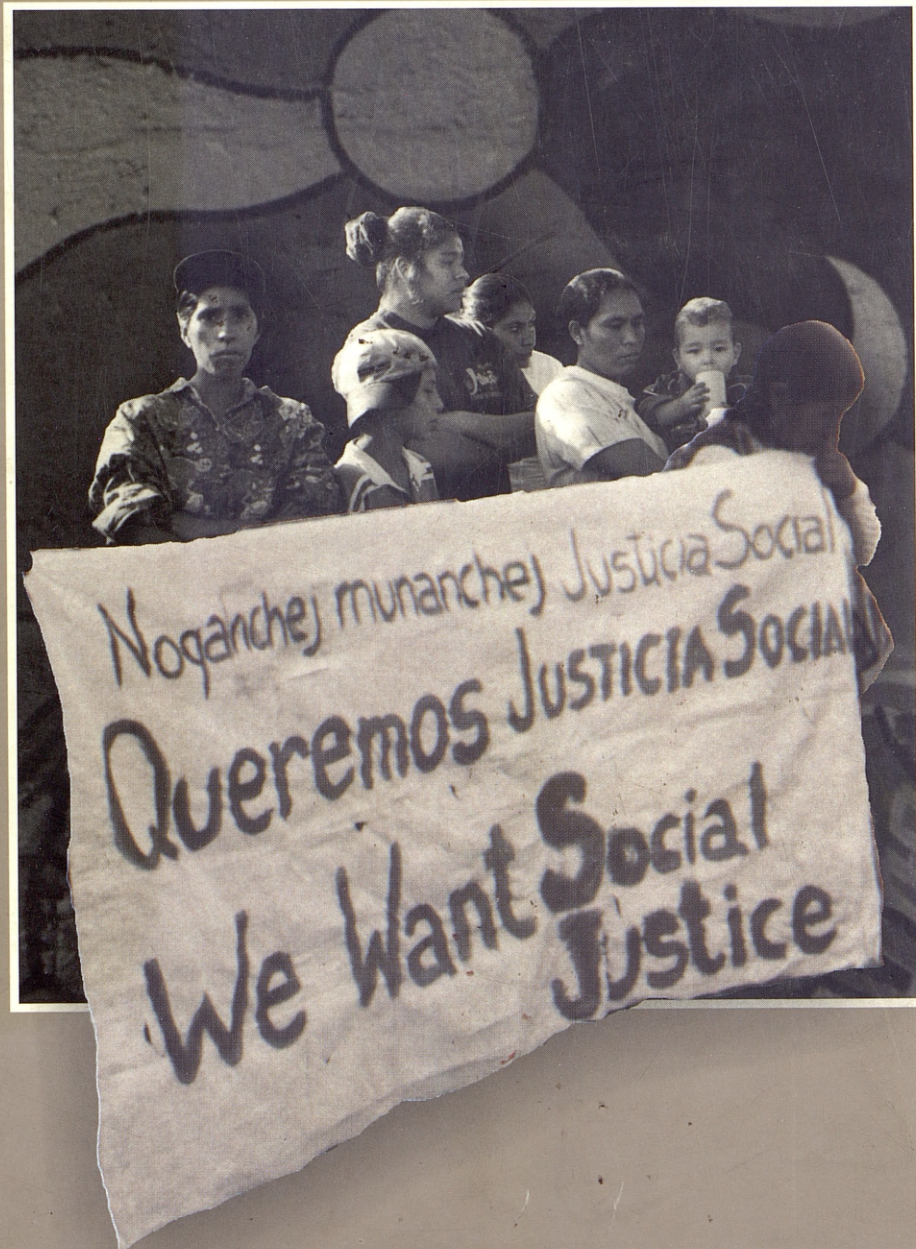


CIUDADANÍA, CULTURA
POLÍTICA Y REFORMA DEL ESTADO
EN AMÉRICA LATINA

Marco A. Calderón Mólgora
Willem Assies
Ton Salman
Editores



EL COLEGIO DE MICHOACÁN
INSTITUTO FEDERAL
ELECTORAL MICHOACÁN

**CIUDADANÍA, CULTURA POLÍTICA Y REFORMA DEL ESTADO
EN AMÉRICA LATINA**

**Marco Antonio Calderón Mólgora,
Willem Assies y Ton Salman
Editores**



El Colegio de Michoacán



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
CIUDADANÍA EN ENTREDICHO	
<i>Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina</i> Willem Assies, Marco Antonio Calderón y Ton Salman	17
FORMACIÓN DE CIUDADANÍAS	
<i>La igualdad ausente: patria potestad, violencia legitimizada y sus continuidades en Bolivia en el siglo XX</i> Rossana Barragán	59
<i>¿Ciudadanos indios? La formación de una cultura política en los Andes del Perú</i> Fiona Wilson	87
<i>Ciudadanos e indígenas en el estado populista</i> Marco A. Calderón Mólgora	103
<i>Ciudadanía, entre pluralidad y universalidad; consideraciones conceptuales en torno a la actualidad de un fenómeno</i> Tan Salman	125
<i>Apuntes sobre la ciudadanía, la sociedad civil y los movimientos sociales</i> Willem Assies	145

CIUDADANÍA, AJUSTES Y REFORMAS

<i>Reformas económicas e inversión en América Latina y el Caribe</i> Jorge Máttar	177
<i>Vivir en riesgo: sobre la vulnerabilidad en el Brasil urbano</i> Lúcio Kowarick	187
<i>Transición política y recomposición sindical: reflexiones desde Bolivia</i> Tom Kruse	219
<i>Políticas sociales, ciudadanía y descentralización</i> Emilio Duhau	253

DEMOCRACIA Y CULTURAS POLÍTICAS

<i>Valores, tradiciones y prácticas; reflexiones sobre el concepto de cultura política (y el caso mexicano)</i> Wil G. Pansters	281
<i>La pobreza de la democracia en Argentina y Brasil</i> Laura Tedesco	309
<i>Ciudadanía y transición democrática</i> Jacqueline Peschard	327
<i>Ciudadanía y cultura política: el agente político y la jerarquía natural</i> Lucy Taylor	335

¿REFUNDAR O REFUNDIR?: LA CIUDADANÍA ÉTNICA

<i>Estado pluricultural, orden internacional, ciudadanía poscolonial: elecciones constitucionales en el Perú</i> Bartolomé Clavero	361
<i>Federalismo y gobiernos locales: integración política y ciudadanía multicultural en Oaxaca y Chiapas</i> Leticia Santín del Río	385

Ciudadanía, comunidad y modernidades étnicas
J. Eduardo Zárate Hernández 407

Género y ciudadanía diferenciada en México; mujeres y hombres indígenas: reinventando la cultura y redefiniendo la nación
Rosalva Aída Hernández Castillo 429

GLOBALISMOS Y LOCALISMOS

Ciudadanía descentrada en tiempos de globalización
Martín Hopenhayn 453

La globalización y sus resistencias
Benjamín Ardití 465

Diversidad cultural y tradiciones populares en las grandes ciudades mexicanas
Patricia Safa Barraza 479

CONCLUSIÓN

Los pasos difíciles a la ciudadanía amplia: más allá de la transitología
John Gledhill 501

ACERCA DE LOS AUTORES 525

ÍNDICE ANALÍTICO 529

CIUDADANOS E INDÍGENAS EN EL ESTADO POPULISTA

Marco A. Calderón Mólgora¹

INTRODUCCIÓN

El liberalismo decimonónico en América Latina postuló la desintegración de la comunidad indígena como requisito para la construcción de la nación y del estado; costumbres, creencias y tradiciones que, desde una óptica liberal, constituían obstáculos serios para la modernización y el progreso, tendrían también que desaparecer. El resultado no fue homogéneo. En el caso mexicano, aun cuando la comunidad indígena desapareció en términos jurídicos, la posesión de bienes en común continuaría existiendo; se reproducirían también prácticas y creencias que imponían límites significativos a la construcción del estado desde el punto de vista de las elites gobernantes. En esto coincidían políticos y sacerdotes. Pero la constitución de la nación pasaba no sólo por el refuerzo de la propiedad individual sino también por un cambio cultural. Con algunos matices, los liberales desarrollistas de la posrevolución mantendrían posturas similares a sus antecesores porfirianos respecto a las virtudes civilizatorias de la propiedad individual. Ambos proyectos hicieron énfasis en la ciudadanía como un problema de derechos individuales; sin embargo, una diferencia muy significativa fue la capacidad de los liberales revolucionarios de extender los brazos del estado a través de la educación pública, en particular respecto a la educación rural e indígena. Con la constitución de la Secretaría de Educación Pública en 1921, los recursos fiscales destinados a la instrucción crecieron de manera significativa.

