio a través del cual, el gobierno federal y las propias comunidades se vincularan amén de aumentar la capacidad económica de niños, jóvenes y adultos. Así pues, la enseñanza y aprendizaje mediante la acción era la mejor forma de sacar adelante el proyecto nacional de Calles.⁷⁴

De manera cercana a Puig Casauranc, Moisés Sáenz complementó la visión del indigenismo que se formuló durante la segunda mitad de la década. Como subsecretario de Educación Pública (y en 1928 al frente de la SEP) impulsó varias reformas en el campo educativo y a favor de una política indigenista ya no de incorporación sino de integración. Al igual que Gamio, Moisés Sáenz realizó investigaciones “de campo” para conocer la realidad indígena, entenderla y proponer soluciones desde el ámbito educativo y cultural. De acuerdo con Sáenz, México estaba conformado por varias categorías sociales. En primer lugar identificó a los indios, seguido

⁷³ Puig Casauranc, *La cosecha y la siembra*, p. 240.

⁷⁴ Puig Casauranc, *La cosecha y la siembra*, p. 250.

de los mestizos, los blancos y los “casi blancos”. Entre los cuatro grupos sumaban una población nacional de 14,000,000 de habitantes. De ese total, dos millones estaban conformados por indios puros, ocho millones por mestizos y cuatro millones lo representaban blancos y casi blancos.⁷⁵

Así como Vasconcelos señaló que la ignorancia y el analfabetismo eran los males de México, Sáenz no dudó en sumar a la lista los problemas de las vías de comunicación y lo accidentado de la geografía mexicana como elementos determinantes en el éxito y fracaso de las políticas educativas. Lo anterior significó que además de los problemas internos a la comunidad, intervenían factores ajenos a ella, los cuales sí debían ser resueltos por las autoridades federales. Pero además de las dificultades externas, Sáenz señaló que el problema indígena se manifestaba debido a una atomización de la conciencia de grupo; es decir, para él, difícilmente se les podría integrar a la sociedad mexicana si la SEP y los funcionarios de gobierno, los percibían como un grupo a parte del resto de la sociedad.⁷⁶

Otro elemento que señaló Sáenz como desfavorable para el mejoramiento de la población indígena fue su relación con la Iglesia, que en vez de promover un catolicismo ortodoxo, había permitido una serie de fanatismos y vicios religiosos que, en cierta medida, mantenían las costumbres perniciosas entre las poblaciones indígenas rurales y campesinas.⁷⁷ No está de más recordar que durante 1926 y 1929, la llamada guerra cristera produjo fricciones y conflictos entre la Iglesia y el Estado y en consecuencia, los representantes de ambos “bandos”, amén de justificar las acciones políticas, criticaron a sus oponentes; así pues, es

⁷⁵ Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz. Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*, (México: Ediciones Oasis, 1975), p. 5.

⁷⁶ Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 6.

⁷⁷ Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 7.

posible que la crítica contra la religión, hecha por Sáenz, obedeciera a los conflictos políticos. De hecho, para restar importancia a este factor, como símbolo de unidad nacional, el subsecretario de Educación coincidió con Puig Casauranc al determinar que la lengua y el idioma castellano debían ser los verdaderos unificadores culturales.⁷⁸

Como promotor de los asuntos indígenas, el trabajo de Moisés Sáenz despuntaría en la década de 1930. No obstante, gracias a las consideraciones que emitió durante los últimos años de 1920, el paradigma de la incorporación indígena poco a poco dio paso a la integración de las comunidades rurales y campesinas al proyecto nacional.

A modo de cierre: los retos de la década de 1930

Ya en la década de 1930 los debates políticos y culturales por un lado y pedagógicos y educativos por el otro, para resolver la realidad de las comunidades indígenas en materia social se compaginaron con los ideales del gobierno por afianzar una sola “cultura Mexicana”. Por ello, el nuevo secretario de educación Narciso Bassols, a partir de 1932 llevó a cabo una nueva reforma profunda para incorporar e integrar a los indígenas a un solo proyecto educativo nacional.

Aunque merece una investigación aparte el análisis del indigenismo y la educación cardenista, con base en lo que he dicho hasta ahora, se pueden esbozar tres consideraciones que marcaron la primera mitad de la década en materia educativa e indigenista. En primer lugar, la influencia de la medicina eugenista tuvo un mayor auge en los primeros años de la década,⁷⁹ por lo cual, a los debates educativos ya existentes se sumaron

⁷⁸ Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 8; Krauze, *La reconstrucción económica*, pp. 309-312; Health, *La política del lenguaje*, pp. 153-155.

