

GUÍA DE LA CLASE 7

Organización de la CLASE 7

- En este texto encontrarán toda la información para el desarrollo de los contenidos propuestos desde el programa.
- La clase tiene por título “Conflictos frente a formaciones sociales emergentes: alternativas de educación rural, campesina e indígena” y se refiere a la Unidad 6 del programa: “Conflictos educativos frente a formaciones sociales emergentes: alternativas de educación rural, campesina e indígena”. Esta unidad se desagrega, a su vez en dos subtemas: 6.1. “La política educativa y cultural de la Revolución Mexicana”, y 6.2. “Las experiencias de educación indígena en Bolivia: la Escuela-Ayllu Warisata”. Te recordamos que podés consultar el programa [aquí](#).
- Publicamos la clase el **lunes 1 de junio**.

La clase gira en torno a dos lecturas:

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. Fondo de Cultura Económica. “Introducción. La política cultural de la Revolución Mexicana.” Capítulo 1: “La política cultural revolucionaria. La Secretaría de Educación Pública”. Podés descargar el texto [aquí](#).

Vilchis Cedillo, Arturo (2014) “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, en: *Revista De Raíz Diversa*, vol. 1, num. 1. Podés descargar el texto [aquí](#).

En el desarrollo del tema encontrarás menciones a otros trabajos que consignamos como bibliografía ampliatoria de los temas abordados en esta clase. Esas menciones incluyen hipervínculos para que puedas descargar los textos.

Te proponemos que organices tu semana para aprovechar el tiempo. En esta guía tenés los siguientes pasos de la clase:

- a) Presentación teórica de la clase
- b) Acceso comentado a la bibliografía obligatoria común de la clase.
- c) Guía de lectura de los textos de lectura obligatoria de la clase.

Si tenés consultas, dudas u opiniones sobre los temas de la clase, podés escribir al foro de tu comisión (podés acceder al foro de tu comisión haciendo clic en el listado que encontrarás a continuación). Cuando entres al foro, te recomendamos leer los temas anteriores para no repetir preguntas, y prestar atención a los comentarios de los profesores y compañeros. En caso de tratarse de una consulta que no haya sido realizada antes, podés abrir un nuevo tema o responder a un tema ya creado.

Foros de consulta por comisión:

[COMISIÓN A](#) [COMISIÓN B](#) [COMISIÓN C](#) [COMISIÓN D](#) [COMISIÓN E](#)

[COMISIÓN F](#) [COMISIÓN G](#) [COMISIÓN H](#) [COMISIÓN I](#) [COMISIÓN J](#)

[COMISIÓN K](#)

Presentación teórica de la clase 7

Conflictos educativos frente a formaciones sociales emergentes: alternativas de educación rural, campesina e indígena

La formación de los sistemas educativos nacionales a lo largo del siglo XIX cristalizó un patrón cultural dominante. Cuenta Juan Pablo Ramos (un historiador de la educación argentino que publicó durante la primera mitad del siglo XX), que “En uno de los libros capitulares del antiguo Cabildo catamarqueño (de comienzos del siglo XIX) consta que Ambrosio Millicay, mulato del maestro de campo Nieva y Castillo, fue penado con veinticinco azotes, que le fueron dados en la plaza pública por haberse descubierto que sabía leer y escribir.”

La historia de Ambrosio Millicay nos puede hacer pensar que, a comienzos del siglo XIX, cuando todavía no se habían conformado los sistemas educativos y se estaba expandiendo la escuela moderna, estaba en disputa quién debía educarse y quién no. La educación escolarizada se expandía pero dejaba exclusiones, que seguían los patrones de desigualdad social de la época: fuera de aquella escuela quedaban indios, negros, mulatos, mujeres. Los niños pobres podían ser incorporados a la escuela pero en la medida en que ésta servía como institución de contención y vigilancia.

Vimos, sin embargo, que esa escuela se convirtió en una herramienta de múltiples usos para los grupos dominantes, sobre todo después de la independencia. En ese período que podemos ubicar entre las décadas de 1840 y 1880, la educación escolarizada fue postulada como el gran instrumento para moldear las sociedades americanas de acuerdo con las expectativas de los sectores dominantes. Esa fue la expectativa que el movimiento de la “educación popular” difundió por toda América Latina, desde los liberales mexicanos liderados por Benito Juárez hasta Sarmiento en Chile y Argentina y José Pedro Varela en Uruguay.

En cuestión de décadas, una escuela que había sido pensada para confinar niños huérfanos, pobres u ociosos fue definida como la forma de civilizar a toda una sociedad y convertirla en el sujeto social y político sobre el que se asentarían los nuevos Estados nacionales. Para ello, además de la escuela como forma, cobró especial importancia la definición de qué era lo que la escuela debía transmitir. Oresta López Pérez nos mostró para el caso mexicano, que esa escuela “común”, incorporó una desigualdad radical en su seno, ya que a través de la misma escuela se propuso enseñar cosas diferentes a niños y niñas, a través del currículum sexuado, produciendo y reproduciendo desde la escuela una separación entre el espacio público (hacia el que debía formarse a los niños) y el espacio doméstico (hacia el que había que formar a las niñas).

Podemos interpretar entonces, este movimiento como un movimiento de expansión de la escuela a partir de la formación de los sistemas educativos nacionales, pero a través de la definición y cristalización de un patrón cultural desigual y segregado: un sistema educativo compuesto por escuelas, que abarcaba a una porción cada vez más grande de la población, pero lo hacía incorporando mecanismos de diferenciación que eran producto y también productores de las desigualdades sociales.

Así se produjo la estructuración principal de los sistemas educativos en gran parte de América Latina: estos sistemas se apoyaron en las escuelas que ya existían, pero le dieron un impulso cualitativo, multiplicándolas y extendiéndolas por gran parte de los territorios de los nuevos Estados nacionales. Asimismo, esas escuelas multiplicadas al calor de la conformación de los sistemas educativos nacionales buscaban incorporar a partes de la población hasta entonces al margen de la escolarización, como por ejemplo, la población de los ámbitos rurales. Esa escolarización, además, fue en gran medida compulsiva, y resultó de la acción de imposición de la obligatoriedad escolar.