Para finales de la década de 1920, el discurso de las elites sobre la ciudadanía comenzó a variar. La ciudadanía dejó de ser un problema centrado en el individuo para convertirse en un tema centrado en la colectividad. Una etapa crucial de esta transformación refiere a la administración presidencial de Lázaro Cárdenas del Río y a la cristalización del estado populista en México (1934-1940). Voy a argumentar aquí que pese al discurso que recuperaba el valor de las costumbres y tradiciones locales, el nacionalismo revolucionario del populismo concebía a la comunidad indígena “tradicional” como un problema; hábitos y costumbres “tradicionales” habrían de modificarse o incluso desaparecer. Con matices significativos, tanto para el liberalismo

1. El Colegio de Michoacán.

desarrollista como para el populismo revolucionario, la construcción del estado y de la nación suponía la homogenización. Como lo señala María Vargas “la heterogeneidad étnica y cultural” era concebida como obstáculo. También los educadores posrevolucionarios partían de “la supremacía del mestizo como elemento ‘moderno’ y ‘civilizado’” (Vargas, 1994:109).

LA COMUNIDAD INDÍGENA IMAGINADA EN LA ERA POPULISTA

En el año de 1931, siendo gobernador del estado de Michoacán Lázaro Cárdenas del Río, el ingeniero Carlos Peralta escribió un pequeño libro titulado *Estudio sobre los bosques de Uruapan*. Ese trabajo fue publicado poco tiempo después de que se aprobara un decreto que desapareció legalmente 20 contratos de arrendamiento entre las comunidades y la Compañía Industrial de Michoacán. Los contratos permitieron al empresario norteamericano Santiago Slade Jr. explotar la madera y controlar otros recursos significativos de la Sierra purépecha (Calderón, 1999). A juicio de Peralta, la eliminación legal de aquellos contratos permitió que las comunidades indígenas recuperaran sus bosques; sin embargo, la explotación del recurso no podría realizarse como se hacía antes de la celebración de los contratos. Para Peralta, por sí sola, la devolución de los bosques a las comunidades indígenas no permitiría ni “el mejoramiento social” ni la “emancipación económica de la clase indígena”. Al mismo tiempo, era necesario realizar varios estudios científicos que permitieran diseñar “la organización de las comunidades en todos sus intereses”; las investigaciones “sociológicas” permitirían establecer “el plan que debería seguirse para la explotación racional” de las riquezas naturales disponibles. Sólo con la ayuda de la ciencia sería posible sentar las bases sobre las cuales se construiría el progreso; únicamente de esa forma sería posible la incorporación de los indígenas “a la vida civilizada de la República” (Peralta, 1931:5-6). El objetivo final era “desarrollar una población mejor, más inteligente, más capaz de estimar y comprender las cosas hermosas que conducen a la cultura, más patriótica en el sentido genuino y profundo de la idea” (*ibid*:11).

Para medir el grado de evolución económica, social y moral de los habitantes de la sierra, los estudios “sociológicos” de Peralta y otros ingenieros echaron mano de un criterio cualitativo. Los aspectos a evaluar eran cinco y a cada uno le corresponde una puntuación ideal. Como es posible observar en el siguiente cuadro, la comunidad ideal sumaría en total mil puntos.

Manejo y organización del predio agrícola	300
Habilidad en el manejo de métodos comerciales	200
Aspecto general del predio y su conservación	100
Vida del hogar	200
Vida ciudadana	200
Total	1,000

Peralta encontró que “los trabajadores agrícolas y forestales de la Sierra de Uruapan” alcanzaban la mínima cantidad de 35 puntos. Esa calificación tan decepcionante constituía un signo inequívoco de que aquellos habitantes se encontraban “muy cerca del estado primitivo” (*ibid*:9). Para el ingeniero no se trataba en realidad de una sorpresa. En todo caso, utilizando métodos científicos, se había comprobado lo obvio. Sobre el manejo y la organización del predio agrícola, Peralta llegaría a una conclusión importante: “las propiedades rústicas de los indígenas” no contaban con “la extensión apropiada para liberarlos económicamente, para proporcionarles un buen *estándar* de vida y para hacerlos prosperar”. Los pueblos de la sierra no constituían “realmente una comunidad”; existían “únicamente como núcleos de población rudimentaria, formados por conjuntos de familias”; (*ibid*:12). Los indígenas no tenían “conciencia de sus responsabilidades para desarrollar una verdadera comunidad rural”; el individualismo, el egoísmo, el retraimiento y el aislamiento, lo impedían. Aun cuando los indígenas fueran incapaces de conocer sus verdaderos intereses y de organizarse a sí mismos, Peralta y otros agentes del estado estaban ahí para ayudarles.

Peralta era consciente de que muchos de los habitantes de aquella región desconfiaban “de las organizaciones y de los organizadores”; decía que cualquier propuesta era percibida “con desconfianza y horror”. Esto se explicaba por el largo historial de promesas incumplidas. De cualquier forma, para lograr su incorporación a la senda del progreso, era necesario actuar sobre las “comunidades”. En el caso de los indios serranos, los argumentos salían sobrando; había que enseñarles, mediante hechos prácticos, “los beneficios de la acción corporativa y cooperativa” (*ibid*:17). Una vez organizados, pensaba Peralta, seguiría la reglamentación de los comités, la programación de reuniones mensuales y otras actividades más. Incluso los comités determinarían “los placeres honestos para la comunidad”. De esa forma podrían conformarse cabalmente “las comunidades indígenas de la Sierra de Uruapan” (*ibid*:18).

Sin duda el citado decreto devolvía a las comunidades el bosque, sin embargo, la explotación de ese recurso tendría que modernizarse. Peralta propuso la creación de cooperativas para explotar trescientas sesenta mil hectáreas de superficie boscosa. Parte de las ganancias serían entregadas a los comuneros; otra parte de las utilidades habrían de ser invertidas, obligatoriamente, en el mejoramiento de las casas y habitaciones; otra proporción tendría que destinarse “al mejoramiento de la colectividad”, es decir, a obras de beneficio común (*ibid*:13).

Aun cuando Peralta no lo afirma explícitamente, la comunidad que él imaginaba suponía la transformación de las tierras comunales en tierras ejidales. El cambio de comunidad a ejido significaba una transformación radical de la organización productiva; suponía también un cambio significativo en hábitos y costumbres. Para la elite populista encabezada por Lázaro Cárdenas, la solución al problema agrario estaba en el ejido y no en la comunidad indígena. Tal y como lo señala Luis González, Cárdenas buscó la ejidización del indio (González, 1988:137). El mismo autor al referirse al famoso reparto de La Laguna en el año de 1936 señala: “[en aquella ocasión se pondría] en marcha una nueva forma de unidad agrícola, diferente a la antiquísima comuna de los indios [...] Las llamadas sociedades locales de crédito ejidal eran una forma de cooperativa con uso en comunidad de la tierra, la maquinaria, el crédito y el agua” (*ibid*:104). El ejido no sólo era una institución económica; era al mismo tiempo una nueva

forma de organización de la producción y un instrumento de cambio cultural. Al constituir “una fuente de vida propia que libera a los habitantes de trabajar a jornal”, el ejido era también un espacio adecuado para “percibir el valor íntegro” de la cooperación. Veamos:

A la distribución de la tierra debe corresponder un más alto nivel de la vida de los habitantes; las autoridades deben contribuir a que así sea, implantando servicios permanentes en los pueblos, haciendo posible la comodidad e higiene urbanas, extendiendo los beneficios de la educación y la salubridad a todos los ejidos y estimulando a la juventud y a la mujer para que sean elementos de actividad y adelanto en las comunidades.²

En el Congreso Indigenista de 1940, el Departamento Agrario presentaría una ponencia titulada *El tratamiento a los indígenas en la redistribución de la tierra*. Ahí se reconoce que sobre las tierras comunales el Código Agrario de 1934 afirmaba sólo algunas generalidades. Fue hasta 1938 cuando “se adicionó la fracción VII al artículo 27 constitucional” facultando “a los núcleos de población” el disfrute “en común de las tierras, bosques y aguas”. Si bien el Departamento Agrario sabía de la existencia de “núcleos indígenas en posesión de bienes comunales”, la cuestión de la propiedad comunal permanecería en un terreno de indefinición jurídica. De hecho en el documento se reconoce que las leyes reglamentarias para la dotación y restitución de tierras no decían prácticamente nada respecto a las propiedades comunales. La conclusión del DA era que si bien existía ese problema, “el tratamiento a los indígenas en materia de redistribución de la propiedad territorial” se resolvía con las mismas leyes y de igual forma que otros grupos campesinos. Aun cuando el indígena era “un ciudadano con iguales derechos que un mestizo o que un blanco”, era necesario que el Estado actuara a favor de uno de los sectores “más desvalidos en la lucha por el mejoramiento económico”. Lo fundamental era capacitarlos adecuadamente con la finalidad de que alcanzaran formas civilizadas de existencia.

