

# Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935

DAVID L. RABY

## I

Uno de los rasgos más sorprendentes en la política de la llamada “dinastía sonoreNSE”, que se mantuvo en el poder en México de 1920 a 1934, particularmente bajo el liderazgo de quien se autodenominaba “jefe máximo de la revolución”, Plutarco Elías Calles, fue el hincapié que se puso en la reforma y extensión de la educación popular; no cabe duda de que esto llegó a constituirse en el logro positivo más visible de un régimen que en otros aspectos se destacó por su corrupción y por su incapacidad para cumplir las promesas revolucionarias.<sup>1</sup> El régimen sonoreNSE se ha interpretado en general por su deseo irrefrenable de consolidar el poder, de restablecer el orden tras diez años de una guerra civil devastadora y a pesar de las continuas insurrecciones; además de lo anterior, los presidentes Obregón y Calles han sido considerados como los constructores de la nación, como hombres de Estado que, no obstante, sus errores, entendieron el concepto esencial de la Revolución mexicana e intentaron sentar las bases para su cumplimiento forjando un verdadero Estado-nación. Si desdeñaron otros asuntos decisivos, sobre todo el abrumador problema real de la reforma agraria, tal desacierto se ha explicado aduciendo el imperativo fundamental de consolidar el nuevo Estado revolucionario y las presiones externas que impusieron los intereses estadounidenses.

Por desgracia, esta cuestión suscita varios problemas; si la construcción de la nación era la preocupación principal, ésta podría realizarse mucho más eficazmente si se satisfacían las demandas y necesidades populares básicas a través de un programa de reformas, tal como lo demostraría Cárdenas después de 1934; y si de lo que se trataba era de complacer a la delicada sensibilidad estadounidense, entonces lanzarse a una verdadera campaña de persecución religiosa contra la Iglesia católica (como lo hizo Calles a partir de 1925) no fue precisamente el intento más acertado. Al parecer, es preferible buscar la explicación de las acciones sonorenses en sus propias preferencias políticas y (más fundamentalmente) atendiendo a las fuerzas sociales del país que representaron.

<sup>1</sup> Para un examen de los diversos aspectos de la “dinastía sonoreNSE”, véase Dulles (1961), Clark (1934), Smith (1972) y Córdova (1973).

Visto de este modo, el gobierno de Obregón y de Calles parece sólo una nueva variación sobre el tema del poder del "caudillo", armonizada con tonos populistas, que surgió de la necesidad de llenar el vacío de poder creado por la revolución. Un estudio reciente ofrece un análisis convincente del gobierno de Obregón y de Calles como una forma de bonapartismo que intentaba mediar en el equilibrio tan inestable entre las diversas fracciones de las clases dominantes porfiristas y revolucionarias, y el movimiento de masas cada vez mayor en las regiones urbanas y rurales (Shulgovski 1968: 37-68). Los sonorenses, a diferencia de Carranza, se habían dado cuenta de la necesidad de una política de masas, aunque no estaban dispuestos a pagar el precio necesario para convertir sus maniobras populistas, de una mera manipulación a corto plazo, en un "contrato social" duradero, que sería la base para un nuevo orden institucional. Tal cosa sólo sobrevendría con Cárdenas. Este último representó el triunfo de una coalición de fuerzas más amplia y radical, que inauguró una nueva fase en el proceso revolucionario: una fase en la que la organización de un Estado nacional viable tendría que ir de la mano con el cumplimiento del programa social y económico fundamental de la revolución.

A falta de alguna política de masas eficaz, la administración sonorense tuvo tres características distintivas que merecen una explicación: 1) un anticlericalismo demagógico extremado; 2) la notable importancia política de un movimiento obrero en un país en el que la clase trabajadora era muy reducida y se había organizado apenas recientemente, y 3) la importancia concedida a la educación, sin que hubiera un intento serio por resolver las causas más concretas de la insatisfacción popular. Estos tres factores no estaban desvinculados, dado que el movimiento obrero domesticado de Morones era uno de los principales pilares de apoyo del anticlericalismo oficial, y el control de la educación era una de las cuestiones centrales en el conflicto Iglesia-Estado. Además, a principios de los treinta, el equilibrio bonapartista, que fue al mismo tiempo la fundación y el objetivo político primordial del régimen, empezó a desmoronarse bajo la presión de la crisis económica y el descontento popular. Emergió un nuevo equilibrio de fuerzas, el cual favoreció el desarrollo de un movimiento político más vinculado orgánicamente con la actividad autónoma de la población obrera y campesina. Bajo estas circunstancias, todas las estructuras políticas, culturales e ideológicas quedaron reducidas a un estado de derretimiento, y en particular el sistema educativo, que se convirtió en el campo de batalla no sólo entre la Iglesia y el Estado, sino también entre tendencias políticas rivales.

El proceso que culminaría en el ascenso de Cárdenas al poder efectivo y en la expulsión de Calles, en 1936, no se ha estudiado adecuadamente todavía; no obstante, he sostenido en otro lado (Raby 1972) que las mutaciones políticas de este período representaron la emergencia de una coalición radical-populista de las clases subordinadas, capaces de revivir la dinámica de la revolución "oficial" estancada, así como de sentar las

bases para un Estado moderno viable con mucha mayor eficacia que los sonorenses. Este proceso podría definirse, en términos gramscianos, como la formación de un "bloque nacional-popular", es decir, un movimiento revolucionario de masas acaudillado por una élite "jacobina", cuya función es organizar la hegemonía de una nueva clase.<sup>2</sup> En México, todas las facciones revolucionarias, hasta el ascenso de Cárdenas al poder, fracasaron particularmente en esto; pero sin el triunfo de los cardenistas al forjar una relación de "cohesión orgánica" (la frase es de Gramsci) con el movimiento de masas, sería imposible explicar la estabilidad de la política mexicana a partir de esa fecha.