Hacia finales del siglo XIX, cuando este proceso ya se encontraba muy avanzado, vimos surgir un conjunto nuevo de contradicciones. Por un lado, contradicciones internas a los proyectos y expectativas de los sectores dominantes. Los sistemas educativos se habían desarrollado respondiendo a unas representaciones de cómo eran y cómo debían ser las sociedades nacionales que ya no se correspondía con algunos de los problemas sociales más urgentes. Los más llamativos entre estos problemas eran los que provenían de los acelerados cambios demográficos (y, en segundo término, sociales y culturales) producidos por las migraciones masivas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Las más conocidas para nosotros, son las migraciones desde Europa hacia América, resultado de la conjunción de las políticas de promoción de la inmigración desarrolladas desde la década de 1860 en países como la Argentina, y las crisis económicas y políticas europeas que expulsaban población (sobre todo población joven y pobre). Menos llamativos pero también importantes fueron los movimientos migratorios internos, que a medida que se organizaban los Estados nacionales, llevaron a comunidades indígenas a residir en las ciudades y en los grandes centros urbanos.

Estos movimientos migratorios fueron vistos como una fuente de peligros por parte de los sectores dominantes, que vieron, además, la inadecuación de los sistemas educativos que habían sido diseñados en otro contexto histórico. Para decirlo de una manera sintética: los sistemas educativos que habían sido imaginados como herramientas para civilizar al bárbaro habitante de las pampas, o al pobre campesino de la región central de México, y en cambio, cuando su arquitectura estuvo completa, debieron hacer frente a los desafíos de la inmigración, los sindicatos, el anarquismo y el socialismo.

La reacción de los grupos dominantes frente a este desajuste (unos sistemas educativos que se conformaron para modelar sociedades que ya no eran como originalmente se las había pensado) fue reformular los sistemas educativos para cumplir con la tarea principal del control social. El pensamiento positivista, y sus traducciones prácticas, moldearon los sistemas educativos nacionales de comienzos del siglo XX. Reforzaron los aspectos disciplinadores de las instituciones educativas con una regulación obsesiva del tiempo, del espacio y de los cuerpos dentro de las escuelas, pero también formularon nuevas formas de control, con la clasificación de los sujetos con base en sus características biológicas, u ofreciendo fundamentos científicos para las prácticas de control.

Frente a estas iniciativas de las clases dominantes, se expresaron nuevos sujetos sociales emergentes, los nuevos sectores obreros urbanos y las “culturas operarias”

que comenzaban a cobrar densidad en algunas regiones de América Latina. Juan [Suriano](#) estudió este fenómeno para el caso del movimiento anarquista en la Argentina, pero podríamos encontrar experiencias similares en Uruguay, Chile, México.

El anarquismo constituyó la expresión más llamativa de estos nuevos sujetos sociales urbanos, conformados tanto por la inmigración como por las transformaciones económicas producidas por la integración de puertos y enclaves productivos latinoamericanos al mercado mundial. Frente a esos sistemas educativos que habían redoblado sus intenciones de control social, en el seno del movimiento anarquista se produjeron iniciativas educativas que buscaban emancipar a los hijos de las familias obreras de las garras de la escuela estatal.

En este sentido, el anarquismo produjo tanto una mirada crítica sobre la escuela común, sobre los sistemas educativos nacionales y sobre la educación estatal, como una serie de alternativas educativas propias, que aunque fueron precarias, permitieron ver un espacio de confrontación. En ciudades en crecimiento como Buenos Aires, Montevideo o Santiago de Chile, las escuelas estatales se multiplicaban y se organizaban sobre prácticas de control social como las regulaciones del higienismo, la arquitectura escolar y el discurso médico. Frente a estas escuelas, sindicatos, círculos obreros y sociedades de resistencia creaban sus propias escuelas, a las que ponían nombres de fantasía que les permitieran superar las persecuciones (escuelas libres, racionales, laicas), y que les permitieran educar a los hijos de las familias obreras fuera de la tutela estatal.

En esa confrontación entre los sistemas educativos nacionales y las iniciativas educativas de los anarquistas, las alternativas anarquistas tuvieron una existencia precaria y finalmente tendieron a desarticularse. Sin embargo, algunas de las ideas y principios educativos que el movimiento anarquista puso en marcha fueron absorbidos por la educación estatal.

Un rasgo llamativo de esta confrontación entre educación estatal y alternativas anarquistas y socialistas es que tendió a producirse sobre la aceptación del mismo patrón cultural. En general, las alternativas anarquistas desafiaban la tutela estatal, pero no discutían que la educación debía dictarse en el idioma oficial y asumían como propias ciertas jerarquías de los saberes, los conocimientos y los elementos de la cultura. Incluso, existió en estos primeros años del socialismo una profunda admiración por figuras del liberalismo del siglo XIX como Sarmiento.

En esta clase vamos a volver sobre el mismo período, es decir, las primeras décadas del siglo XX, pero vamos a prestar atención a otras experiencias nacionales en las que lo que se puso en juego fue un cuestionamiento al patrón cultural transmitido por las instituciones educativas. Como veremos a lo largo de esta clase, tanto en el marco de la Revolución Mexicana (a partir de 1910) como en el desarrollo de experiencias de educación indígena en Bolivia (desde la década de 1930) el patrón cultural dominante que transmitían las escuelas en América Latina fue puesto en evidencia y cuestionado.

La política educativa y cultural de la Revolución Mexicana

El primer caso en el que nos vamos a detener para seguir este otro nudo de conflictos en la historia de la educación latinoamericana es el caso de México. Como hemos visto en clases anteriores, México siguió durante el siglo XIX un proceso semejante al de otros países latinoamericanos, tanto por la formación de su Estado nacional como por la conformación de su sistema educativo nacional. Si bien podrían señalarse algunas particularidades del proceso histórico mexicano, lo central es que el denominado “período de Reforma” que comenzó en México en 1857, estuvo marcado por la impronta del sector liberal. La legislación de este período quedó en la memoria política mexicana, como una serie de principios fundadores del Estado, reconocidos universalmente como objetivos deseables de democracia política, de federalismo, de libertad de expresión.