Los intentos por transformar la comunidad indígena en comunidad agraria provocarían numerosos problemas en toda la Sierra purépecha. Varios son los trabajos y muchos los testimonios que ilustran los conflictos protagonizados por agraristas y tradicionalistas entre finales de los años veinte y a lo largo de los años treinta. Un ejemplo muy interesante refiere a un célebre zafarrancho en Cherán en el año de 1932. Ese año fue especialmente significativo por las intensas campañas de desfanatización promovidas por individuos afiliados a la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (CRMT). Los confederacionistas llevaron a cabo una convención Jueves y Viernes Santos. Llegaron cientos de personas de la Cañada de los Once Pueblos y de la ciénega de Zacapu. Ocuparon la plaza y además entraron a la presidencia municipal. Don Sebastián Sánchez Muñoz, testigo de tales acontecimientos, recuerda: “Los agraristas de otros pueblos vinieron y nos escondimos; frente a la presidencia municipal hicieron un templete para hacer sus discursos en contra de los sacerdotes y de los santos. Querían quemar al patrón, a San Francisco, por eso la gente los agarró a balazos”.³ Ese acontecimiento

2. Lázaro Cárdenas del Río, *Mensaje a la nación desde Torreón*, Coahuila, 30 de noviembre de 1936.

3. Entrevista a Sebastián Sánchez Muñoz, 8 de febrero de 1995.

sería inmortalizado por la pluma de Victoriano Anguiano Equihua (1951:50-51), siendo retomado posteriormente por otros autores (Friedrich, 1991; Krauze, 1995:56-59). El resultado de aquel trágico episodio fue la expulsión temporal de los agraristas, tres decenas de muertos y múltiples lesionados. En 1934, la CRMT logró conquistar múltiples ayuntamientos a lo largo del territorio michoacano; en Cherán, los agraristas volverían a retomar las riendas del ayuntamiento y continuarían luchando por la constitución de un ejido. Algo similar sucedió en los otros municipios serranos.

La disputa entre “el pueblo” y los agraristas provocaría otras importantes batallas. El 30 de enero de 1938 la violencia estalla otra vez en Cherán siendo asesinados el síndico del Ayuntamiento y dos individuos más.⁴ Poco después ocurre otro zafarrancho de grandes dimensiones siendo asesinados varios agraristas.⁵ Como Samuel Valencia, principal líder antiagrarista de Cherán, existían otros líderes locales que se oponían al reparto. En Paracho, Sevina, Comachuén, Arantepacua, Charapan y San Felipe de los Herreros y en la Cañada de los Once Pueblos había opositores; a la mayoría de ellos los mataron según Valencia.⁶ Los últimos tres años del gobierno de Cárdenas fueron muy problemáticos no sólo en los municipios de la Sierra sino en muchas otras regiones del país.

LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS

Un aspecto que diferencia el proyecto populista posrevolucionario del proyecto liberal desarrollista de finales del porfiriato se refiere a la capacidad de los militares triunfantes para extender las redes del estado hacia las comunidades a través de las escuelas y los maestros. Como señala Catherine M. Cook, a partir del año de 1920, la educación fue “considerada como una de las más importantes responsabilidades del Estado” (Cook, 1936:17). Durante el régimen de Obregón, fue creada la Secretaría de Educación Pública [1921], siendo José Vasconcelos su primer secretario. La SEP creó un Departamento de Asuntos Indígenas. Para Vasconcelos “la única solución consistía en la incorporación del indio a una civilización básicamente europea” (Raby, 1974:28-29); “el problema del indio radicaba en la permanencia dentro de un mismo estatus; debía de mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano” (Matute, 1997:174). Los educadores revolucionarios creían que la historia era “progresiva y lineal”; la escuela y los maestros habrían de jugar un papel fundamental en la transformación de los pueblos atrasados hasta convertirlos en sociedades modernas (Vaughan, 1997:25). En palabras de Raby, “el objetivo a largo plazo era incorporar plenamente a los poblados a la vida nacional, desarrollar una cultura nacional [...] y mejorar las condiciones higiénicas, económicas y culturales de los campesinos” (1974:23-24).

4. AHPJM, Exp. 25/938, febrero de 1938.

5. AHPJM, Exp. 25/938, 11 de agosto de 1938.

6. Entrevista a Moisés Valencia, 6 de julio de 1995.

Moisés Sáenz fue uno de los principales artífices de la educación rural de la era populista; junto a Vasconcelos, Sáenz impulsó las misiones culturales como estrategia civilizatoria. Un grupo de especialistas viajaba a diferentes comunidades para dar cursos a maestros en cuestiones de “agricultura e industrias agrícolas” o de industrias rurales como “alfarería, tejidos, jabonería, curtiduría” (Cook, 1936:55). Había también un especialista en educación física y una o varias enfermeras así como una trabajadora social. Por lo general, un instituto de esa naturaleza permanecía en un poblado alrededor de 30 días. Las misiones tenían el objetivo de despertar la confianza “en el programa de educación”; se trataba de elevar el “nivel social” de las comunidades, “mediante la instrucción directa en agricultura, industrias [y] economía doméstica” (*ibid*:65).

En relación a los pueblos campesinos, Moisés Sáenz afirmaba que la escuela debía difundir la cultura, entendida como la generalización de “informaciones y conceptos”, de “hábitos y costumbres”; se trataba de lograr en México “un tipo de vida satisfactoriamente homogénea” (Sáenz, 1970:42). Los programas debían incluir desde la introducción de agua potable, pasando por el cambio de “dieta alimenticia”, la enseñanza del castellano, la recuperación del “genio artístico”, además de “acostumbrar a las gentes a la acción coordinada” (*ibid*:43). Los maestros eran una suerte de “apóstoles civilizados”; precisamente a ellos les correspondía conducir la modificación de las actitudes y las creencias de los habitantes indígenas. Civilizar, pensaba Sáenz, significaba “generalizar, perder algo de lo propio o limitarlo” para ajustarse a lo universal (*ibid*:47). En otras palabras, “construir al campesino integrado era destruir al campesino inmerso en su propia cultura, y la escuela tenía en el fondo esa función, al homogeneizar y producir patrones comunes en espacios donde la diversidad era la pauta” (Palacios, 1999:32-33).

Sin duda es relevante destacar el énfasis que Sáenz marcaba sobre la necesidad de una lengua nacional; de hecho, emprendió “una verdadera cruzada a favor de la castellanización (Loyo, 1999:289). En una circular fechada el 5 de julio de 1927 Sáenz escribe: “Les he recomendado con insistencia [a los maestros] que usen el castellano en el salón de clases y que no permitan que los niños empleen en la escuela el dialecto particular de la región”. Después de una visita a la Sierra de Puebla, el subsecretario de Educación Pública reconocía que en muchos estados de la república existían regiones en donde los niños no entendían el castellano “como si fueran criaturas de un pueblo de África y con adultos tan ignorantes también en la lengua de Castilla como pudiera serlo un habitante de Polinesia”. En definitiva, pensaba Sáenz, el problema central en materia educativa era “cómo dar a nuestro pueblo un lenguaje común” (*cf.* Ramírez, 1928). Ejemplos elocuentes de las dificultades y conflictos que generó la enseñanza del español pueden consultarse en el trabajo de Loyo: “Los compañeros preferían no asistir a la escuela porque cuando hablábamos nuestro idioma el maestro les jalaba las orejas, las patillas, les pegaba con varas de tejocote en la cara o en los pies [...] Era un martirio tener que concentrarse en los libros de texto sin entender una palabra” (Loyo, 1999:291).

La postura de Sáenz frente a la educación y el problema indígena cambió con el paso de los años. El fracaso de su experimento en Carapan tuvo mucho que ver en ese cambio; al reflexionar sobre la experiencia de Carapan el propio Sáenz concluía que para resolver el problema indígena era más importante construir carreteras que establecer escuelas (Sáenz, 1992:179).

Si durante el callismo Sáenz sostuvo una postura incorporacionista, en los años treinta, Sáenz se declara partidario del pluralismo cultural (Loyo, 1999:284). Guillermo Palacios ha señalado también la transición del incorporacionismo al integracionismo en el pensamiento de Sáenz (Palacios, 1999:31).⁷ De cualquier forma, la visión de Sáenz sobre la comunidad indígena es sin duda sorprendente:

Este mundo indígena es un mundo deficiente y fatal, en el que las gentes vegetan, donde la tierra, cansada o pobre, no da lo bastante para calmar el hambre; es un mundo de enfermedades y plagas, un mundo donde la gente se emborracha por hambre o por fatiga; un mundo de enconadas pasiones, de intrigas pueriles; un mundo de gentes miserables, aterrorizadas y explotadas (Sáenz, 1939:218).

En la segunda mitad de los años veinte, el objetivo primordial de la educación era “la incorporación cultural” de los campesinos e indígenas “a la vida mexicana” (Cook, 1936:26); sin embargo, había al mismo tiempo un discurso sobre el “renacimiento de la cultura prehispánica”. Se intentaba reavivar “los bailables y danzas tradicionales [...] así como las demás manifestaciones folklóricas”. En definitiva, a juicio de Cook, la política educativa planteaba “revivir la cultura indígena”. Se trataba de “edificar sobre la cultura tradicional de los indígenas, preservando su propia dignidad” (*ibid*:30-31). Al parecer, algunos maestros valoraban positivamente la cultura local; con todo, una buena proporción de los mentores, quizá la mayoría, mostraron “absoluto desconocimiento de las costumbres locales”; muchos de los profesores “intentaron introducir en la vida cotidiana de la escuela usos ‘occidentales’ que eran una verdadera afrenta cultural” (Loyo, 1999:286).