Para analizar la experiencia mexicana, es preciso hacer ciertos afinamientos y modificaciones al esquema gramsciano; así, por ejemplo, la debilidad de la burguesía y el crecimiento de la clase obrera dio al bloque popular cardenista fuertes tonalidades anticapitalistas y proletarias. Sería conveniente poder describir a la fuerza dirigente en este bloque como una "burguesía nacional", pero esta última clase, hasta donde se la puede identificar, no se entusiasmaba ni remotamente con Cárdenas, si bien a la larga (después de 1940) la principal beneficiaria del proceso revolucionario fue en verdad una nueva burguesía: aquellos que desempeñaron el papel político sobresaliente en los años treinta conformaron grupos sociales muy diversos que disfrutaban de una autonomía política considerable. Los grupos que desempeñaron este papel crítico representativo en la formación del Estado mexicano moderno —oficiales radicales en el ejército revolucionario, intelectuales de provincia (especialmente maestros) y dirigentes regionales de obreros y campesinos que no estaban bajo el control callista— fungieron en realidad como "intelectuales orgánicos" del movimiento nacional-popular. Por ello, su origen y desarrollo es de importancia crítica en cualquier esfuerzo por comprender el México contemporáneo;<sup>3</sup> en otro lugar he descrito la incalculable contribución social y política realizada por los maestros mexicanos durante esos años (Raby 1974). Este artículo explorará la más amplia relación del sistema educativo con la estructura cambiante del Estado y la política.

## II

La función más obvia de la educación pública es la preparación de nuevas generaciones que ocupen posiciones sociales específicas y desempeñen determinados papeles; pero no es tal la preocupación principal de este artículo. Políticamente, el sistema educativo es un poderoso instrumento

<sup>2</sup> Para la explicación de estos conceptos, véase Hoare y Smith (1971), especialmente pp. 77-78, 130-131, 418-421.

<sup>3</sup> Para el concepto de "intelectuales orgánicos", véase Hoare y Smith (1971: 3-12). Sobre el potencial revolucionario de la pequeño-burguesía nacionalista, véanse los comentarios de Saverio Tutino (1969: 86-91).

de difusión ideológica en manos del Estado, que contribuye a lo que se describe convencionalmente como "socialización política" —o, para decirlo en otros términos, consolidación de la hegemonía de clase. Puede desempeñar tal función de manera tanto positiva como negativa: positivamente, ayudando a construir un "consenso" nacional, promoviendo activamente cierta forma de conciencia; y negativamente, emprendiendo una lucha ideológica contra intereses rivales. Además, donde hay un deseo de promover alguna clase de transformación social "desde arriba", la educación pública puede utilizarse como un vehículo de movilización social y política en manos del Estado; y, finalmente, en ciertas circunstancias, puede estar abierta a la influencia de grupos y movimientos fuera de las estructuras existentes de poder, y con ello transformarse en un campo de batalla para la difusión de ideologías disidentes o incluso revolucionarias.

El uso sistemático del sistema educativo para fines de "construcción nacional" y consolidación de la hegemonía por parte de las élites políticas de las naciones emergentes es bastante común en la actualidad, pero en la década de 1920 era un fenómeno novedoso; de ahí el interés del caso mexicano.<sup>4</sup> El propósito del movimiento de educación rural en México fue explícitamente político, y su contenido ideológico arroja una luz interesante sobre la política del régimen revolucionario. Durante las primeras fases, se le utilizó principalmente con miras a la "construcción nacional"; así, buscó diseminar una conciencia de la identidad cultural mexicana y cultivar una lealtad hacia la "dinastía sonorensis". Lo anterior se llevó a cabo primordialmente mediante una propaganda verbal e impresa, y se incluía una versión nacionalista oficial de la historia mexicana, así como la frecuente celebración de festivales cívicos aun en comunidades aisladas donde hasta entonces eran desconocidos. Ello no implicó, al principio, un ataque contra las estructuras existentes de poder y las jerarquías sociales, a excepción de cuando se desafiaba el poder de la Iglesia; sin embargo, a principios de los treinta, cada vez destacaba más el papel activo de las escuelas en el proceso de transformación social, a través de la movilización masiva al servicio del populismo revolucionario. (Esto, claro está, no excluía que se continuara manejando el concepto de construcción nacional, pero implicaba un nacionalismo más radical, que lograba producir un mayor entusiasmo popular.)

Desde el principio hasta el fin, el sistema mexicano se mantuvo abierto hasta cierto punto a la influencia del movimiento popular independiente y a la penetración "desde abajo", y, como podría esperarse, esta apertura tendió a acrecentarse conforme más se insistía en la movilización. Pero también, como resultado de estos cambios, el sistema llegó a caracterizarse por una confusión ideológica considerable. El tibio nacionalismo y el liberalismo anticlerical cedieron el paso al indigenismo y a la "educación

<sup>4</sup> Para informes generales del desarrollo de la educación rural en México, véase Castillo (1965/66), Sánchez (1936), Booth (1941) y Ruiz (1963).

socialista”; el hispanismo paternalista de Vasconcelos quedó sustituido por una teoría de la educación rural como instrumento en la lucha de clases de los campesinos contra los terratenientes. Con todo, la naturaleza del “socialismo” oficial nunca quedó clara, y el culto de los valores indígenas, enarbolado por los indigenistas, contenía también serias contradicciones que nunca se resolvieron. Dichos problemas tendrían un efecto negativo sobre los planes educativos en general, con lo cual se redujo mucho su eficacia.