Este ciclo liberal enfrentó muchas dificultades para su consolidación. Si bien dejó instituidas ciertas ideas aceptadas como valores indiscutibles del sistema político, no logró imponer su concreción. En 1876, desde el seno mismo de los políticos que se disputaban la herencia del liderazgo de Benito Juárez, surgió Porfirio Díaz, iniciando un largo período de gobiernos oligárquicos pero además, concentrados en su figura. A este período que comenzó en 1876 y se extendió hasta 1910 se lo ha denominado “Porfiriato”. A lo largo de estos años, Porfirio Díaz ejerció la presidencia con reelecciones sucesivas y breves interrupciones durante las que, sin embargo, mantenía su influencia.

Los gobiernos de Díaz se caracterizaron por una fase de modernización autoritaria del Estado mexicano. Se apoyó al comienzo en una retórica liberal, declarándose heredero de los principios de la Reforma, pero incorporó también a toda una cohorte de intelectuales y pensadores de origen positivista. Estos consejeros aportaron tanto al perfil modernizador del Estado mexicano, como a la idea de la necesaria concentración del poder en manos de Porfirio Díaz. La pacificación definitiva de México fue postulada como una de las metas principales del Porfiriato, tras un siglo XIX convulsionado desde las guerras de independencia hasta la invasión francesa.

Durante esta etapa, México desarrolló grandes obras de infraestructura, se vinculó muy intensamente a los circuitos económicos norteamericanos como productor de materias primas, consolidó la actividad minera, agrícola, y algunos enclaves industriales modernos, como el desarrollo de la industria textil en la región central del país. El porfiriato también supuso la consolidación del sistema educativo mexicano, y la temprana adopción de algunas de las corrientes de pensamiento pedagógico norteamericano, como el Pragmatismo de John Dewey, que demorarían bastante más en difundirse al resto del continente.

Sin embargo, la prolongada concentración del poder en un grupo muy reducido de la clase dominante, condujo a una crisis de legitimidad política. Como sucedió en otras regiones de América Latina, el régimen oligárquico fue cuestionado desde su interior por otros grupos dominantes que disputaban por la ampliación de los espacios de poder político. En esto, la experiencia mexicana podría equipararse a las reiteradas crisis de legitimidad política del régimen conservador de la primera década del siglo XX, que condujo a la reforma del sistema electoral, y finalmente al acceso a la

presidencia de Hipólito Yrigoyen. Pero, a diferencia del caso argentino, en el México de Porfirio Díaz la resolución dentro del propio sistema de partidos y representaciones políticas resultó insuficiente.

Desde 1906 un empeoramiento de las condiciones económicas, redujo el círculo de los beneficiados por las políticas del gobierno de Porfirio Díaz. Esto hizo que, incluso dentro de los sectores dominantes que habían valorado su gobierno autoritario como un factor de orden que les había permitido acumular riquezas, comenzaran a expresarse voces cuestionadoras. Frente a estas expresiones, que se podían leer en la prensa, el propio Díaz anunció en 1908 que no se presentaría a la reelección en el proceso electoral previsto para 1910.

En ese período, los sectores liberales de oposición consolidaron el liderazgo de Francisco Madero, un integrante de las clases dominantes, terrateniente beneficiado por las políticas del Porfiriato que, sin embargo, desde hacía un tiempo era uno de los principales voceros contra los proyectos reeleccionistas de Díaz.

El proceso electoral de 1910 fue el nudo del conflicto que determinó la caída de Díaz. Contra sus propios anuncios, Porfirio Díaz se candidateó para la reelección y compitió contra Francisco Madero. Díaz fue reelecto, en un proceso electoral marcado por las prácticas del fraude y el ejercicio de la violencia. Madero fue encarcelado, acusado de desestabilizar el régimen político mexicano, pero escapó a Texas, Estados Unidos, desde donde proclamó un levantamiento contra Porfirio Díaz en octubre de 1910.

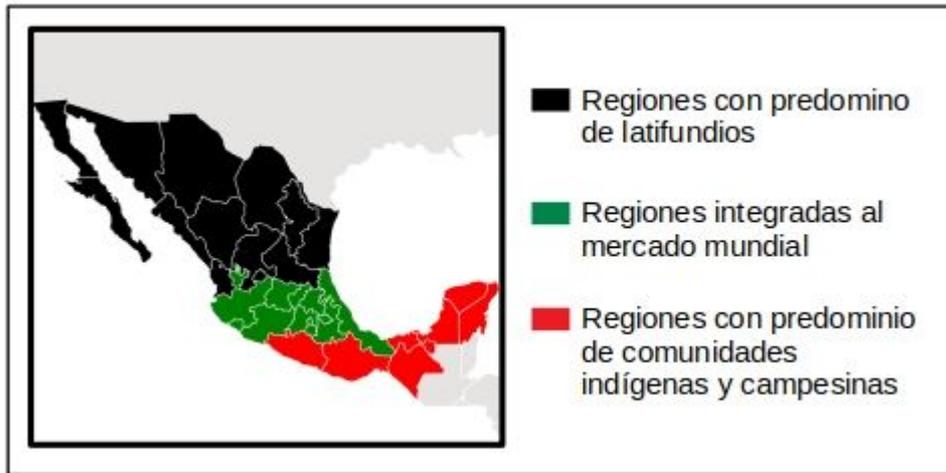
La rebelión maderista resultó victoriosa en junio de 1911, con la entrada de Madero a la ciudad de México, tras la rendición condicionada de Porfirio Díaz, quien dejó la presidencia y marchó al exilio en Francia. Pero el período abierto con la victoria de Madero inauguró una prolongada inestabilidad, que habría de durar una década al menos.