En su etapa más radical la cruzada civilizatoria de la elite política llevó a cabo importantes acciones que perseguían cambios radicales en hábitos y costumbres: i) sustituir a la Iglesia por la escuela; ii) reemplazar a los sacerdotes por maestros; iii) cambiar los santos católicos por héroes nacionales; iv) transformar las fiestas religiosas en ceremonias cívicas. “Las fiestas patrias remplazaron a las religiosas; los cantos, juegos y prácticas deportivas a los rezos y sermones; las imágenes de Hidalgo, Morelos y Juárez sustituyeron a la de los santos” (*ibid*:280). Se trata de la transición del estado liberal revolucionario al estado populista (Knight 1998); se trata, al mismo tiempo, del inicio del ascenso de una elite política cuyas ideas en torno a la ciudadanía y al proyecto nacional viraron hacia el populismo a partir de una muy particular versión del marxismo (Cf. Quintanilla y Vaughan, 1997). En efecto, el problema principal de los grupos indígenas era de clase y no de etnia ni de cultura. Los indígenas al igual que otros campesinos mestizos, tendrían que cobrar conciencia de clase, no para generar una transformación radical de la sociedad, sino para integrarse a la nación y hacer efectivos algunos derechos sociales.

7. El incorporacionismo, a grandes rasgos, postulaba la necesidad de transformar radicalmente la cultura local indígena; por su lado, el integracionismo planteaba la posibilidad de respetar algunos elementos de las culturas indígenas en el proceso de construcción de la nación.

En el año de 1928, en medio del conflicto cristero, estando las iglesias clausuradas, el anexo del templo de Cherán fue transformado en la primera escuela rural federal.⁸ En la misma época, en Paracho, Charapan y Nahuatzen sucedía algo similar. En efecto, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público procedió a entregar los anexos de las iglesias a la Secretaría de Educación Pública para la constitución de escuelas.⁹ En 1929 la Iglesia “firmó la paz” con el Estado; el Secretario de Gobierno autorizó la entrega de la iglesia de Cherán el 19 de julio de 1929. Sin embargo, los locales y las dependencias destinados a servicios públicos no fueron reintegrados.¹⁰ Algo similar sucedía en Paracho y Nahuatzen.¹¹ Como en muchas otras localidades más, la determinación de conservar los anexos de las iglesias como escuelas públicas provocaría diversas reacciones.

Si bien el predio en donde existía la escuela era ya propiedad de la SEP, en Cherán la iglesia y la escuela seguían formando parte de un mismo conjunto. En otras palabras, ambos edificios compartían una misma entrada.¹² En 1940, Lázaro Cárdenas autorizó la construcción de un nuevo edificio escolar en el mismo terreno. Esa fue la primera modificación significativa del edificio original; sin embargo, la iglesia y la escuela seguían compartiendo la misma entrada. A finales de la década de los cuarenta, siendo Cárdenas Vocal Ejecutivo de la Comisión Hidrológica del Tepalcatepec, la misma escuela volvió a modificarse con recursos de la Comisión (Aguirre Beltrán, 1952:330). Es probable que haya sido en esta época cuando un incipiente cacique local, Jesús Hernández Toledo, apoyado por un grupo de personas, derribaran a pico y pala las dos paredes que unían a la escuela y la iglesia. Después se construyó la calle que separa ambos edificios. Cualquiera viajero que recorra algunos pueblos de la Sierra purépecha podrá observar en la plaza principal la iglesia, el jardín y la escuela pública. Dependiendo de la localidad, es posible observar también la presidencia municipal o la jefatura de tenencia. La calle entre la iglesia y la escuela así como la barda o reja que protege a la escuela es el resultado de una larga lucha vinculada a la construcción del Estado y al cambio cultural.

A finales de los años veinte y a principios de los treinta, un personaje central era el inspector escolar de zona. El inspector era el encargado de revisar los programas de trabajo y las actividades de los maestros de su jurisdicción. En el caso de los purépechas, el profesor Lamberto Moreno jugó un papel muy significativo a principios de los años treinta, siendo todavía gobernador del estado Lázaro Cárdenas del Río. Para Lamberto, los problemas de los pueblos de aquella zona eran “escabrosos y amargos”. Escabrosos ya que suponían “el problema religioso y el problema del capitalismo”; amargos porque “la naturaleza” había “negado recursos indispensables para el desarrollo efectivo de la riqueza agrícola y de la industria”. El fuerte compo-

8. AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, caja 2, Exp.29, 5 de julio de 1928. Carta de la oficialía mayor dirigida al Gobernador del Estado.
9. AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, caja 3, Exp. 1, 5, 19 de abril de 1929. Carta de Pablo Villa, Presidente municipal de Nahuatzen, dirigida al Ciudadano Secretario General de Gobierno.
10. AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, 19 de julio de 1929.
11. AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, 23 de agosto de 1929; AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, 19 de agosto de 1929.
12. AHPEM, Ramo Gobernación, Subramo Religión, caja 7, Exp. 7-33-10-B, 19 de mayo de 1930, Carta de Eduardo Vasconcelos, Oficial Mayor, dirigida al Gobernador del Estado.

nente étnico de esa región planteaba un problema desde la perspectiva de Lamberto: ahí “la razón étnica” detenía “con su legendaria inercia, [...] su desconfianza, [...] sus prejuicios y [...] su fanatismo, el avance del progreso en todas sus manifestaciones”. Más que en ningún otro lugar, la escuela debía de lograr avivar y estimular a los habitantes.¹³ Para Lamberto el punto central de la incorporación de los indígenas a la nación tenía que ver con la alfabetización y la “enseñanza del idioma español en los cursos preparatorios”; en efecto, “la posesión de la lengua” nacional representaba “el primer síntoma de una verdadera incorporación del indio a la civilización”.¹⁴

Cómo señala Mary Kay Vaughan, Narciso Bassols, siendo Secretario de Educación Pública entre 1931 y 1934, marca una etapa de transición en la política educativa. Bassols planteaba la necesidad de un Estado intervencionista y redistribuidor de la riqueza; el estado debía también inducir el cambio tecnológico.

En la política educativa, Bassols insertó nociones de biología social, eugenesia y mejoramiento racial, compatibles con la idea de que el Estado, en beneficio de la colectividad, debía mejorar la salud espiritual y física de sus ciudadanos. Durante el mandato de Bassols, se consolidaron la vacunación, la salud comunitaria y las campañas antialcohólicas (Vaughan, 1997:86).

Para Cárdenas era necesario implantar “en los campos y en las ciudades un tipo de vida económica superior” así como “formas morales y educativas” más elevadas. La revolución, sostenía, necesitaba cambiar los principios de la educación del antiguo régimen, estrechamente vinculados a la iglesia católica. Se trataba de crear en “la conciencia de los niños y de los jóvenes la urgente necesidad de armonizar” la escuela con la economía, eliminando los intereses individualistas. El general pretendía que las instituciones educativas se convirtieran “en un foco de sana actividad social” hasta que la sociedad llegara a constituir “un todo homogéneo”. La escuela, catedral de la era moderna, habría de “purificar el medio, combatiendo los vicios, creando hábitos de trabajo y facilitando los recursos técnicos”. Al mismo tiempo, la escuela socialista sería “aliada eficaz del sindicato, de la cooperativa [y] de la comunidad agraria”. Además, la escuela y los maestros podrían, en coordinación con las autoridades, “combatir a todos aquellos elementos” que obstaculizaran “la organización, el método, la disciplina [y] la unión”, aspectos indispensables para lograr la “emancipación económica y moral” del pueblo mexicano (Cárdenas, 1978a:136-146). Una de las primeras modificaciones constitucionales de aquel gobierno refiere al artículo tercero. La nueva ley señalaba que “la educación que impartía el Estado era socialista”; en teoría, ella excluía “toda doctrina religiosa” además de combatir al “fanatismo y los prejuicios”.¹⁵

13. ASEP, Dirección de Educación Federal, Caja 152, 12 de enero de 1932, Plan de trabajo del Profesor Inspector Federal Lamberto Moreno.

14. ASEP, Dirección de Educación Federal, Caja 152, 12 de enero de 1932, Plan de trabajo del Profesor Inspector Federal Lamberto Moreno.