Incluso un análisis sumario del sistema escolar rural en México instaurado bajo el nuevo ministerio de educación (la Secretaría de Educación Pública o SEP), a partir de 1921, indica que desde un comienzo albergó serias contradicciones ideológicas o doctrinales. El sistema es casi sinónimo, al menos en lo que concierne a sus orígenes, del nombre de José Vasconcelos, el prominente intelectual elegido por Obregón para hacerse cargo de la nueva secretaría. La importancia de Vasconcelos estribó en su visión, entusiasmo y energía para conseguir cuantiosos fondos para la educación, inspirando a miles de voluntarios a sumarse a la campaña contra el analfabetismo; y en su original manera de enfocar los problemas de la educación popular, según la cual enviaba “misioneros culturales” a difundir el nuevo evangelio (Castillo 1965/66: I, 243-256). No obstante, pese a su afán de llevar el progreso a los indígenas y pese a su creencia manifiesta en las virtudes de una cultura nacional y distintivamente mexicana (una de sus obras más conocidas, *La raza cósmica*, exponía una visión de la América hispánica como la cuna de una nueva cultura histórico-universal basada en el mestizaje), Vasconcelos siguió siendo un hispanófilo de corazón y un liberal del siglo XIX. Su gesto más característico fue la distribución de miles de ejemplares de los clásicos a campesinos que apenas hacía poco habían aprendido a leer y escribir. Los indios se “redimirían” mediante su incorporación a una cultura básicamente europea, dado que la suya no tenía futuro. La creencia, que tanto se difundió, de que Vasconcelos había desarrollado el concepto de la escuela rural como Casa del pueblo, y de que fue él quien dio al movimiento educativo rural su carácter verdaderamente distintivo, es un mito; como decía uno de sus subalternos, el profesor Enrique Corona, Vasconcelos tenía una preferencia evidente por dar energía y brillo a la actividad educativa en la capital y en las principales ciudades de provincia, y dejaba en desventaja indiscutible a los campesinos y a los pueblos rurales (véase Gómez Navas 1968: I, 118). El Congreso Nacional, fomentado quizás por Obregón, patrocinó la idea de una escuela rural adaptada a las necesidades materiales del campesinado, y esto se logró no por Vasconcelos, sino a pesar de éste (Gómez Navas 1968: I, 118); una vez que el Congreso hubo votado en relación con los recursos para el Departamento de Educación y Cultura Indígenas (una dependencia de la SEP), los primeros “maestros misioneros” y los directores de las primeras Escuelas Normales Rurales fueron quienes desarrollaron una filosofía creativa y original de la educación rural. El he-

cho es que el liberalismo vasconcelista era en realidad secundario respecto del idealismo bergsoniano, y su genuina preocupación por la ilustración popular no logró ocultar del todo una actitud mística y elitista.

Si bien los valores hispánicos y católicos de Vasconcelos no se amoldaban ni de lejos con las inclinaciones del régimen y nunca se implantaron efectivamente en el sistema educativo (Vasconcelos renunció en 1924), esto no significa que después de que dimitió prevaleciera una armonía completa. La orientación general de la SEP era liberal, laica y nacionalista, pero reinaba un gran desacuerdo en cuanto al contenido del laicismo y el nacionalismo. Como bien se sabe, el nacionalismo mexicano se ha dividido históricamente en dos corrientes bien definidas y antagónicas: una liberal (o radical), secular e indigenista, y la otra conservadora, católica e hispánica. Un trabajo reciente de Josefina Vázquez de Knauth (1970), del Colegio de México, estudia la evolución de estas dos corrientes nacionalistas en relación con la educación en México, en particular con la enseñanza de la historia y el civismo, y muestra de qué modo dos versiones contradictorias de la historia de México se han disputado el predominio en las escuelas: una glorifica a Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos y Juárez, mientras que la otra exalta a Cortés, Iturbide, Alamán y Díaz. La revolución impulsó una versión más moderna de la iconografía liberal y añadió a la lista a Madero y (posiblemente) a otros héroes revolucionarios; pero había también una corriente "liberal-tradicional" que intentó efectuar una reconciliación.

La escuela indigenista doctrinaria, representada por ejemplo por Alfonso Toro, cuyo *Compendio de historia de México* (1926) se utilizó ampliamente como libro de texto, consideraba que lo hecho por España no era sino un producto del mal. No obstante, varios de los intelectuales más importantes, como Antonio Caso, Moisés Sáenz (subsecretario de Educación de 1925-1930) y Rafael Ramírez (director de las Misiones Culturales de 1927 a 1935), convencidos de que las consecuencias de 400 años de dominio español y criollo no podrían borrarse, sostenían que las lenguas indígenas tendrían que desaparecer en beneficio de los propios indígenas. La asimilación a la cultura mestiza dominante (que se consideraba esencialmente hispánica) era la única solución (Vázquez de Knauth 1970: 162-163). El defensor más radical de esta postura (haciendo como siempre a un lado a los que abiertamente se ostentaban como conservadores) fue, una vez más, Vasconcelos, cuya *Breve historia de México* reconocía sólo a dos héroes: a Cortés y a Madero; además, en su autobiografía (Vasconcelos 1951: 20) explicó que en 1922 había insistido deliberadamente en que el Departamento de Educación y Cultura Indígenas no tenía más propósito que el de preparar a los indígenas para entrar en escuelas ordinarias, dándoles primero algunas nociones de la lengua española. Como escribió en otra ocasión en que resumió admirablemente la filosofía integracionista o de asimilación, "en general, el maestro misionero representa para el Estado contemporáneo un instrumento de conquista moral y de

asimilación de castas, altamente favorable para la meta nacional de la unidad".<sup>5</sup> Una ideología semejante en la educación concordaba claramente con los fines del régimen, aun cuando en otros aspectos Vasconcelos discrepaba con los revolucionarios oficiales.