El ciclo de la Revolución Mexicana comenzó entonces con el derrocamiento de Porfirio Díaz y la llegada al poder de un miembro de la misma oligarquía mexicana, aunque disidente político, Francisco Madero.

Uno de los grandes temas abiertos en este momento fundacional de la Revolución Mexicana era el del régimen de propiedad de la tierra. El historiador mexicano Jan Bazant relata que el día en que Francisco Madero entró a la ciudad de México, entre la multitud que le daría la bienvenida en el andén del ferrocarril, se encontraba Emiliano Zapata, quien había apoyado la rebelión porque contenía un punto en el que prometía revisar el régimen de propiedad de la tierra, sobre todo en relación con las apropiaciones de las tierras de los pequeños campesinos indígenas.

Este relato es significativo porque muestra cómo, desde los primeros momentos del ciclo revolucionario, la cuestión de la propiedad de la tierra – y especialmente la promesa de la “reforma agraria” – fueron consignas que movilizaron a actores sociales y políticos de fuerte arraigo local pero que habían tenido una incidencia escasa o episódica sobre la política nacional mexicana. En especial, se pueden destacar dos grupos: las comunidades indígenas-campesinas (sobre todo de los estados del sur del país) y los jornaleros de los grandes latifundios (especialmente en las regiones del norte del país).

Mapa 1. Territorio de México. Regiones del país según el régimen de propiedad de la tierra predominante cerca de 1910



La promesa de la reforma agraria que ya el propio Madero había agitado (sin mucha convicción) hizo entrar en el conflicto a campesinos, indígenas y jornaleros, que formaron parte de las milicias movilizadas en el conflicto que condujo, primero, a la caída de Porfirio Díaz, y más tarde, a la prolongada inestabilidad política durante toda la década de 1910.

Entre las propuestas con las que Madero había convocado a la insurrección se encontraban cláusulas que hablaban sobre la restitución de las propiedades a las pequeñas comunidades campesinas e indígenas, lo que suponía un conflicto central entre dos sectores que habían apoyado en general a Madero: por un lado los propietarios y hacendados, y por el otro, las comunidades campesinas e indígenas.

El conflicto agrario había estallado ya en 1910, después de una cosecha de maíz fallida que arrinconó a las pequeñas comunidades que estaban sometidas a la prestación de servicios en las grandes haciendas. Emiliano Zapata lideró un levantamiento campesino en el estado de Morelos, que rápidamente se propagó a otras regiones del centro y el sur de México.

Esta insurrección agraria se conectó con el Plan de San Luis con el que Madero llamaba a la rebelión frente al gobierno de Porfirio Díaz. Si entre las élites políticas había expectativas de acabar con el Porfiriato para iniciar una rotación que habilitara a distintos grupos políticos, entre los sectores campesinos la expectativa era la reforma agraria. Entre ambas expectativas hubo coincidencia hasta la renuncia de Díaz, pero una vez que el Porfiriato había acabado, las dos demandas (democracia política y reforma agraria) mostraron sus profundas diferencias. Una vez que se produjo la renuncia de Díaz, Madero y otros líderes políticos de la insurrección trataron de detener el movimiento de la reforma agraria y desarmar las milicias conducidas por caudillos locales como Zapata.

El tercer sector que intervino en el ciclo de la guerra civil era el ejército. Reformado durante el Porfiriato, el ejército se había nutrido de dos corrientes: por un lado, el sector liberal que había continuado con la tradición inaugurada durante el período de

Benito Juárez, y por el otro, el sector positivista que apoyaba a los “Científicos” (el círculo de políticos e intelectuales que rodeaba a Porfirio Díaz, sobre todo en los últimos años de su gobierno). Este ejército, profesional y formado ahora en academias militares, estaba caracterizado por un fuerte espíritu de cuerpo y tenía también pretensiones de heredar el poder de Porfirio Díaz ejerciendo la presidencia.

El gobierno de Madero, iniciado en noviembre de 1911, recibió el golpe combinado de la insurrección de Zapata (expresada en el Plan de Ayutla) y un levantamiento militar que se sostuvo a partir de 1912 (liderada por el general Pascual Orozco). Entre ambos movimientos, se podían ver coincidencias políticas fundamentales, entre ellas un amplio programa de reforma agraria.

Por otra parte, al continuo hostigamiento de las milicias de Zapata y las insurrecciones militares de Orozco, se sumaba un sector liderado por el hijo de Porfirio Díaz, Félix Díaz, que también cuestionaba al gobierno. Todo este panorama mostró que, tras la caída del Porfiriato, el orden político en México dejó de tramitarse bajo formatos institucionales. Las oposiciones se expresaban como levantamientos armados e impugnaciones al Estado, lo que permite calificar al proceso de la Revolución Mexicana como una etapa de retroceso de la “estatidad” (Oszlak, 1982).

En febrero de 1913, se produjo un nuevo levantamiento militar, ahora con la intención de desalojar a Madero del poder, tomar el Palacio Nacional (la casa de gobierno) y declarar presidente a Félix Díaz. Sin embargo, el levantamiento fracasó y fue repelido, y durante diez días de sostuvieron combates en el centro de la ciudad de México. Como resultado de la mediación del embajador norteamericano, las dos facciones del ejército que se enfrentaron, acordaron una distribución del gobierno según la cual Victoriano Huerta (designado por Madero como jefe del ejército leal) desplazaría a Madero de la presidencia, y el gabinete de gobierno sería ocupado por personajes leales a Díaz. Madero fue asesinado en los días posteriores al golpe de estado.

El nuevo gobierno militar, que contaba con el apoyo de los Estados Unidos, enfrentó un nuevo foco de resistencia. Venustiano Carranza, gobernador del estado de Coahuila, rechazó el gobierno de Huerta y se dispuso a resistir al poder central. Como resultado de esa resistencia, Carranza fue declarado como jefe del “ejército constitucionalista”, la fuerza de resistencia que se oponía al gobierno central de Huerta. Hacia mediados de 1913, gran parte del norte de México se había rebelado contra el golpe de estado, y contaba con un ejército irregular liderado por Carranza y secundado por Pancho Villa y Álvaro Obregón.