15. AGN, Fondo Lázaro Cárdenas, Exp. 533.3/20, 28 de noviembre de 1934.

El profesor Rafael Ramírez, otro de los pilares de la educación rural en la era populista, concebía a la escuela como una agencia necesaria “para liberar y emancipar la conciencia de la nueva sociedad” (Ramírez, 1935:35). Apoyada en la ciencia, la escuela terminaría por extirpar del “niño todo prejuicio religioso, dogma o superstición” (*ibid*:39). Para Ramírez era necesario construir una escuela socializada, una agencia capaz de forjar no sólo “una mentalidad colectivista” sino también “una actitud colectivista” (*ibid*:44). Si bien la alfabetización era una de las principales tareas de la escuela rural, “su objetivo esencial” era “transformar la vida rural” en su conjunto (Ramírez, 1938:51). La vida cotidiana en las localidades rurales era “aburrida”, “triste” y “monótona”, según la definición del propio Ramírez. La educación pasaba también por la recreación, humanizando “la vida puramente animal” que llevaba “la gente de los campos” (*ibid*:59). Actividades como el teatro, conciertos o torneos deportivos recreaban la cultura al fomentar “los contactos sociales, de cultura y de sabiduría”. Las actividades recreativas representaban una estrategia de homogeneización. En efecto, para Ramírez, México continuaba siendo “culturalmente un país desintegrado” (*ibid*:60). Si bien reconocía el valor de las lenguas indígenas, Ramírez proponía como primera actividad de los profesores enseñar “a hablar castellano” (Ramírez, 1976:61). El maestro habituado a hablar en el idioma nativo, corría el riesgo de terminar siendo incorporado a la cultura indígena, convirtiéndose él mismo en indígena. Al aprender el castellano, los indígenas aprenderían al mismo tiempo “nuevas formas de pensar y aun nuevas maneras de vivir” (*ibid*:62). Desde el año de 1928, el profesor Ramírez, impulsado por Sáenz, publicó el vol. IV de la Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, *Cómo dar a todo México un idioma*.

Vuelvo ahora a la Sierra purépecha. En 1936 el profesor e inspector Policarpio Sánchez propuso “la organización de agencias de servicio social, dentro de [...] escuelas situadas en comunidades netamente indígenas”. Estas agencias debían de contribuir “al mejoramiento de las condiciones específicas de vida económica [...] mediante la creación de centros de actividad” que transformase a los niños en “factores de producción [...] con una fuerte conciencia de clase”.¹⁶ A juicio de Policarpio, las Agencias de Servicio Social debían crear en las nuevas generaciones “un espíritu amplio de solidaridad humana, una actitud más firme”; deberían ser “centros generadores de estímulos, de percepciones, de asociaciones”; debían de capacitar a los alumnos “para la ejecución de todo género de trabajos productivos y de mejoramiento económico”. Era necesario lograr “el desarrollo del espíritu de iniciativa, el fortalecimiento del carácter, la formación de voluntades bien templadas y la práctica de la solidaridad social”.¹⁷

Incluso existió un proyecto de una gran escuela para indígenas en Pátzcuaro, el Gran Centro Socialista (GCS). Uno de sus objetivos más importantes era suprimir el individualismo, una “forma arcaica de orientación social”, para construir una forma moderna de orientación, el colectivismo, que impulsara la responsabilidad y la disciplina. Otro de los propósitos del GCS

16. AGN, Fondo Lázaro Cárdenas, 533.3/20, 10 de octubre de 1936.

17. AGN, Ramo Lázaro Cárdenas, 533.3/20, 10 de octubre de 1936, Propuesta del Inspector de la Zona de Pátzcuaro, Policarpio T. Sánchez.

era mejorar las condiciones económicas “de la vida comunal, por medio de la industria organizada, de las explotaciones en común y del reparto de la producción equitativamente”. Una de las formas de “elevar el nivel social de las masas” sería a través de la organización de “cooperativas y sindicatos”. De nuevo, la escuela debía de constituirse en “un centro difusor de corrientes ideológicas revolucionarias y de orientación socialista de acuerdo con el plan sexenal y los artículos avanzados de la constitución política”.¹⁸

La escasez de materiales de archivo sobre la educación socialista en la Sierra así como algunos testimonios (Leco, 2000) sugieren que el impacto de dichos proyectos fueron muy limitados. De hecho, tal y como lo señala Rafael Ramírez, junto a la multiplicación de escuelas federales en localidades indígenas, fueron creados varios Centros de Educación Indígena (CEI). Tales instituciones, ubicadas en “núcleos de indios”, que se encontraban “en planos culturales bajos”; poblaciones en donde no era posible terminar con el atraso a partir de la sola escuela rural (Ramírez, 1938:120). Sin duda es interesante el énfasis puesto en la necesidad de retomar demandas y necesidades de la propia comunidad. Como señala Vargas “la labor educativa de estos centros se apoyaría en las propias formas de vida familiar y comunal de los indios, con objeto de no desvincularlas de ellas”. No se trata en realidad de un programa escolar, sino de “un programa de vida” (Vargas, 1994:117). De cualquier manera, los objetivos del CEI seguían siendo básicamente los mismos que la escuela rural: introducir “el idioma castellano, hasta usarlo como medio de expresión y comunicación”; introducir “costumbres y hábitos satisfactorios y modos superiores de vida personal, doméstica y social”. La educación implicaba también la dignificación de la vida del hogar” (Ramírez, 1938:120-121).

En el caso de la Sierra purépecha, en 1937 fue creado el Internado Indígena de Paracho. Dos años más tarde, también en Paracho, se instalan las oficinas del llamado Proyecto Tarasco bajo la dirección de Maurice Swadesh. El proyecto comprendía “la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua materna y la formación de hábitos de lecturas”. Además implicaba la enseñanza del “conocimiento de las nociones fundamentales de aritmética, del sistema monetario y las medidas más usuales de peso, longitud, y capacidad del sistema métrico decimal, así como las medidas de tiempo”. El tercer objetivo era “la castellanización de los alfabetizados con miras a incorporarlos a la vida nacional” (Aguirre Beltrán, 1983:325). La incorporación de los niños indígenas a la escuela suponía dos años: uno “para la enseñanza de la lectura y escritura y la formación de hábitos de lectura” y otro para la castellanización y la instrucción elemental.

En el contexto del Proyecto Tarasco, Máximo Lathrop y su esposa Elisa, vinculados al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), instalaron una prensa en Cherán y tradujeron varios textos al purépecha. Produjeron también la cartilla Tarasco Español utilizada por la SEP. Sin duda se trata de un texto muy interesante pues no sólo sigue el nuevo método de alfabetización, sino que introduce al mismo tiempo múltiples elementos de la cultura nacional. Aguirre Beltrán reconoce la influencia de dicho proyecto en la política indigenista posterior.

18. AGN, Fondo Lázaro Cárdenas, 533.3/20, 6 de mayo de 1936.

El proyecto de Centros Coordinadores, que el año de 1951 cae bajo mi responsabilidad imaginar y realizar en parte, entre los indios tzeltales y tzotziles de los Altos de Chiapas, se nutre, en cuanto hace a los aspectos de la educación india, en la inspiración de Pedro de Gante y los mendicantes franciscanos del siglo XV pero también, y muy particularmente, en la manera como Swadesh y sus colaboradores actualizan la instrucción misionera en la Meseta Tarasca (Aguirre Beltrán, 1983:277).

EL INDIGENISMO EN LA ERA DE CÁRDENAS

En un discurso pronunciado en Oaxaca en el año de 1934, el entonces candidato a la presidencia, Lázaro Cárdenas del Río, habló de las grandes necesidades educativas y económicas de los pueblos aislados y empobrecidos. Un problema relevante era el precario conocimiento de los indígenas monolingües sobre las formas más efectivas de cultivar la tierra y de explotar los recursos naturales. A juicio del candidato, la falta de carreteras y de escuelas eran pruebas evidentes de que los indígenas no habían experimentado y sentido aún los beneficios de la revolución (Townsend, 1959:319). También durante su gira llegó a proponer “la creación de un organismo de gestión que se llamaría Oficina de Asuntos Sociales y de Economía Indígena, y se comprometió a emplear los recursos necesarios para contribuir al mejoramiento de los grupos étnicos de México” (Arreola, 1995:74). Las dos tareas primordiales de aquella institución serían “la elevación del nivel de la vida de [los] grupos aborígenes y su asimilación a la masa general” del pueblo de México (Cárdenas, 1978b:250). Un discurso de Cárdenas poco antes de asumir la presidencia citado por Townsend resulta muy ilustrativo:

Nada puede justificar con más elocuencia la larga lucha de sacrificios de la Revolución mexicana como la existencia de regiones enteras en las que los hombres de México viven alejados de toda civilización material y espiritual, hundidos en la ignorancia y la pobreza más absoluta, sometidos a una alimentación y a una indumentaria y a un alojamiento inferiores e impropios de un país que, como el nuestro, tienen los recursos materiales suficientes para asegurar una situación justa (Townsend, 1959:319).

Ya en la presidencia, Lázaro Cárdenas “organizó un Departamento de Asuntos Indígenas que manejaría todas las cuestiones concernientes al bienestar del indio” (Brice, 1972:160). El DAI tomaría en sus manos el análisis y resolución de los problemas indígenas (Cárdenas, 1978b:188). Al crear el DAI, Cárdenas afirmaba que no se trataba de conservar a los grupos indígenas en una situación de aislamiento; la intención era “fundirlos y assimilarlos dentro del conjunto” de la nación. Una de las tareas iniciales del DAI fue organizar foros regionales. Se trataba de conocer de primera mano las diversas necesidades de los grupos étnicos.