### III

Teniendo en cuenta lo anterior, el florecimiento en la década de 1920 de una cultura nacionalista y auténticamente revolucionaria parece casi una anomalía. La manifestación cultural mejor conocida de la Revolución mexicana es, con toda razón, el renacimiento artístico relacionado con los tres grandes muralistas Rivera, Orozco y Siqueiros, y con figuras menores como el doctor Atl y Xavier Guerrero. Los valores socialistas e indigenistas que predominaron en el "Sindicato Revolucionario de Obreros Técnicos y Plásticos" se oponían diametralmente a los de Vasconcelos; no obstante fue él quien patrocinó originalmente su trabajo. Por lo demás, los políticos principales de la dinastía sonorensis, si bien estaban indudablemente más que dispuestos a sacar partido de tales manifestaciones culturales por razones demagógicas, difícilmente podían verse como una fuente de inspiración para los nuevos artistas. Los orígenes del movimiento deben buscarse probablemente en el efecto tardío de la *intelligentsia* de la revolución misma —el movimiento espontáneo de masas surgido de campesinos y trabajadores de 1910 a 1917— y no en la "revolución oficial" burguesa de Carranza, Obregón y Calles.

Claro que la glorificación del pasado azteca y maya, en los frescos de Rivera, y el odio al conquistador ibérico en la representación de Cortés por Orozco, en el Instituto Cabañas de Guadalajara, no fueron la creación de los indígenas reales, analfabetas y golpeados por la miseria, del México actual. El indigenismo fue un movimiento de intelectuales urbanos pequeño-burgueses, y tuvo muy poco impacto inicial en las masas rurales, cuyo legado cultural se idealizaba entonces. Mas esto no significa que careciera de relevancia para el proceso revolucionario: al expresar y, al mismo tiempo, ayudar al desarrollo de una conciencia nacionalista revolucionaria en la *intelligentsia* y la pequeño-burguesía, contribuyó a la formación de esa élite radical que articularía el movimiento popular de masas en la época de Cárdenas.

La relación de esta cultura nacionalista auténtica con el régimen de los veinte fue, así, tangencial. Es cierto que no todos los artistas e intelectuales eran socialistas e indigenistas —el nacionalismo de Orozco era religioso y liberal—, pero ninguno de ellos comulgaba con el pragmatismo vulgar y el oportunismo de los sonorenses. En relación con las políticas educativas del régimen, la propagación de valores nacionalistas era de gran

<sup>5</sup> Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo*, citado en Castillo (1965/66: I, 248).

utilidad, y ya vimos que todo el programa de educación rural estaba concebido primordialmente en la función de la "construcción nacional", ante todo por medio de la ideología; hasta este punto, el renacimiento cultural fue sin duda funcional. Pero aun cuando los intelectuales y artistas revolucionarios fueran patrocinados e incluso manipulados por el Estado bonapartista, permanecieron cultural e intelectualmente independientes de éste. En el campo de la educación, el ejemplo más claro de ello fue Manuel Gamio, el antropólogo cuyo estudio de campo de *La población del valle de Teotihuacán* (1923) fue el primer intento serio por analizar las condiciones sociales y materiales concretas de los indígenas, a diferencia de las especulaciones abstractas que se habían ofrecido hasta entonces; en palabras de Josefina Vázquez de Knauth (1970: 131-132):

Gamio defendió nuestras dos raíces [culturales]. Se llamó a sí mismo indigenista y de este modo se preocupaba, en el mejor sentido, de la carne y la sangre indígenas, no como había sucedido tradicionalmente en México, orgullo en el pasado azteca y vergüenza antes del presente indígena, el problema de México...

Gamio representó el nacionalismo indigenista en su forma más realista y consecuente: desde la creencia sincera en que las raíces de la nación mexicana estaban en las culturas indígenas y en que la ignorancia y degradación de las masas indígenas en la época actual no eran sino la consecuencia de siglos de abuso y opresión. Esto puede resultar evidente desde afuera, pero en la atmósfera cargada de prejuicios que dejaron como legado las doctrinas racistas y positivistas del siglo XIX, realmente se necesitaba una gran integridad moral e intelectual para sostener convicciones semejantes; incluso entre los mismos indigenistas, la actitud que prevalecía era a menudo más bien antihispánica que a favor de los indígenas, y en el fondo ocultaba prejuicios antiindígenas. Por tal motivo es que Toro pudo escribir en su *Compendio de historia de México* (citado en Vázquez de Knauth 1970: 164):

...el indio americano imita con gran facilidad, pero tiene poca capacidad de invención. Atado por la rutina, muestra poco o ningún interés por las innovaciones. Perezoso, flemático y reservado, es fanático en la religión y la política, y es capaz de dar su vida por sus dioses o sus caudillos.