⁷⁹ Stern, “Mestizofilia, Biotipología”, pp. 72-73.

otros originados desde el campo de la medicina y la antropometría. De la misma forma, las investigaciones de Sáenz y de Manuel Gamio dieron paso a que, tanto el gobierno federal como la Secretaría de Educación cambiaran las políticas educativas en las que hasta ese momento se habían basado (escuelas rurales y a la pedagogía de la acción). El fracaso de la Casa del Estudiante Indígena, por ejemplo, solo fue tal en la medida en que el objetivo básico no se logró; es decir, educar a los indígenas en un espacio distinto a su cultura para después regresarlos □ya aculturizados□ a sus lugares de origen con el propósito de que a su vez educaran a sus comunidades. No obstante, la experiencia ayudó para que el gobierno apostara por nuevas formas de mejorar la educación y la calidad de vida de los indígenas.⁸⁰

Además de las influencias médicas y las políticas federales, el contexto internacional posterior a la crisis de 1929 y ya en 1934 la experiencia del gobierno socialista del general Lázaro Cárdenas cambiaron la perspectiva con la que se había analizado y visualizado a la población indígena. Pese a ello, como discurso de gobierno y política social, el tema indigenista tuvo un auge sin precedentes. Por ello, no es casual que los mismos protagonistas de la década anterior, escribieran síntesis o revalorizaciones en torno al mundo indígena.

En 1935 Vasconcelos terminó de escribir su “Ulises Criollo”, una obra en la que su pasión por el mundo hispánico y madrileño destaca en la narrativa. En ella dejó por escrito su experiencia política y educativa toda vez que aseveró que, el proyecto transformador de México había sido cooptado por los intereses callistas. “Ulises Criollo” cuenta los derroteros

⁸⁰ Engracia Loyo Bravo, “La empresa redentora. La Casa del Estudiante indígena” en, *Historia Mexicana*, núm.46: (181) (julio-septiembre 1996), pp. 124-126.

que atravesó Vasconcelos desde sus primeros años hasta su fracaso político en 1929.⁸¹

Ese mismo año, Manuel Gamio publicó “Hacia un México Nuevo. Problemas sociales”. A más de una década, la visión del antropólogo en torno al mundo indígena cambió como consecuencia de su experiencia al frente de los proyectos culturales. A diferencia de “Forjando Patria”, para mediados de 1935 Gamio aseguraba que el problema de la sociedad indígena superaba las fronteras nacionales y por ello, dedicó parte de su estudio a entender y explicar, por ejemplo, en qué medida los movimientos migratorios intervenían en la asimilación de una cultura nacional.⁸²

Por su parte, Moisés Sáenz elaboró sus propias reflexiones y resultados de investigación a través de sus obras “Carapan y México íntegro”. Ambos, publicados a principios y finales de la década respectivamente. Por lo que respecta al primer texto, se trató de un trabajo que no se ocupaba propiamente en el problema indígena, sino más bien, fue el resultado de un estudio de campo en el que se analizaron y discutieron las medidas culturales que hasta ese momento se habían implementado entre la población indígena para integrarlas al proyecto nacional. Por su parte, de su obra “México íntegro” podemos recuperar algunas reflexiones de autocrítica a los afanes de incorporación indígena. Hacia finales de 1930 Sáenz aseguraba que el muro que dividía al mundo indígena del mestizo había sido derrumbado gracias a todas las políticas implementadas desde comienzos de 1920; sin embargo, aún no se había logrado diseñar la forma en la que ambas sociedades se conjugaran en una sola.⁸³ De la misma forma concluyó en que, a menos de que el gobierno interviniera con

⁸¹ José Vasconcelos, *Ulises Criollo. Edición crítica Claude Fell*, (México: ALLCA XX, 2000 (publicada originalmente en 1935), XIX- XXXIII.

⁸² Manuel Gamio, *Hacia un México Nuevo. Problemas sociales* (México: 1935), pp. 126-143.