En el Primer Congreso Regional Indígena, celebrado en Ixmiquilpan, Hidalgo, los días 25 y 26 de septiembre de 1936, las autoridades del Departamento plantearon la urgencia de generar entre “los aborígenes la confianza en sí mismos” para convertirlos en “factores activos

de la labor reconstructiva del Gobierno”.¹⁹ Las asambleas de ese tipo intentaban “crear en el indio postergado la conciencia de su responsabilidad cívica y de su efectiva igualdad como ciudadano ante los otros sectores de habitantes de la república” (DAI, 1938a:9).

El segundo congreso fue desarrollado en Uruapan, Michoacán, los días 14 y 15 de diciembre de 1937. El director del DAI pronunció un significativo discurso; reconoció que hasta entonces, el agrarismo “veía a todos los campesinos por igual” sin considerar la especificidad de los problemas “de las razas indígenas del país” (DAI, 1938b). Con el DAI se trataba de “levantar el nivel moral de los miembros de todas las tribus que existen en el país, formándoles conciencia de clase; la conciencia de la clase campesina a la que pertenec[ían] todos los indígenas de México”. Todavía en ese momento la tarea fundamental seguía siendo “la *incorporación* del indio al resto de la nacionalidad mexicana”. “Una vez que se logre levantar el espíritu del indio, que se logre que tenga confianza en la obra de la revolución” planteaba el funcionario, “tendrá que venir otra etapa de verdadera reconstrucción de los pueblos indígenas en la que todos sus esfuerzos concurren a un mismo fin, para que dejen de llevar la vida individualista que actualmente llevan”. Para el Jefe del DAI era verdaderamente lamentable observar como “los hombres indígenas” de algunas regiones vagaban “por los montes desprovistos de ropa y de sombrero, mal alimentados [...] sin cultura de ninguna especie”. En varias regiones los indígenas no gozaban de “todos los beneficios de la civilización”.

La convocatoria del DAI para realizar el Primer Congreso Indigenista de la Raza Mixteca, celebrado del 15 al 17 de diciembre de 1939, señalaba explícitamente que la integración de los grupos étnicos a la nación debía de realizarse “sobre la base de su propia lengua, costumbres y demás manifestaciones específicas de la unidad étnica”. Se trata, sin duda, del inicio de un cambio relevante en la estrategia indigenista. Lucio Mendieta y Núñez lo afirma claramente en su trabajo “El tratamiento del indio”, un artículo publicado en *América Indígena*: “Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, hacia fines de ese periodo, la política indigenista, siempre dentro de la tendencia de protección, adoptó una nueva fase” (Mendieta y Núñez, 1944:119).

A lo largo de los años, es posible observar un cambio significativo en la manera en que Cárdenas concebía el problema indígena. Hacia finales de “su” sexenio, el presidente afirmó que la revolución tenía sentido sólo si se lograba “la incorporación de la cultura universal al indígena”. Eso significaba “el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza [y] el mejoramiento de sus condiciones de vida”. Se trataba de agregar “a sus recursos de subsistencia y de trabajo, todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte” respetando siempre su conciencia y su identidad.²⁰ “Respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que fortalecerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad de México”.²¹ Según Alan Knight, Cárdenas intentaba “alcanzar la emancipación social y económica sin destruir los elementos fundamentales de la cultura indígena” (Knight, 1998:36).

19. Memoria del Primer Congreso Regional Indígena celebrado en Iximiquilpan, Hidalgo, 25 y 26 de septiembre de 1936, p. 6.

20. Informe del General de División Lázaro Cárdenas, Presidente de la República Mexicana, ante el H. Congreso de la Unión, correspondiente al ejercicio comprendido entre el 1 de septiembre de 1939 y el 31 de agosto de 1940. México, 1 de septiembre de 1940.

21. Discurso del Presidente de la República en el primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940.

De cualquier forma, la integración no suponía conservar indio al indio “ni indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” tal y como lo señalara el propio Cárdenas en un discurso durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, el 14 de abril de 1940. Como el mismo Knight lo señala claramente, mientras que se “cantaban alabanzas” al pueblo y al indio, “la elite revolucionaria trabajaba” intensamente para transformar costumbres y tradiciones de campesinos e indígenas (Knight, 1996:302).

Como resultado de dicho encuentro fue constituido el Instituto Indigenista Interamericano. El artículo X del nuevo organismo recomendaba a los países participantes la constitución de un Instituto Nacional Indigenista (Salas, 1962:15). El 29 de noviembre de 1940, siendo todavía presidente de la República Lázaro Cárdenas, “Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos de Norteamérica, Honduras, México y Perú” firmaron dicha convención; sin embargo, el Instituto Nacional Indigenista de México sería creado hasta el año de 1948 (*ibid*:16-17).

LA COMUNIDAD REVOLUCIONARIA INSTITUCIONAL

El radicalismo de los primeros cuatro años de la administración cardenista dio paso a una postura mucho más moderada respecto a la educación y el ejido en el último tercio del sexenio. De manera muy efectiva, la administración de Manuel Ávila Camacho habría de limar múltiples asperezas heredadas del cardenismo, creando las condiciones adecuadas para la cristalización de una nueva forma de comunidad. Camacho logró disminuir sensiblemente los problemas respecto a la Iglesia católica y la educación. Si bien las administraciones posteriores a Cárdenas mantendrían una postura muy distinta respecto a temas cruciales como la propiedad de la tierra y la educación, la intervención del estado en diferentes aspectos de la vida local y regional fue sin duda formidable a lo largo de las décadas de 1940, 1950 y 1960. Numerosos recursos fueron destinados a la educación, la salud, carreteras, electricidad y créditos para la producción agrícola.

Aun cuando seguirían presentándose numerosos conflictos al interior de las comunidades, no se trataba ya del rechazo hacia un proyecto nacional, sino de la disputa entre grupos de la localidad. En las décadas de 1940 y 1950 es perceptible un cambio cultural muy significativo producto de una larga y conflictiva historia. Si a finales de la década de 1920 múltiples indígenas de la sierra rechazaban que el estado interviniera en los asuntos de la localidad, en la década de 1950 aquellos habitantes no sólo consideraban positivo sino también necesario que el Estado jugara un papel activo. En esa época se consolida una cultura popular que bien podría llamarse nacionalista revolucionaria y que se caracteriza por un *ethos* moral que naturaliza la intervención estatal (Calderón, 1999).

Varios son los trabajos, que desde diferentes perspectivas, señalan cambios sociales, políticos y culturales muy significativos en el largo proceso de construcción del estado populista. Jan Rus utiliza el concepto de Comunidad Revolucionaria Institucional para referirse a este nuevo orden político en una comunidad indígena en Chiapas. Se trata de un orden jerárquico en donde el cacicazgo, el PRI y el cardenismo jugaron un papel crucial a lo largo de varios años.

Con las precauciones necesarias, es posible retomar el concepto de Rus para referirse a otras localidades y municipios del país. En la Sierra purépecha y en muchas otras regiones de México, el discurso sobre la revolución mexicana y el cardenismo jugaron un papel central en las estrategias de legitimación de los grupos locales de poder y en la construcción de la hegemonía.

La Comunidad Revolucionaria Institucional es un híbrido, una mezcla de nuevas costumbres y formas de organización introducidas por el Estado, con algunas costumbres y tradiciones heredadas del orden colonial pero resignificadas en diferentes etapas de la historia. De forma gradual, en algunas localidades de la Sierra, el sistema cívico religioso desapareció como mecanismo de gobierno local; en otras localidades el sistema de cargos continuó existiendo pero enfocado principalmente a un ámbito religioso. En el caso de Cherán, la expulsión del cabildo de la iglesia en el año de 1940 puede interpretarse como un hecho simbólico que marca el inicio de la Comunidad Revolucionaria Institucional. Un elemento central del nuevo orden refiere al significado y a la “función” del PRM y posteriormente del PRI. En los años cincuenta surge un cacicazgo encabezado por un líder y un grupo que logró controlar el bosque, la presidencia municipal así como la célula local del PRI. El desarrollo del cacicazgo supuso, entre otros elementos, i] distintas dosis de represión; ii] distribución de recursos públicos con fines clientelares, iii] una red de relaciones hacia el gobierno del estado y hacia el gobierno federal.

En el caso específico de la Sierra purépecha y de una región mucho más amplia, por intermediación de la Comisión del Tepalcatepec, siendo Lázaro Cárdenas Vocal Ejecutivo, el estado intervino ampliamente en diferentes ámbitos como la educación, la distribución de la tierra y el crédito, la salud pública, la electricidad, el agua y el riego. A finales de 1961, Cárdenas sería nombrado Vocal Ejecutivo de la nueva Comisión Hidrológica del Balsas; desde esa posición seguiría interviniendo no sólo en la región del bajo Balsas [que incluye la Cuenca del Tepalcatepec y la Tierra Caliente michoacana irrigada por el Balsas], sino también en la región del alto y medio Balsas; en total, una zona de más de 120,000 km². Cualquier persona que revise los apuntes de Cárdenas para esos años podrá constatar su frenética actividad como Vocal Ejecutivo de las cuencas mencionadas entre los años de 1947 y 1968. Visitaba múltiples pueblos en compañía de una numerosa comitiva; consultaba a la gente respecto a sus problemas; observaba los terrenos más adecuados para la agricultura de riego; se detenía en distintos puntos para escuchar la opinión de los ingenieros sobre las dificultades de las obras de irrigación; supervisaba también el avance de obras como aeropuertos, escuelas, carreteras, presas, canales, clínicas, centros de investigación agrícola y ganadera. Cárdenas sin duda era un gran redistribuidor de recursos y era concebido prácticamente como un dios (*cf.* Calderón, 2001).