A diferencia de la confrontación de 1911, entre Porfirio Díaz y Madero, en el enfrentamiento de 1913 no había posibilidad de pactos o acuerdos de paz. La guerra declarada entre las fuerzas golpistas con poder en la región central y la ciudad de México encarnadas en el ejército federal, los rebeldes zapatistas, con guerrillas hacia el centro-sur, y el ejército constitucionalista hacia el norte, era una guerra civil total.

En 1914 se produjo un cambio en la presidencia norteamericana. William Taft fue sucedido por Woodrow Wilson quien cambió su inclinación política con relación al gobierno mexicano. A diferencia de Taft, Wilson consideraba que los Estados Unidos debían rechazar el gobierno militar de Huerta y apoyar al ejército constitucionalista, en quienes veía la restitución de la legitimidad de Madero. La intervención

norteamericana se concretó con la ocupación del puerto de Veracruz, el más importante en la costa Caribe, y el que funcionaba como vía de aprovisionamiento del gobierno central de Huerta.

La ocupación norteamericana desató el rechazo tanto de los federales como de los constitucionalistas. Ambos vieron en esta intervención la intención de apropiarse de una región petrolera de la costa este mexicana y de su salida al mar. La interrupción de los suministros al ejército federal junto con el apoyo creciente que ganaban las fuerzas de Carranza obligó a Huerta a renunciar a mediados de 1914.

Tras la caída de Huerta se reavivó una disputa dentro de las facciones revolucionarias. Luego de intentos de acuerdo en el marco de una convención entre los jefes revolucionarios, se forjó una alianza entre Pancho Villa (caudillo en el norte) y Emiliano Zapata (líder guerrillero en el sur) que desplazó a Carranza y Obregón del poder. Villa y Zapata representaban a los sectores populares que habían tenido protagonismo en el movimiento revolucionario: jornaleros, campesinos, peones e indígenas.

Imagen 1. Pancho Villa y Emiliano Zapata ocupando el Palacio Nacional (casa de gobierno) en la ciudad de México (1914)



Para retener el apoyo popular, por su parte, Carranza formuló una serie de medidas concretas que iban en el sentido de la reforma agraria: la necesidad de formar pequeñas propiedades, restituir las tierras que habían sido usurpadas a los pueblos y comunidades. También buscó el apoyo de los sectores obreros urbanos, proponiendo medidas que mejoraban las condiciones de los asalariados industriales. Como en otras regiones de América Latina, el anarquismo sindical había tenido un papel muy importante en la organización de un movimiento obrero en la región central del país, especialmente en la ciudad de México.

En 1915, la fuerza comandada por Carranza recuperó la iniciativa. Derrotó a la caballería de Pancho Villa haciendo uso de modernas estrategias de guerra (alambre de púas y trincheras) frente a la audacia de las fuerzas irregulares. En ese año, el ejército constitucionalista recuperó el control del gobierno y aisló a los grupos rivales: Zapata en el sur y Villa en el norte. En 1916, en un contexto de mayor estabilidad política, Carranza convocó a un congreso constituyente, que tenía entre sus puntos de mayor acuerdo la necesidad de establecer nuevas regulaciones sobre la propiedad de la tierra, lo que, en general, se identificaba con el movimiento de la reforma agraria.

Contra las expectativas sumamente moderadas de reforma que alimentaba Carranza, un sector importante de los diputados que provenían de la clase media, logró imponer los términos de una reforma más ambiciosa. En el artículo 27 de la nueva constitución que sería sancionada en 1917, se establecía que la propiedad de la tierra estaría en manos del Estado, quien, de acuerdo con políticas de distribución equitativa de la riqueza acordaría su cesión, evitando el latifundio y equilibrando también la posibilidad de que las comunidades campesinas y los pequeños pueblos dispusieran de tierras de labranza.

Otro rasgo distintivo de la constitución de 1917 con relación a la propiedad y la riqueza es que puso límite a la propiedad en manos de extranjeros, lo que para México involucraba especialmente a las compañías norteamericanas. En relación con esto, solo era posible para los extranjeros (tanto personas como compañías), acceder a la propiedad de la tierra si renunciaban a la protección de sus gobiernos. Esta definición afectaba especialmente la propiedad de las minas y campos petroleros en manos de compañías norteamericanas, a partir de las concesiones hechas durante la dictadura de Porfirio Díaz.

La sucesión presidencial que correspondía realizar en 1919, ya en el marco de la nueva Constitución, enfrentó a dos miembros de la facción constitucionalista: por un lado, a Álvaro Obregón (quien se había retirado del sector liderado por Carranza y ahora se le oponía) y Adolfo Bonillas (embajador en los Estados Unidos, designado por Carranza como su sucesor). En medio de la campaña electoral, el enfrentamiento entre Obregón y Carranza, y las maniobras para interrumpir sus liderazgos políticos terminó con el asesinato de este último. En 1920, Obregón llegó a la presidencia con una elección en la que ganó con una abrumadora mayoría.

Una consecuencia perdurable de la Revolución Mexicana fue la militarización de la política y la acción directa de las masas bajo la forma de insurrecciones, como modo de resolver los conflictos políticos. Esta característica atravesó la historia de México a lo largo de casi todo el siglo XX.

Las promesas educativas de la Revolución Mexicana: la educación rural e indígena

Durante el Porfiriato había tomado forma un sistema educativo nacional en el que la educación primaria se había extendido por la región central y los núcleos urbanos del norte. La educación primaria había seguido el guión de un pensamiento pedagógico centrado en educar a los niños en saberes prácticos, sobre la base de experiencias

directas de contacto con los objetos del mundo material y la naturaleza. Las “lecciones sobre objetos” eran uno de los métodos de enseñanza más difundidos en muchos países de la región que habían seguido con la tradición norteamericana. Se trataba de un método de enseñanza que en ocasiones se confundía con un contenido y que partía de elementos (cosas, objetos) que formaran parte de la vida cotidiana de los niños y sus familias para observarlos, manipularlos en el contexto de las clases, mostrar sus diversas cualidades en el contacto directo, con la guía del maestro para tratar de generar interés en esas cualidades y a partir de ahí, desarrollar otros contenidos.