⁸³ Sáenz, *México íntegro*, IX-XI.

políticas de transformación efectiva, México seguiría siendo un país de campesinos. Finalmente, apuntó que pese a las transformaciones y avances en el arte, la literatura y la ciencia “México es indio en el inconsciente, en el mundo cotidiano es verdad que el mexicano y el indio son una misma categoría cultural del nacionalismo”.⁸⁴

Al margen de las reflexiones por parte de estos actores, el gobierno cardenista apostó por una política agraria sólida; a saber, que de ésta se apoyaran las reformas en el campo y las poblaciones rurales. No obstante, estos cambios debían sustentarse en un modelo educativo socialista; que si bien fue claro en el discurso político, en la práctica, con frecuencia, se continuó con las acciones pedagógicas afianzadas durante periodos anteriores. El paradigma socialista en la educación permitió que antiguos líderes revolucionarios, como Vicente Lombardo Toledano, adquirieran un nuevo protagonismo al lado del gobierno federal. Desde su punto de vista, el proyecto cardenista era la oportunidad para que en México se despertara “por fin” la conciencia de clase y se reivindicara a la clase trabajadora. Era el momento ideal en el que campesinos y proletarios podían formar una sociedad comunista capaz de alcanzar el verdadero desarrollo nacional.⁸⁵

Por último, cabe destacar dos obras de síntesis que sirvieron o pudieron haber influido en los temas y discusiones que, en 1940 se pusieron sobre la mesa en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro. Uno de ellos es un texto poco conocido elaborado a partir de la óptica de un extranjero residente en México. Se trata de la obra de Alfred Askinasy “México indígena”. Su relevancia recae □a mi juicio□ entre otras razones, en el análisis detallado que hizo de la sociedad mexicana indígena con base en un análisis

⁸⁴ Sáenz, *México íntegro*, pp. 157.

⁸⁵ Lombardo Toledano, *El problema del Indio*, pp. 78-89.

científico riguroso. Por otra parte, su trabajo se basó en las propuestas estadísticas y demográficas que en 1938 había enlistado Gilberto Loyo. Sus conclusiones respecto al problema indígena son esclarecedoras al respecto. Para él, el “error” que cometían buena parte de los funcionarios mexicanos e investigadores del mundo indígena era: asumir que el indígena estaba en una situación de inferioridad, medida desde ópticas y parámetros ajenos a su mundo de tal suerte que en todos los casos, los resultados iban a resultar desfavorables. De la misma forma señaló el problema de querer establecer una relación directa y homogénea entre el mundo indígena y el mundo rural y campesino.⁸⁶

El segundo trabajo es el que realizó un colaborador de Sáenz en el proyecto de Carapan, Carlos Bisauri. Sus conclusiones, compiladas en tres volúmenes publicados en 1940 presentan información arqueológica, etnográfica, religiosa, cultural, social, económica y política de las diferentes familias étnicas que conformaban a la población indígena. La obra “México indígena”, al igual que el texto de Askinasy, se basaba en los aportes de la antropología, la sociología, la demografía y las ciencias sociales que poco a poco se fueron profesionalizando a lo largo de las primeras cuatro décadas.

Más allá de los años cuarenta, Alfonso Caso escribió un texto en el que hizo una síntesis conceptual, cuya claridad me parece pertinente para cerrar el texto. Hacia 1958, publicó su obra “Indigenismo”, con motivo de la creación del Instituto Indigenista. Después de una reflexión acerca de lo que sus contemporáneos habían hecho, concluyó en que el problema indígena era, en definitiva, un problema de cultura.⁸⁷ Ésta debía

⁸⁶ Sigfried Askinasy, *México indígena. Observaciones sobre algunos problemas de México* (México: Imprenta Cosmos, 1939) pp. 209- 239.

⁸⁷ Caso, *Indigenismo*, p. 7.

entenderse como “el conjunto de ideas, métodos, prácticas, instrumentos y objetos que una sociedad elabora para satisfacer sus necesidades”.⁸⁸ Éstas eran de tipo material y espiritual y al respecto, definió en qué consistía cada una. Por último definió al indígena como:

Aquel que se siente pertenecer a una comunidad indígena. Y es una comunidad indígena aquella en que predominan elementos somáticos no europeos, que habla preferentemente una lengua indígena, que posee en su cultura material y espiritual elementos indígenas en fuerte proporción y que, por último, tiene un sentido social de comunidad aislada que la hace distinguirse así misma de los pueblos blancos y mestizos.⁸⁹

Con esta definición, vale una última reflexión. Al día de hoy, nadie discute la vigencia y la pertinencia de explicar las problemáticas de las comunidades indígenas, ya sea a partir de una perspectiva académica, social o política. Desde finales del siglo XX, la interdisciplina ha sido aprovechada por antropólogos, historiadores y sociólogos con la intención de hallar explicaciones holísticas y con un impacto más allá de la academia. Lo cierto es que, si uno revisa las publicaciones de los últimos años no es extraño que los antecedentes de los problemas actuales se vinculen con las realidades prehispánica y novohispana; sin duda el mundo indígena en ambos periodos marcó la herencia que el siglo XIX y el XX transformaron de aquellas realidades; no obstante pretender englobar la realidad indígena del siglo XX en una mera herencia de la época colonial o en una impronta de larga duración del periodo prehispánico puede resultar en análisis anacrónicos. Dicho de otro modo, cada periodo, cada etapa de nuestra historia nacional marcó hitos en las realidades del

⁸⁸ Caso, *Indigenismo*, p. 32.