En la Comunidad Revolucionaria Institucional el derecho político fue prácticamente inexistente a lo largo de varias décadas. En efecto, el PRI era prácticamente el único partido que presentaba candidatos en las elecciones. En un buen número de casos, el partido y el gobierno local fueron controlados por grupos caciquiles entre los años cincuenta y sesenta. Muchos de dichos caciques recuperaron el discurso de la revolución mexicana y la bandera del cardenismo como estrategias de legitimación; todos ellos lograron establecer redes hacia el estado y hacia la federación.

Quizás la intención original no haya sido esa, sin embargo, desde el punto de vista de los actores locales, los recursos distribuidos llegaron a percibirse como concesiones del estado y no como derecho social. Más aún, muchos de tales recursos son atribuidos a la bondad del “Tata Cárdenas”.²² Valga un ejemplo interesante. El profesor José Gutiérrez Galindo, quien acompañó a Lázaro Cárdenas en varias ocasiones en sus interminables recorridos, escribe:

Talchapa [Guerrero] era un poblado triste, sin perspectivas de ninguna índole en su futuro hasta que llegó Cárdenas. A él le debemos –y naturalmente al Gobierno de la República que él representaba– comunicación, una flamante carretera y un buen campo aéreo, escuelas, agua potable y posibilidad de un desarrollo económico y social, como no lo soñábamos siquiera, antes de su presencia. Y así centenares, miles tal vez, de pequeños poblados de la República (Gutiérrez, 1972:23).

Varios son los cacicazgos que se generan en una amplia región afectada por los ríos Tepalcatepec y Balsas. En todos los casos, el clientelismo jugó un papel fundamental en la reproducción del orden local. La lógica clientelar no es por supuesto obra de la casualidad sino producto de la experiencia cotidiana de los sujetos en su relación con el poder y la autoridad. En este sentido, el balance sobre el derecho político y el derecho social en la Comunidad Revolucionaria Institucional no es para nada optimista. Algo similar puede plantearse respecto al derecho civil. En efecto, la experiencia de los individuos frente al derecho y la justicia no es precisamente una escuela de ciudadanía.

EL INDIGENISMO POSREVOLUCIONARIO

Antes de llegar a las conclusiones es necesario regresar al tema del indigenismo en el estado populista. He señalado en la introducción de este trabajo, que pese a los posibles matices culturalistas del indigenismo posrevolucionario, el indigenismo práctico se puede caracterizar mejor como una postura incorporacionista. Con las precauciones debidas, es posible sostener algo similar respecto al indigenismo en la era de Cárdenas. Ahora bien, el indigenismo del INI, si bien estableció nuevas estrategias para la integración de los grupos étnicos, sobre todo al considerar la opinión de los indígenas, siguió planteando el problema como un tema de homogeneidad cultural y de derechos individuales. Para Alfonso Caso, el problema indígena de México estaba en la heterogeneidad cultural. Recuérdese que para Aguirre Beltrán, el INI utilizaba a la antropología social como “un instrumento para resolver los problemas” derivados “de la heterogeneidad cultural del país” (Caso, 1962:29).

La segunda premisa de inspiración del INI es la igualdad jurídica de los individuos. Caso reconoce, por supuesto, la existencia de diferencias culturales y sociales significativas; las

22. Véase el testimonio publicado por Stanford sobre la memoria que guardan algunos campesinos respecto al reparto agrario en la Tierra Caliente: “Tata Lázaro les dio la hacienda” (Stanford, 2001:303).

desventajas de los grupos indígenas no eran el resultado de incapacidades inherentes sino de hechos históricos de dominación (*ibid*:8). El trato especial a los indígenas tendría que desaparecer paulatinamente una vez que líderes locales pudieran asumir la conducción de la nueva comunidad (*ibid*:13). Para Aguirre el trato especial al indígena no implicaba una distinción jurídica ni racial; se trataba exclusivamente de una medida transitoria que habría de desaparecer en el momento en que se lograra “la integración regional y nacional” (Aguirre Beltrán, 1962:45).

El séptimo ideal de la acción indigenista, en palabras de Caso, refiere al respeto de “la comunidad indígena [en] todo aquello que no se oponga a su desarrollo y a una mejor vida” (Caso, 1962:10). Aun cuando para Caso, tanto la propiedad comunal como la producción de artesanías constituían dos ejemplos claros de valores positivos de las comunidades indígenas, el director del INI planteaba cambios prácticamente de todo lo demás. Aparece otra vez la tensión entre valores positivos y negativos de la cultura local.

Una cultura, como la de nuestros grupos indígenas, que lo es por la estrecha interrelación que guardan sus distintos aspectos, no puede ser modificada en una dirección deseada si se actúa solamente sobre una sola causa supuesta, sobre una sola de sus facetas. Es así indispensable, en nuestro concepto, que la acción se realice no sólo en los aspectos de la vida material, transformando la utilería, las prácticas agrícolas y ganaderas, introduciendo nuevos cultivos y técnicas, sino también cambiando sus formas de reaccionar frente al medio, modificando los conceptos y las formas de tratamiento de la enfermedad, mejorando su educación. No podemos modificar simplemente la tecnología que corresponde a un estado cultural, sin cambiar también la ideología que corresponde a ese mismo estado (*ibid*:11).

Es claro que para Caso la cultura indígena local tendría que dar paso a una cultura nacional en la que sólo algunos elementos del folklore tradicional tendrían cabida; “el propósito del Instituto no es mantener indefinidamente a las comunidades indígenas como comunidades indígenas, sino darles los elementos necesarios para su transformación y su identificación con las otras comunidades del país”. El Instituto no buscaba reestablecer “aquellas características de la comunidad indígena” que habían “desaparecido con el contacto espontáneo o dirigido [...] operado al través de cinco siglos de convivencia con la población no indígena” (*ibid*:12). Sobre el mismo tema, Beltrán escribe: “la acción indigenista no tiende, en modo alguno, a fortalecer los valores y las instituciones de las comunidades indígenas para que éstas se conserven, permanentemente, como tales. La tendencia principal de la acción en materia indigenista es la de promover el cambio cultural, la de inducir el proceso de aculturación en las comunidades indígenas subdesarrolladas, para que, cuanto antes, se integren a la gran comunidad nacional” (Aguirre Beltrán, 1962:45-46).

Otro punto central refiere a la visión implícita del indígena como individuo. Sin planearlo directamente, el indigenismo posrevolucionario siguió considerando al indígena como un menor de edad. Una vez alcanzada la mayoría de edad, el Estado dejaría de intervenir en ciertos ámbitos de la comunidad. Aun cuando todos los hombres son iguales, los indígenas eran culturalmente inferiores. El concepto de progreso implícito en este discurso coloca al individuo

mestizo como modelo de virtudes y valores; la “desviación” de dicho ideal es lo que le permite hablar a Alfonso Caso de inferioridad cultural y de valores negativos.

HOMOGENEIDAD, HETEROGENEIDAD Y CIUDADANÍA

Sin duda es cierto que el Estado populista logró generar cambios culturales muy significativos. Es evidente que los gobiernos posrevolucionarios lograron difundir y socializar una ideología nacionalista y revolucionaria. Había al mismo tiempo un discurso, muchas veces retórico y sentimentalista, sobre el valor de las tradiciones, en especial de los grupos étnicos. Sin embargo, la construcción del estado y la nación suponía la homogeneización social y cultural. Con matices importantes, éste es un punto en el que coinciden los diferentes proyectos políticos y culturales de la posrevolución. Pese a todos los esfuerzos en esa dirección, las diferencias culturales no han desaparecido.

En los albores del tercer milenio, es relativamente sencillo criticar las diferentes propuestas indigenistas al considerar la heterogeneidad cultural como un problema. Sería necesario matizar la crítica al explicar con mayor detalle el contexto histórico en el que dichas propuestas fueron elaboradas. Pese a todo, a la luz de las discusiones y de los procesos políticos de la actualidad, es útil reflexionar sobre las lecciones que puede proporcionar la historia. Un punto central refiere la idea de progreso que “justificó” la intervención del estado en las comunidades indígenas. Aun cuando en múltiples poblaciones efectivamente se promovieron programas de desarrollo, en muchas de ellas la pobreza no sólo no desapareció, sino que incluso se incrementó. Sin duda, en este proceso, la corrupción ha tenido mucho que ver. Además, los problemas ambientales se incrementaron. Por si fuera poco, el cultivo de la tierra dejó de ser una alternativa de sobrevivencia para miles de habitantes del campo.