Con el ascenso de Cárdenas al poder, como el indigenismo se puso más de moda y recibía el apoyo oficial, sentimientos como éstos dejaron de ser expresados tan abiertamente, excepto por los conservadores declarados; aun así, en muchos casos el "indianismo" siguió siendo una postura política superficial que revelaba más hispanofobia que una comprensión genuina de la cultura indígena. El indigenismo realista y sincero de Gamio continuó desarrollándose en un pequeño círculo de intelectuales, y fructificaría en años recientes, en los notables logros de la antropología

mexicana —que, paradójicamente, adquirió importancia sólo hasta después que el indigenismo político había entrado en franca decadencia.

#### IV

Fue en el ámbito de la teoría y la práctica pedagógicas donde se efectuó un progreso mayor en las primeras dos décadas de la existencia de la SEP. La historia de la escuela rural mexicana se conoce demasiado, por lo que no necesita repetirse aquí; el trabajo de las misiones culturales, las escuelas normales rurales, las escuelas agrícolas centrales, y especialmente la abnegación y entusiasmo de miles de maestros por todo el país, atrajeron la atención internacional desde un inicio. Si los resultados a largo plazo fueron decepcionantes, ello se debió casi con seguridad a obstáculos de orden político: la renuencia a entregar los recursos suficientes al programa, las contradicciones ideológicas que lo plagaban por doquier y el relativo desdén del gobierno federal por la educación rural después de 1940.

Con respecto al trabajo educativo del maestro con los niños, la escuela rural mexicana ha atravesado por dos etapas bien definidas. La primera, una fase ascendente, desde su creación en 1922 hasta 1940, en la cual desarrolló sus métodos de trabajo, rindió sus mejores frutos y produjo una de las más hermosas experiencias pedagógicas de la época. La segunda, una etapa de decadencia, que comenzó en 1941 y prosigue hasta nuestros días, en la cual perdió su naturaleza distintiva, sus métodos de trabajo se han divorciado de la realidad y se ha ido marchitando, como un árbol verde cuyas raíces se extraen de la tierra (Álvarez Constantino, 1961:21).

Evidentemente, la educación rural —y especialmente la educación rural de tipo original e innovador— ya no tenía relevancia política después de 1940; tal conclusión no asombrará a nadie que conozca las características generales del desarrollo de México a partir de esa fecha.

El problema analítico real, pues, surge no tanto en relación con la política educativa mexicana en general, sino más bien al tratar de relacionar los métodos y contenido de la educación rural, en su fase creativa inicial, con los imperativos políticos de la época; y esto no nada más en los términos generales indicados en párrafos anteriores (diseminación de la conciencia nacional, ofensiva ideológica contra las tendencias políticas rivales, y movilización popular), sino también señalando la importancia de las nuevas técnicas y teorías pedagógicas para el proyecto desarrollista del régimen (primero, con los sonorenses y, luego, con Cárdenas). Un análisis completo de estos asuntos requeriría un estudio más amplio y detallado, pero aquí pueden adelantarse algunos puntos preliminares. La doctrina pedagógica adoptada por los pioneros de la educación durante la gestión de Vasconcelos (contraria a sus deseos), y en especial después de

su renuncia, era una adaptación de la teoría de Dewey sobre la "escuela de la acción". Como su nombre lo indica, dicha teoría ponía de relieve una técnica de aprendizaje que se basaba en la actividad práctica, y de hecho era una aplicación pedagógica de la filosofía del pragmatismo, combinada con nuevas ideas en el campo de la psicología infantil. La teoría de Dewey reflejaba las necesidades educativas de la sociedad industrial; proponía una formación individualista para las masas, aunque de tipo técnico y práctico, y se adaptaba admirablemente a las necesidades del nuevo sistema económico, si bien se racionalizaba como una teoría que (supuestamente) concordaba con las tendencias espontáneas del niño (Dewey 1915 y Castillo 1965/66: II, 10-15).

Los principios de esta pedagogía práctica pretendían poseer una aplicabilidad universal, pero su aplicación efectiva en el México rural exigía ciertas adaptaciones, las cuales fueron realizadas por Moisés Sáenz, quien había sido discípulo de Dewey en Columbia. De esta manera, la nueva pedagogía se reflejó en la integración de actividades productivas en el trabajo de las escuelas rurales —cada escuela debía tener un solar para cultivos, y oficios rústicos, como la alfarería, la cestería, la carpintería y los hilados, que formaban parte integral del plan de estudios. Pero, además, la intención era que la escuela extendiera su acción más directamente, hasta abarcar la vida de la comunidad del entorno, a fin de funcionar también como un centro de la vida social; en el mejor de los casos, no se podía decir dónde terminaba la escuela y dónde empezaba el pueblo, o dónde se acababa la vida del pueblo y comenzaba la de la escuela, y esto porque, al regresar a su antigua tarea de verdadero agente de la acción social, la escuela se hallaba unida a la comunidad (Sáenz 1928: 23). Una indicación de ello fue la gran importancia atribuida a la educación de adultos: "La escuela rural mexicana se distingue de la de otros países en que, desde su creación hasta nuestros días, no se ha orientado sólo a la educación de los niños, sino que ha extendido su benéfica actividad a toda la comunidad —niños, adolescentes y adultos— a fin de elevarla a niveles más altos de vida material y espiritual" (Álvarez Constantino 1961: 15.)