⁸⁹ Caso, *Indigenismo*, p. 16.

mundo indígena, y al igual que los primeros conquistadores crearon la imagen de los habitantes del Nuevo Mundo, al igual que los actores de la independencia dibujaron a una población mexicana, al igual que los líderes revolucionarios construyeron discursos para explicar la realidad de esas sociedades campesinas, rurales e indígenas, lo mismo hicieron estos personajes de la época revolucionaria, y lo mismo hacemos ahora.

Referencias

Obras consultadas como fuentes primarias (escritas entre 1911 y 1940)

Askinasy, Sigfried. *México indígena. Observaciones sobre algunos problemas de México*. México: Imprenta Cosmos, 1939.

Basauri, Carlos. *La población indígena de México*, 3 vols. México: Secretaría de Educación Pública. 1940.

Boletín Bibliográfico de Antropología Americana, 4:1 (enero-abril 1940).

Gamio, Manuel. *Forjando Patria*. [Prólogo de Justino Fernández]. México: Editorial Porrúa. 2006 (publicado originalmente en 1916).

Gamio, Manuel. *Hacia un México Nuevo. Problemas sociales*. México: (S.E). 1935.

Gamio, Manuel. *Programa de la Dirección de Antropología (Antes Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos)*. México: Dirección de Talleres Gráficos. 1919.

Lombardo Toledano, Vicente. *El problema del indio. Selección de textos de Marcela Lombardo, con una introducción de Gonzalo Aguirre Beltrán*. México: Secretaría de Educación Pública [Colección SepSetentas, vol. 114]. 1973.

Molina Enríquez, Andrés. *Los grandes problemas nacionales. 1909*, [Prólogo de Arnaldo Córdova]. México: Era. 1983.

Puig Casauranc, José Manuel. *La cosecha y la siembra (Exposición, crítica social y política)*. México. 1928.

Puig Casauranc, José Manuel. *De nuestro México. Cosas sociales y aspectos políticos*. México. 1926.

Sáenz, Moisés. *Antología de Moisés Sáenz. Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*. México: Ediciones Oasis. 1970.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. Perú: Imprenta Torres Aguirre. 1939.

Vasconcelos, José. *Ulises Criollo. Edición crítica Claude Fell*. México: ALLCA XX. 2000 (publicada originalmente en 1935).

Vasconcelos, José. *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Argentina y Brasil*. México: Espasa-Calpe. 1976 (publicada originalmente en 1948).

Referencias generales:

Aboites, Luis y Engracia Loyo. “La construcción del nuevo Estado”, en *Nueva Historia General de México*. México: El Colegio de México. pp., 595-652.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México. Obra antropológica VI*. México: Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Gobierno del Estado de Veracruz, Fondo de Cultura Económica. 1992.

Arce Gurza, Francisco. “En busca de una educación revolucionaria 1924-1934” en *Ensayos sobre historia de la educación en México* coordinado por Josefina Zoraida Vázquez. México: El Colegio de México, 1985. 173-223.

Basave, Agustín. *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia*. [Prólogo de Carlos Fuentes]. México: Fondo de Cultura Económica. 2011.

Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

Caso, Alfonso. *Indigenismo*. México: Instituto Nacional Indigenista, 1958.

Charlot, Jean. *El renacimiento del moralismo mexicano, 1920-1925*. México: Fondo de Cultura Económica. 2010.

Córdova, Arnaldo. *La ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*. México: Era, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

Fell, Claude. “La creación del Departamento de Cultura Indígena a Raíz de la Revolución Mexicana” en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 109-122.

Fell, Claude. José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925)*. *Educación, cultura e iberoamericanos os en el México postrevolucionario*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1989.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1999.

Health, Shirley Brice. *La política del lenguaje en México. De la Colonia a la Nación*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista. 1992.

Hernández Luna, Juan. *Conferencias del Ateneo de la Juventud. Prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 1962.