En este sentido, el sistema educativo que México poseía hacia el fin del Porfiriato tenía muchas semejanzas con los de otras regiones en las que se había difundido el modelo de la educación popular (Argentina, Chile, Uruguay) pero estaba marcado con la estructura de desigualdad social y segregación geográfica que caracterizó al Estado porfirista: el sistema educativo (y en especial, la educación primaria) se había extendido en sus formas modernas en los núcleos urbanos de la región central, pero no había llegado a las vastas haciendas del norte ni a las comunidades campesinas e indígenas del sur. Al respecto, señala Loyo (2010):

“Este esfuerzo [se refiere a una ley final del Porfiriato destinada a la educación de los indígenas] representaba un intento tardío del ejecutivo de incorporar a la cultura hegemónica a los 3.000.000 de indígenas, aproximadamente el 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y cuya diversidad los aislaba entre sí y del resto del país; en Oaxaca y Yucatán, la mitad de la población desconocía la lengua nacional.” (Loyo, 2010:154)

Entre las medidas de reforma social que anunciaron los revolucionarios en el decenio de 1910, se encontraban las respuestas a las demandas de las comunidades campesinas de extender la educación primaria y en oficios a todo el territorio. Esta promesa buscaba fundamentalmente ganar el apoyo de esas comunidades, aunque en general, las distintas facciones revolucionarias carecieran de un programa de expansión del sistema escolar al ámbito rural. Además, durante el período de la lucha armada, las escuelas primarias muchas veces fueron asiento de milicias, lo que adicionalmente impidió el normal funcionamiento de las escuelas existentes.

Una de las principales limitaciones para la expansión nacional de un sistema educativo residía en que la responsabilidad más importante sobre la educación primaria estaba en manos de los ayuntamientos (es decir, los municipios), lo que acentuaba mucho la desigualdad regional, marcada por las diferencias entre ayuntamientos pobres y ricos, con mayoría de población campesina, indígena o grandes núcleos urbanos.

El ámbito rural había sido abordado, sobre todo, por las escuelas dependientes de las parroquias y comunidades religiosas. A diferencia de otras regiones, en México el método lancasteriano se mantuvo activo hasta fines del siglo XIX conformando una de las modalidades de escolarización más extendidas por su economía y por la masividad que permitía.

Una de las preocupaciones principales del poder ejecutivo nacional durante el Porfiriato, en materia educativa, fue dotar a este conglomerado heterogéneo de

educación primaria, de características uniformes, unificando desde criterios básicos como el carácter gratuito y obligatorio, hasta los programas y los libros de texto. Sin embargo, dada la distribución legal de las atribuciones sobre la educación, el gobierno federal solo pudo construir esta uniformidad en base a “acuerdos” entre ayuntamientos y regiones que luego consagró por ley en 1888.

Otro rasgo característico de la consolidación del sistema educativo mexicano durante el Porfiriato fue el proceso de feminización de la profesión docente, siguiendo un camino similar al de otras regiones del continente. La docencia pasó de ser una alternativa centralmente dirigida a hombres que carecían de otras oportunidades, a una profesión que permitía a las mujeres evitar la fuerte dependencia doméstica y las labores de servidumbre. Frente a estos rasgos predominantes que había adquirido la educación durante la dictadura de Porfirio Díaz, el período revolucionario supuso un cambio importante. En particular, entre 1914 y 1921 se devolvió el papel principal del sostén de la educación pública a los municipios, lo que respondía a una característica central de la Revolución Mexicana que consistió en fortalecer el nivel local. Sin embargo, esto mostró la debilidad de muchos municipios y las profundas desigualdades regionales. La responsabilidad de los municipios sobre la educación primaria se ejercía mal o muy acotadamente. Los edificios escolares en muchas regiones no estaban en condiciones para funcionar, los salarios de los maestros no se abonaban o se cobraban tardíamente y se había debilitado la alianza entre las familias y las escuelas que se basaba en el fuerte peso del Estado central.

Por otra parte, en la Constitución de 1917 se le otorgaba un lugar central a la educación:

“Artículo 3º.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios -, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.”

De acuerdo con algunos historiadores de la educación mexicana, este artículo (y sus numerosas modificaciones a lo largo del siglo XX) consagró la figura del Estado Educador, ya que es el Estado (en sus diversos niveles) el que imparte educación, desplazando de la mención a otros agentes sociales (las comunidades, las iglesias, los agentes particulares, etc.) En este esquema de distribución de responsabilidades, uno de los principales factores de desigualdad residía en las diferentes proporciones de la población indígena de cada ayuntamiento. Se hacía evidente que las regiones del país con mayor concentración de población indígena eran también las más pobres y aquellas en las que el estado municipal contaba con menos recursos para sostener adecuadamente las escuelas primarias.

La municipalización de la responsabilidad educativa dio visibilidad al problema de la desigualdad educativa en México. El sistema educativo conformado durante el período liberal y consolidado durante el Porfiriato se extendía por la zona central del país, mientras que las regiones rurales no habían sido alcanzadas por la presencia masiva de la escuela. A esto se agregaba que esas regiones eran las que poseían una mayor

proporción de población campesina e indígena, dispersa y en situaciones de pobreza y explotación.

Frente a estas situaciones, los municipios con influencia sobre las vastas regiones rurales de México enfrentaban el triple problema de la pobreza, la dispersión de la población y la ausencia de escolarización en la etapa previa. Estas debilidades fueron las que llevaron a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, como organismo centralizado que debía auxiliar a los municipios en el sostenimiento de la educación primaria y que, en los hechos, significó una nueva concentración de la responsabilidad educativa en el gobierno nacional.