Con todo y lo admirable y progresista que era sin duda, en más de un sentido, esta teoría educativa, no tomaba en cuenta la realidad social existente en el campo durante los años veinte. Así, por ejemplo, la escuela impartía técnicas agrícolas a campesinos sin tierras; o pretendía que practicaran deporte jóvenes con estándares nutricionales y de salud sumamente deficientes. La consecuencia de ello era casi inevitablemente el fracaso en muchos casos y la frustración de gran cantidad de maestros, quienes, o bien cayeron en la apatía, o se radicalizaron y politizaron. Puede argumentarse que se usaban las escuelas como la fuerza de vanguardia para el cambio social en las zonas rurales, y que con ello se estimulaba el deseo de una reforma agraria y se socavaban las jerarquías sociales prevalecientes. Ciertamente, el programa de la educación rural tenía esta potencialidad, y no fue nada casual que muchos de los caciques y terratenientes lo

rechazaran con aspereza. Pero hasta antes de la administración cardenista, toda eficacia posible de las escuelas en este sentido quedó estrechamente limitada, al menos oficialmente, en vista de que las políticas generales del gobierno tendían a frenar la reforma agraria y a consolidar las relaciones sociales establecidas. La reorientación de la política educativa que culminó en la adopción oficial de la “educación socialista” en 1934 cambiaría esto, pero bajo Obregón y Calles es difícil no concluir que con la “misión social” de la escuela rural se buscaba promover una integración más estrecha con el orden existente, con unas cuantas reformas de poca monta. Por lo demás, hay razón para suponer que bajo el régimen de Calles ello fue de utilidad para otra finalidad política más inmediata: la de emprender la lucha ideológica en una campaña demagógica y más bien espectacular contra la Iglesia.

## V

Como ya se señaló, una de las características principales de la ideología “revolucionaria” oficial en México, bajo el gobierno de los sonorenses, fue un anticlericalismo que a menudo se mostró con tintes particularmente violentos. Puesto que la educación era uno de los instrumentos políticos que el gobierno había elegido, y dado que también era un campo en el que el conflicto con la Iglesia era más directo, no es muy sorprendente encontrar que muchos de los maestros se contagiaron del virus anticlerical. Esto no implica que no tuvieran buenas razones para sentirse molestos por el papel del clero; la hostilidad sistemática de muchos sacerdotes ante la educación laica y el oscurantismo de la doctrina oficial de la Iglesia sobre tal tema (pese a lo que se alegaba en contra) fueron algunos pretextos de la *Kulturkampf* de Calles. Pero en tanto que el anticlericalismo rabioso sirvió como un arma ideológica callista, sólo pudo actuar como un obstáculo al desarrollo de un verdadero bloque social nacional-revolucionario; y, en la medida en que los maestros y otros activistas radicales permanecieron encarcelados mentalmente por la polémica Iglesia-Estado, serían incapaces de adoptar su papel potencial de “intelectuales orgánicos” del movimiento. Igual comentario hizo Garmsci en relación con Italia:

El Partido Acción [...] se paralizó en su actuación hacia los campesinos por el deseo de Mazzini de una reforma religiosa. Esto no sólo no fue del interés de las grandes masas rurales, sino que por el contrario las tornó susceptibles a las incitaciones contra los nuevos herejes. El ejemplo de la Revolución francesa estaba ahí para mostrar que los jacobinos, quienes habían logrado aplastar a todos los partidos de derecha incluyendo a los girondinos en el asunto de la cuestión agraria, y quienes habían triunfado no sólo en impedir una coalición rural contra París, sino en multiplicar a sus defensores en las provincias, fueron destruidos por los esfuerzos de Robespierre por fo-

mentar una reforma religiosa —pese a que tal reforma tenía, en el proceso histórico real, significado y concreción inmediatos (Hoare y Smith 1971: 102.)

En otras palabras, si los intelectuales se comportaran como “jacobinos” en el sentido vulgar,<sup>6</sup> no podrían actuar como jacobinos en el sentido gramsciano de una élite política revolucionaria que ofrece ser dirigente de un movimiento masivo revolucionario. En el caso de los maestros mexicanos, si sucumbían a un anticlericalismo ingenuo, entonces en vez de sustituir a los curas como dirigentes comunitarios de las zonas rurales, correrían el riesgo de confirmar el dominio clerical sobre el campesinado y de aislarse a sí mismos de su propio distrito popular. Esto fue lo que de hecho sucedió en ciertos lugares durante el lapso transcurrido entre 1926 y 1929, como lo ha demostrado Jean Meyer (1973/74) en su reciente y voluminoso estudio sobre los cristeros;<sup>7</sup> en los estados del centro y el poniente se llevó a cabo un amplio boicot contra las escuelas públicas y muchos de los maestros fueron agredidos físicamente por los campesinos rebeldes.<sup>8</sup> Curiosamente, muchos de los maestros ni siquiera podían ser acusados de un anticlericalismo provocador en esta etapa, pero fueron las primeras víctimas de la contracorriente religiosa que suscitaron las políticas sectarias del régimen callista. En su estéril fanatismo antirreligioso, este Emile Combes mexicano tuvo la culpa en gran parte de precipitar una sublevación que se convirtió en la *Vendée* de la Revolución mexicana. En el proceso, contribuyó mucho a la división entre campesinos y obreros, así como a posponer por casi una década el triunfo del movimiento que haría cumplir, por lo menos en parte, las promesas de la revolución.

No es accidental que la revuelta cristera comenzara pocos meses después del asesinato de los líderes de una de las ligas campesinas más radicales en el país, precisamente en la región que sería la plaza fuerte de los campesinos rebeldes —crimen por el que casi todos responsabilizaron a Calles.<sup>9</sup> Esto indica que, en buena medida, la estrategia del régimen

<sup>6</sup> Lo que podría describirse como el ejemplo clásico de jacobinismo “vulgar” proviene (más de un siglo después de Robespierre) del Partido Radical Francés bajo el liderazgo de Emile Combes (1902-1905). Combes, un ex seminarista y fanático anticlerical, impuso restricciones extremas a las prácticas religiosas. Véase, por ejemplo, Gordon Wright, *France in Modern Times* (1962: 330-333).