Desde la década de 1970, el discurso sobre el valor de las tradiciones y de la cultura local y regional comienza a adquirir otros significados políticos. Es un discurso que algunos actores locales se apropian del Estado y que ha tenido consecuencias políticas prácticas en diferentes poblaciones purépechas (Vázquez, 1992; Zárate Hernández, 1993; Zárate Vidal, 1997; Calderón, 1999). Por supuesto, la revaloración de la cultura local y la cuestión étnica no es un fenómeno exclusivo de esa región sino que se extiende a otras latitudes del país y del planeta (Cf. Savenhagen, 2000, 2001).

Desde el levantamiento zapatista de 1994 hasta nuestros días, se ha desarrollado un largo proceso y una amplia discusión sobre derechos indígenas en México. Como se sabe, uno de los principales puntos de conflicto refiere a un problema jurídico: ¿es posible y conveniente reconocer personalidad jurídica a la comunidad? En la era del neoliberalismo surge otra vez el problema de la formal o supuesta igualdad jurídica de los individuos en un contexto de profundas diferencias sociales y económicas y con un sistema de impartición de justicia no sólo ineficiente sino también corrupto. La resolución del problema no es solamente una cuestión jurídica; sin embargo, es indispensable considerar con mucho mayor seriedad el tema de las diferencias culturales y su posible reflejo en la legislación. Varios son los argumentos que se

levantan para frenar las iniciativas a favor del reconocimiento jurídico de la comunidad. Se ha dicho que se trata de un criterio racista. Se ha dicho también que el reconocimiento de autonomías generaría la fragmentación de la nación o la constitución de cacicazgos. Por lo menos, respecto al último punto el peligro es real ya que México tiene una larga tradición en materia de cacicazgos; sin embargo, éste es un problema que va más allá de lo jurídico. Desafortunadamente, la escuela de clientelismo de la revolución institucionalizada ha tenido y seguirá teniendo consecuencias de largo alcance. A mi juicio, los reclamos por la autonomía y la diferencia cultural cobran sentido al tomar en cuenta la experiencia histórica y cotidiana de los sujetos frente al poder y la autoridad. Así como a nombre de la nación y el progreso se han cometido injusticias y atropellos, a nombre de la identidad y la diferencia se llevan a cabo acciones políticas y de resistencia para hacer valer ciertos derechos. El problema, insisto, es sumamente complejo y su solución no es nada sencillo; sin embargo, me parece indispensable no sólo reconocer la personalidad jurídica de la comunidad, sino también establecer una ley reglamentaria que normativice los ámbitos de la autonomía.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatpec*, México, INI, 1952.
- “Integración Regional”, en *Los centros coordinadores*, México, INI, pp. 25-49, 1962.
- *Lenguas vernáculas*, México, CIESAS, 1983.
- *Crítica antropológica. Contribuciones al estudio del pensamiento social en México*, México, Universidad Veracruzana-INI-Gobierno del Estado de Veracruz, FCE, 1990.
- ANGUIANO EQUIHUA, Victoriano, *Lázaro Cárdenas, su feudo y la política nacional*, México, UNAM, 1951.
- ARREOLA, Raúl, *Lázaro Cárdenas, un revolucionario mexicano*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995.
- BRICE, Shirley, *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, INEGI, 1972.
- CALDERÓN, Marco, “Historia y procesos políticos en Cherán y la Sierra purépecha”, México, Universidad Autónoma Metropolitana, tesis de doctorado en ciencias antropológicas, 1999.
- “Lázaro Cárdenas del Río en la cuenca Tepalcatepec Balsas”, en Zárate, Eduardo (coord.), *La Tierra Caliente de Michoacán*, Morelia, El Colegio de Michoacán-Gobierno del Estado de Michoacán, pp. 233-265, 2001.
- CÁRDENAS, Lázaro, *Palabras y documentos públicos. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928/1940*, vol.1, México, Siglo XXI, 1978a.
- *Palabras y documentos públicos. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928/1940*, vol. 2, México, Siglo XXI, 1978b.
- CASO, Alfonso, “Los ideales de la acción indigenista”, en *Los centros coordinadores*, México, INI, pp. 7-13, 1962.

- COOK, Catherine, *La casa del pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*, México, SEP, 1936.
- DEPARTAMENTO AGRARIO, *El tratamiento de los indígenas en la redistribución de la propiedad rural*, México, Ediciones del Departamento Agrario, 1940.
- DEPARTAMENTO DE ASUNTOS INDÍGENAS, *Memoria del Primer Congreso Regional Indígena celebrado en Ixmiquilpan, Hgo.* 25 y 26 de septiembre de 1936, México, DAPP, 1938a.
- , *Memoria del Segundo Congreso Regional Indígena celebrado en el teatro Juárez de la Ciudad de Uruapan, Michoacán*, los días 14 y 15 de diciembre de 1937, México, DAPP, 1938b.
- FRIEDRICH, Paul, *Los príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*, México, Grijalbo, 1991.
- GONZÁLEZ, Luis, *Los días del presidente Cárdenas*, México, El Colegio de México, 1988.
- GUTIÉRREZ, José, *Con Cárdenas por la Cuenca del Balsas*, México, Costa-Amic, 1972.
- KNIGHT, Alan, “Estado, revolución y cultura popular en los años treinta”, en Águila y Enríquez (coords.), *Perspectivas sobre el cardenismo*, México, UAM-A, pp. 297-323, 1996.
- “México c. 1930-1946”, en L. Bethell (ed.), *Historia de América Latina, México y el Caribe desde 1930*, núm. 13, Barcelona, Grijalbo, pp. 13-83, 1998.
- KRAUZE, Enrique, *General misionero, Lázaro Cárdenas*, México, FCE, 1995.
- LECO, Tomas, *La educación socialista en la meseta purépecha*, Morelia, IMCED, 2000.
- LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- MATUTE, ÁLVARO, “La política educativa de José Vasconcelos”, en Solana, Cardiel y Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE-SEP, pp. 166-182, 1997.
- MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio, “El tratamiento del indio”, en *América Indígena*, vol. IV, núm 2, México, Instituto Indigenista Interamericano, pp. 113-122, 1944.
- PALACIOS, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, 1999.
- PERALTA, CARLOS, *Estudios sobre los bosques de Uruapan*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1931.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay VAUGHAN, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
- RABY, David, *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP-Setentas, 1974.
- RAMÍREZ, Rafael (comp.), *Cómo dar a todo México un idioma*, México, SEP-Talleres Gráficos de La Nación, 1928.
- *La escuela proletaria, cuatro pláticas acerca de la educación socialista*, México, SEP, 1935.
- *Curso de educación rural. Escrito para las escuelas regionales campesinas*, México, DAPP, 1938.

- *La escuela rural mexicana*, México, SEP-Setentas, 1976.
- RUS, Jan, *The “Comunidad revolucionaria Institucional. The Subversión of Native Government in Highland Chiapas, 1936-1968”*. En Gilbert, Joseph y Daniel Nugent (ed.), *Everyday Forms of State Formation*, Durham y Londres, Duke University Press, pp. 265-300, 1994.
- SALAS, Antonio, “La naturaleza jurídica del INI”, en *Los centros coordinadores*, México, INI, pp. 15-24, 1962.
- SÁENZ, Moisés, *México íntegro*, Lima, Imprenta Torres Aguirre, 1939.
- *Antología*, Oaxaca, Oasis, 1970.
- *Carapan*, Pátzcuaro, CREFAL, 1992.
- STANFORD, Lois, “Campesinos en la Tierra Caliente”, en: E. Zárate (coord.), *La Tierra Caliente de Michoacán*, Morelia, El Colegio de Michoacán-Gobierno del Estado de Michoacán, pp. 293-319, 2001.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, *Conflictos étnicos y estado nacional*, México, UNAM-UNRISD-Siglo XXI, 2000.
- *La cuestión étnica*, México, El Colegio de México, 2001.
- TOWNSEND, Cameron, *Lázaro Cárdenas, demócrata mexicano*, México, Biografías Ganesa, 1959.
- VARGAS, María, *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, México, Ciesas, 1994.
- VAUGHAN, Mary, *Cultural Politics in Revolution*, Tucson, University of Arizona Press, 1997.
- “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto”, en Quintanilla, S. Y Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, pp. 76-108, 1997.
- VÁZQUEZ, Luis, *La purepechización de los indios serranos*, México, Conaculta, 1992.
- ZÁRATE HERNÁNDEZ, Eduardo, *Los señores de utopía*, Zamora, El Colegio de Michoacán-Ciesas, 1993.
- ZÁRATE VIDAL, Margarita, *En busca de la comunidad. Identidades recreadas y reorganización campesina en Michoacán*, Zamora, El Colegio de Michoacán-UAM-I, 1998.

ARCHIVOS

- AGN: Archivo General de la Nación.
- AHPM: Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán.
- AMZ: Archivo Municipal de Zamora.
- ASEP: Archivo de la Secretaría de Educación Pública.