La federalización, la creación de la SEP y la “Raza Cósmica” de José Vasconcelos

La creación de la SEP fue un hito central en la historia de la educación mexicana. En primer lugar, significó el abandono de la expectativa de un gobierno local de la educación. Los municipios, ayuntamientos y comunidades rápidamente perdieron sus atribuciones sobre las escuelas y éstas se concentraron en la SEP. En segundo lugar, la SEP se convirtió en el gran motor de la expansión escolar, no solo asumiendo la conducción de las escuelas primarias sino generando políticas específicas que aceleraron la llegada de la educación a todo el territorio. Para ello la SEP implementó diversas campañas, las misiones culturales (que serán comentadas más adelante) y la provisión de libros de texto únicos y gratuitos a todos los alumnos. En tercer lugar, la SEP produjo el patrón cultural que se impuso a la diversidad cultural mexicana. El abandono de la alternativa de unas escuelas primarias en manos de los municipios también tuvo como correlato el hecho de que la enseñanza y los contenidos de las diversas escuelas fueran definidos por el nivel central. Esto hizo que se limitaran las posibilidades para generar alternativas educativas que incluyeran pautas y elementos culturales de los grupos campesinos e indígenas.

La conducción inicial de la SEP recayó en José Vasconcelos (1882 – 1959). Vasconcelos había sido crítico de la fase positivista que caracterizó al último período de gobierno de Porfirio Díaz. Fue rector de la Universidad Nacional de México y en 1921 fue nombrado Secretario de Educación Pública.

“Como rector de la Universidad había iniciado una campaña nacional de alfabetización con rasgos de cruzada religiosa en la que cientos de voluntarios y de profesores improvisados, maestros, alumnos, universitarios y amas de casa en todo el país combatieron a la “ignorancia” como un verdadero enemigo público.”
(Loyo, 2010:160)

Entre las obras más destacadas de Vasconcelos, se suele mencionar su libro “Raza Cósmica” (1925). Allí Vasconcelos expuso la idea de que el mestizaje es la característica racial más importante de América Latina (en esto coincidía con muchos ensayistas del siglo XIX, como el propio Sarmiento), pero en lugar de ver en el mestizaje un problema, veía un rasgo valioso. En su opinión, el mestizo representaba una “raza superior” porque conservaba el idealismo de su herencia hispánica pero

también la resistencia y el arraigo de sus bases indígenas. En esta mixtura, residía la fuerza del mestizaje.

Este carácter del mestizo se expresaba principalmente en la originalidad cultural de América Latina. Por eso, durante su gestión en el SEP Vasconcelos promovió todas las iniciativas culturales que podrían ser relacionadas con un nuevo nacionalismo mexicano. El mejor ejemplo en este sentido fue el movimiento de muralistas mexicanos liderados por Diego Rivera, David Siqueiros y José Clemente Orozco. Debe señalarse, sin embargo, que estas expresiones de un nuevo nacionalismo cultural eran una "invención". Es decir que, si bien se nutrían de elementos culturales que provenían de las tradiciones indígenas, no representaban de manera directa estas creaciones sino que las sintetizaban en nuevas formas de modernismo y expresiones artísticas contemporáneas. Esto quiere decir que la "raza cósmica" y sus pautas culturales no eran la expresión de las demandas, valores y tradiciones de los indígenas y los campesinos, sino una imagen (idealizada) construida sobre ellos por la mirada del propio Vasconcelos y otros miembros de las vanguardias culturales de la Revolución.

El proceso de concentración que comenzó con la creación de la SEP culminó con la desconcentración administrativa de 1978 y la transferencia de responsabilidades pedagógicas de 1992 (Ornelas, 1994)

Las Misiones Culturales

De acuerdo con distintos historiadores de la Revolución Mexicana, los maestros conformaron un sector muy activo entre los grupos revolucionarios. Por lo general, se trataba de una expresión de los intereses de los sectores urbanos de clase media, con formación intelectual, prestigio y fuerte compromiso con los ideales del viejo programa liberal. En el campo del maderismo, muchos maestros se integraron a la Revolución como intelectuales y propagandistas activos.

Las Misiones Culturales creadas en 1923 fueron una iniciativa que combinaba una nueva presencia de la política central de la Secretaría de Educación Pública con la inquietud militante de maestros y estudiantes de magisterio. Consistían en grupos de expertos con diferentes conocimientos (economía doméstica, agricultura, industrias, música, arte, educación física, enseñanzas académicas) que apoyaban para la preparación de los primeros maestros rurales federales y llevaron a las comunidades un mensaje "civilizador". Por medio de cursos que duraban 21 días, los misioneros intentaban capacitar a los docentes y, además, mejorar el trabajo, la vida cotidiana y la organización de los vecinos de las comunidades. La visita de las Misiones en los pueblos y ayuntamientos rurales eran vividas como un acontecimiento festivo, ya que suponían una interrupción en las rutinas de la comunidad. Sin embargo, las propias Misiones enfrentaron a veces la oposición de las comunidades, sobre todo en relación con algunos contenidos de enseñanza, sobre todo en cuanto a la enseñanza del español como lengua obligatoria.

Las Misiones estaban marcadas por esa impronta de cruzada civilizatoria que fue propia de la etapa fundacional de la SEP. Las Misiones implicaban que las vanguardias intelectuales, educativas y culturales tomaran contacto directo con las

comunidades rurales, campesinas e indígenas alejadas de la capital. Sin embargo, su formato itinerante y de presencia breve, también era indicativo de que esa condición “misional” no se proponía recuperar pautas culturales, conocimientos y saberes de las propias comunidades. Su lógica fundamental se asentaba en una concepción de fuerte asimetría cultural: todo lo que las Misiones podían encontrarse a medida que se alejaban del centro era ignorancia y superstición.