<sup>7</sup> Meyer tiende a exagerar la fuerza de los rebeldes católicos, aunque no cabe duda de que el movimiento contó con el apoyo de los campesinos en el estado del centro y el poniente (Jalisco, Colima, Michoacán, Guanajuato, Zacatecas, Nayarit).

<sup>8</sup> Para más detalles acerca de estas agresiones a los maestros, véase Raby (1974, cap. V). Hay que hacer notar que gran parte de esta violencia no tenía nada que ver con la religión, sino que representaba la hostilidad de poderosos intereses creados contra la participación de los maestros en el proceso de la organización campesina.

<sup>9</sup> Se trata del asesinato, en abril de 1926, de Primo Tapia y de algunos de sus compañeros, dirigentes de la Liga de Comunidades Agrarias de Michoacán; véase Friedrich (1970: 125-130) y Martínez Múgica (1946).

para manejar cualquier movimiento radical serio consistía en primero decapitarlo y luego desviarlo hacia la lucha religiosa. La evidencia más firme de la responsabilidad del gobierno en el conflicto religioso es el grotesco incidente de la cismática Iglesia católica de México en 1925, una tentativa ridícula de implantar la reforma en México 300 años después; parece bastante claro que este episodio fue instrumentado por el jefe máximo y sus aliados en la CROM (véase Bailey 1974: 49-52). No se insinúa con esto que el anticlericalismo callista y el de sus allegados no fuera genuino; varios testigos cuentan de qué modo tan irracional podía enfurecer a Calles la cuestión religiosa (p.ej. Bailey 1974: 81-82), y Meyer sostiene convincentemente que este virulento anticlericalismo hispánico era en sí una religión substitutiva, una negación no dialéctica que simplemente reflejaba como un espejo el objeto de sus ataques. Pero también desempeñó una función política de gran utilidad para los callistas, ya que desviaba toda amenaza revolucionaria real, y el jefe máximo y sus seguidores no echaron en saco roto semejante lección. De 1933 a 1935, amagados seriamente de nuevo por la izquierda, pusieron a prueba el mismo plan: la "educación socialista" fue lanzada por partidarios cercanos de Calles en un estilo puramente anticlerical, y él mismo lo sancionó en el famoso grito de Guadalajara (citado en Vázquez de Knauth 1970:153):

La revolución no ha terminado [...] Es necesario entrar en una nueva etapa revolucionaria, que yo llamaría el período de la revolución psicológica: debemos ir y controlar las mentes de los niños y de los jóvenes, porque ellos pertenecen y deben pertenecer a la revolución [...] la revolución tiene el deber ineludible de [salvaguardar] la conciencia, de extraer los prejuicios y el nuevo espíritu nacional.

La tentativa de desviar el emergente movimiento de izquierda fracasó, pero no antes de haber sembrado una grave confusión ideológica en ciertos círculos, en particular entre las filas de los maestros donde la "educación socialista" se interpretaba por lo general como una señal para reanudar los ataques contra la religión popular. Es muy significativo que los callistas hayan elegido este terreno para su contraataque inicial; evidentemente, estaban muy conscientes de la importancia de la ideología en este momento crítico, así como del decisivo papel que podían desempeñar los maestros.

La "educación socialista" estaba seriamente comprometida por su asociación con el anticlericalismo demagógico —aparte del hecho de que nadie sabía con exactitud en 1934 qué significaba el "socialismo" mexicano. Mientras que el artículo 3º de la Constitución de 1917 solamente enunciaba que la educación debía ser laica, militantes de Veracruz, Tabasco y Yucatán habían instituido en diversas ocasiones una educación "racionalista" o "antirreligiosa", y en la Convención Nacional del PNR en Querétaro, en diciembre de 1933, se propuso insertar la educación "socialista" en el anteproyecto del Plan Sexenal. Los delegados de izquierda lograron introducir la frase "de acuerdo con los principios del socialismo cientí-

fico”, pero en la versión final, esto quedó sustituido por “de acuerdo con la doctrina socialista sustentada por la Revolución mexicana”<sup>10</sup> —sea cual fuere el significado de ello. Cuando finalmente se enmendó el artículo 3º de la Constitución, se puso de manifiesto un regreso a la estrecha posición antirreligiosa original:<sup>11</sup>

La educación impartida por el Estado será socialista y, además de excluir a todas las doctrinas religiosas, combatirá el fanatismo y los prejuicios; con tal fin, la escuela organizará su enseñanza y actividades de tal forma que creará en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y la vida social.

Aun cuando lo anterior podía interpretarse en una forma positiva, muchos (incluyendo, lamentablemente, a muchos maestros) lo tomaron como un pretexto para atacar nuevamente la religión popular; y la consiguiente hostilidad hacia los maestros siguió siendo, en ciertos lugares, problemática durante muchos años más. A menudo la “defensa de la religión” simplemente enmascaraba intereses más mundanos y censurables, pero si el gobierno hubiera evitado un conflicto tan estéril con las creencias populares, los terratenientes y caciques no podrían haber utilizado la religión como un pretexto.