Jiménez, Lucina y Enrique Florescano. “Las instituciones culturales: logros y desafíos”, en *Cultura mexicana: revisión y prospectiva*. Coordinado

por Francisco Toledo, Enrique Florescano y José Woldenberg. México: Taurus, 2008. pp., 81-113.

Knight, Alan. *La revolución mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica. 2010.

Knight, Alan. *Racismo, revolución e indigenismo. México 1910-1940*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de Puebla. 2004.

Kouri, Emilio (coord.) *En busca de Molina Enríquez. Cien años de Los Grandes Problemas nacionales*. México: El Colegio de México. 2009.

Krauze, Enrique. *El amor a la tierra. Emiliano Zapata. Biografías del poder*, tomo 3. México: Fondo de Cultura Económica. 1987.

Krauze, Enrique. *La reconstrucción económica. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1924-1928* tomo 10. México: El Colegio de México. 1979.

Lombardo Toledano, Vicente. *El problema del indio. Selección de textos de Marcela Lombardo, con una introducción de Gonzalo Aguirre Beltrán*. México: Secretaría de Educación Pública [Colección SepSetentas, vol. 114]. 1973.

Loyo Bravo, Engracia. “Presencia de México en el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, abril 1940) voces y proyecciones” en *Culturas Indígenas*. núm.3:5 (2011). pp. 14-23.

Loyo Bravo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*. México: El Colegio de México. 2003.

Loyo Bravo, Engracia. “Los centros de Educación Indígena y su papel en el medio rural (1930-1940), en *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. Coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru. México: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 139-159.

Loyo Bravo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante indígena” en, *Historia Mexicana*. Núm.46: (181) (julio-septiembre 1996). 99-131.

- Meyer, Lorenzo, “Reformas y reformadores: dos intentos de liberalismo mexicano. Un ensayo comparativo” en *Crisis, Reforma y Revolución. México: Historias de fin de siglo*. Coordinado por Leticia Reina y Elisa Servín. México. México: Taurus, CONACULTA. pp. 329-369.
- Monsiváis, Carlos. *Historia Mínima. La cultura mexicana en el siglo XX*. México: El Colegio de México. 2010.
- Priego, Natalia. *Positivism, Science, and “The Scientists” in Porfirian Mexico. A Reappraisal*. Liverpool: Liverpool University Press. 2016.
- Quintanilla, Susana. “El debate intelectual acerca de la educación socialista”. en *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* coordinado por Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. México: Fondo de Cultura Económica. 1999. 47-75.
- Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.) *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica. 1999.
- Raat. William. *El Positivismo durante el Porfiriato*. México: Secretaría de Educación Pública [Serie SepSetentas vol. 228]. 1975.
- Raat. William. “Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena”. en *Historia Mexicana* núm. 20:79 (3) (enero-marzo 1971). 413-427.
- Reina, Leticia y Elisa Servín (coords.) *Crisis, Reforma y Revolución. México: Historias de fin de siglo*. México: Taurus, CONACULTA, 2002.
- Rivera, Ricardo. “La Heterogeneidad étnica y espiritual de México”. Tesis de Derecho. México: Universidad Nacional de México Autónoma. 1931.
- Sáenz, Moisés. *Antología de Moisés Sáenz. Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*. México: Ediciones Oasis. 1970.
- Sicilia, Javier. *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad. Prólogo de Alvaro Matute*. México: Fondo de Cultura Económica. 2010.

Stern, Alexandra. "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la Ciencia y el Estado, 1920-1960". *Relaciones* núm- 21:81 (invierno 2000).

Tenorio Trillo, Mauricio. "Del mestizaje a un siglo de Andrés Molina Enríquez" en *En busca de Molina Enríquez. Cien años de Los Grandes Problemas nacionales*, coordinado por Emilio Kouri (México: El Colegio de México, 2009) 33-64.

Tenorio Trillo, Mauricio. *Artifugio de la nación moderna. México en las exposiciones internacionales. 1880-1930*. México: Fondo de Cultura Económica. 1998.

Toledo, Francisco, Enrique Florescano y José Woldenberg (coords.) *Cultura Mexicana: revisión y prospectiva*. México: Taurus, 2008.

Vázquez, Josefina Zoraida (coord.) *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: El Colegio de México. 1985.

Varios autores. *Nueva Historia general de México*. México: El Colegio de México. 2015.

Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

Vela, David. *Orientaciones y recomendaciones del Primer Congreso Indigenista Interamericano*. Guatemala: Publicaciones del Comité Organizador del IV Congreso Indigenista Interamericano. 1959.

Villoro, Luis. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Nacional. 2008.