En marzo de 1936, Cárdenas puso fin al anticlericalismo oficial con dos discursos que orientaban la atención hacia cuestiones sociales más fundamentales (Raby 1974: 160-162), pero ya para entonces se había hecho mucho daño. No obstante, había muchos maestros que, a partir de 1930, siguiendo sus propios instintos y animados por revolucionarios consistentes de la talla de Narciso Bassols (secretario de Educación de 1931 a 1934), se identificaban cada vez más estrechamente con las luchas autónomas de los trabajadores y los campesinos por conseguir progreso económico y un cambio social verdadero, y ante todo la reforma agraria; sus representantes fueron los voceros del deseo de una educación más auténticamente socialista:<sup>12</sup>

La educación rural debería basarse en la psicología del niño, del adolescente y del adulto campesinos [...] Se dirigirá primordialmente hacia la satisfacción de las necesidades económicas de las clases rurales y atenderá el problema de la instrucción industrial y agrícola [...] Se inclinará hacia la transformación de los sistemas de producción y distribución de la riqueza, con una finalidad abiertamente colectivista.

Una declaración como ésta muestra una visión demasiado optimista de la posibilidad de que se opere una transformación económica y social úni-

<sup>10</sup> Para un informe detallado sobre este debate, véase Mayo (1964).

<sup>11</sup> *Diario Oficial*, México, 13 de diciembre de 1934.

<sup>12</sup> Declaración de un congreso nacional de directores de Educación, jefes de Misiones Culturales y otros oficiales educativos, en SEP, Memoria, 1933, vol. I, pp. 52-58.

camente mediante la educación; pero su importancia estribó en que generó una ideología educativa que expresaba y fomentaba la participación directa de los maestros en los movimientos populares de masas, como dirigentes y activistas en la alianza política que Cárdenas apoyaba. Al adoptar una ideología semejante, muchos maestros evadieron el control político de los callistas y empezaron en verdad a funcionar, por un tiempo, como los “intelectuales orgánicos” de un nuevo movimiento social. El resultado final de dicho movimiento no sería el socialismo, como algunos de sus partidarios imaginaron; pero ése es otro problema. La “educación socialista” como la concebía Cárdenas permaneció en el plano ideológico —en otros términos, en última instancia se basaba en una mistificación—, pero era también un arma directamente política (es decir, organizativa y de combate) que se hallaba al servicio de una finalidad progresista en una coyuntura histórica particular. La función social real de la educación popular en México durante este período (en oposición a su función pedagógica formal) era, de este modo, eminentemente política y sufrió rápidos cambios en concordancia con la transformación política nacional de 1933 a 1936. El mito de la “Casa del Pueblo” inspirado por Vasconcelos y Moisés Sáenz, necesita una reevaluación bajo esta luz.

*Traducción de Martha Donis*

#### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Constantino, Jesús: 1961, *La organización de la escuela rural unitaria de México*, La Piedad, Mich., Publicaciones de la Sociedad de Maestros Egresados de la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia.
- Bailey, David C.: 1974, *¡Viva Cristo Rey! The Cristero Rebellion and the Church-State Conflict in Mexico*, Austin, Tex., University of Texas Press.
- Booth, George C.: 1941, *Mexico's School-Made Society*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Castillo, Isidro: 1965/66, *México y su revolución educativa*, 2 vols., México, Editorial Pax-México, Librería Carlos Césarman.
- Clark, Marjorie: 1934, *Organized Labor in Mexico*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Córdova, Arnaldo: 1973, *La ideología de la Revolución Mexicana: formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era.
- Dewey, John: 1915, *The School and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Dulles, John: 1961, *Yesterday in Mexico: A Chronicle of the Revolution, 1919-1936*, Austin, Tex., University of Texas Press.

- Friedrich, Paul: 1970, *Agrarian Revolt in a Mexicali Village*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Gómez Navas, Leonardo: 1968, *Política educativa de México*, 2 vols., México, Editorial Patria.
- Hoare, Quintin y Geoffrey Nowell Smith (editores): 1971, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, Londres, Lawrence and Wishart.
- Martínez Múgica, Apolinar: 1946, *Primo Tapia*, México.
- Mayo, Sebastián: 1964, *La educación socialista en México: el asalto a la Universidad Nacional*, Rosario, Arg., Editorial B.E.A.R.
- Meyer, Jean: 1973/74, *La cristiada*, 3 vols., México, Siglo XXI.
- Raby, David L.: 1972, "La contribución del cardenismo al desarrollo de México en la época actual", en *Aportes*, 26:31-65, París.
- Raby, David L.: 1974, *Educación y revolución social en México, 1921-1940*, traducción de Roberto Gómez Ciriza, México, Sep-Setentas.
- Ruiz, Ramón Eduardo: 1963, *México: The Challenge of Poverty and Illiteracy*, San Marino, Calif., The Huntington Library.
- Sáenz, Moisés: 1928, *La educación rural en México*, SEP.
- Sánchez, George I.: 1936, *Mexico: A Revolution by Education*, Nueva York, The Viking Press.
- Shulgowski, Anatol: 1968, *México en la encrucijada de su historia*, traducción directa del ruso de Armando Martínez Verdugo, México, Fondo de Cultura Popular.
- Smith, Robert Freeman: 1972, *The United States and Revolutionary Nationalism in Mexico, 1916-1932*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tutino, Saverio: 1969, *L'octobre cubain*, traducido del italiano por Jean Dufлот, París, Maspéro.
- Vasconcelos, José: 1951, *El desastre*, quinta edición, México, Ediciones Botas.
- Vázquez de Knauth, Josefina: 1970, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.
- Wright, Gordon: 1962, *France in Modern Times*, Londres, John Murray.