Más allá de esas resistencias, la fase inicial de la presencia de la SEP en el territorio mexicano estuvo animado de este espíritu redentor y civilizatorio. Las vanguardias artísticas, culturales, intelectuales y educativas de la capital estaban convencidas de la antinomia entre la ilustración capitalina y la ignorancia y el atraso, pero a la vez, idealizaban a los sectores populares (en particular, los campesinos y los indígenas) como los sujetos privilegiados de la Revolución. Estos dos principios explican algunas de las características contradictorias de la política educativa de la década de 1920 en México: por un lado, las Misiones buscaban llevar la “civilización” a todo el territorio y combatir el atraso y la superstición, y por el otro, lo hacían en nombre de la “verdadera” identidad mexicana que era la del “mestizo”, figura de síntesis entre el español y el indígena abstracto, construida por el imaginario vasconceliano.

En esta lógica, las Misiones conformaron la primera red de formación de maestros pos-revolucionaria, y fueron el contrapeso o el reemplazo de la formación normalista que permanecía concentrada en el ámbito urbano. Por otra parte, el gran impacto de las Misiones se explica por las bajas exigencias que caracterizaban a la formación del magisterio, incluso en las Escuelas Normales tradicionales: se podía ingresar habiendo completado el 4° grado de educación primaria, y la formación de magisterio duraba sólo 2 años.

Finalmente, en su momento de auge, durante la segunda mitad de la década de 1920, las Misiones funcionaron también como una correa de transmisión de inquietudes políticas desde la comunidad local al gobierno federal, más allá o incluso contra la influencia de los gobiernos de los estados.

El gobierno de Calles y la imposición de un patrón cultural (1824-1828)

Esta primera etapa de la SEP, caracterizada por la elaboración de un imaginario revolucionario sobre el sujeto de la Revolución: el mestizo, el indígena, el campesino y el trabajador, así como por su difusión a través de las Misiones Culturales, fue seguido por otra en la que se registró una influencia directa de la pedagogía norteamericana y en especial, de la obra de John Dewey.

La recepción de Dewey en México se produjo durante la segunda mitad de la década de 1920 y coincidió con el período de gobierno de Calles. Esta etapa estuvo marcada por el disciplinamiento impuesto desde el gobierno a las distintas fuerzas y actores movilizados en el contexto de la Revolución. Ese disciplinamiento se produjo por diversas vías: el ejercicio del poder de policía del Estado, la movilización de grupos para-estatales y la institucionalización de amplias áreas de la acción estatal.

En el sistema educativo, esto produjo el efecto paradójico de que una pedagogía como la de Dewey, que tenía como concepto central la noción de “libertad”, y que conectaba

la libertad política con la experiencia educativa, fuera asumido como doctrina estatal, y traducido en una pedagogía del “saber hacer” y de la manipulación directa. Esta combinación entre una retórica fundada en la libertad y la imposición de un rígido patrón cultural se evidenció especialmente en el caso de las escuelas rurales:

“Fieles a esa política, los maestros con frecuencia mostraban su falta de sensibilidad hacia las costumbres de sus alumnos y atentaban cotidianamente contra ellas: cortaban el pelo a los varones, obligaban a niños y niñas a sentarse juntos, prohibían a las niñas cubrirse la cabeza, castigaban a quienes hablaran la lengua materna, por citar algunos ejemplos. Los niños no podían asimilar las materias escolares, adaptarse al horario, el encierro del aula. No faltó algún maestro que los atara a la silla o al pupitre para que no huyeran. (...)

El aprendizaje forzoso del español, la prohibición oficial del uso de “dialectos” en el salón de clase y las humillaciones y castigos que sufrieron los infractores fueron otros motivos de resistencia a la escuela.” (Loyo, 2010:172-173)

Estas tensiones, junto con el peso que había tenido la construcción de una “identidad indígena” durante la primera etapa de la SEP bajo la conducción de Vasconcelos, hizo que desde el gobierno federal se ensayaran distintas alternativas para mostrar una valoración positiva de las comunidades indígenas. Sin embargo, todas estas alternativas buscaban “civilizar” a los indios, arrancarlos de su cultura, que era vista como un foco de atraso y superstición. En ese sentido, el gobierno federal creó una escuela de arte indígena y una “Casa del Estudiante Indígena” en el Distrito Federal, ambas instituciones que tuvieron una escasa repercusión, en gran medida porque aislaban a los niños y jóvenes de su comunidad de origen y buscaban adaptarlos a los cánones artísticos y culturales de las vanguardias urbanas.

A este núcleo de conflictos se sumó otro, que tuvo una mayor repercusión política, entre el gobierno federal y la Iglesia católica. En varios terrenos, el gobierno de Calles tomó a la Iglesia como su principal antagonista, pero en el ámbito educativo fue donde más aguda resultó la confrontación. El gobierno avanzó en la regulación tanto de la educación confesional como en la prohibición de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Esto estaba establecido por la Constitución de 1917 pero no había sido reglamentado hasta este momento. La ofensiva del gobierno llegó hasta la imposición de penas en el Código Penal para perseguir prácticas religiosas en las escuelas públicas.

La Iglesia, por su parte, encabezó una resistencia activa a estas medidas. Llamó a los padres de familia a no enviar a sus hijos a las escuelas del Estado, y junto con otras medidas, encabezó en varios estados lo que se denominó como la Guerra Cristera: una serie de levantamientos contra las autoridades federales, en nombre de la libertad religiosa, que tuvieron lugar entre 1926 y 1928 en varias regiones y distritos de México.

La radicalización política de la educación durante la década de 1930

La década de 1930 estuvo marcada por un ciclo de radicalización de la política educativa federal, que tuvo reflejo en la movilización del sistema educativo hacia relaciones más directas entre las escuelas, los maestros y los estudiantes y el movimiento obrero y campesino. El punto culminante de este giro fueron las políticas del Cardenismo (1934-1940).

Esta radicalización se explica en parte por las crisis económicas y sociales que marcaron a México desde mediados de la década de 1920 y que se acentuaron con la crisis capitalista de 1929. En ese contexto, la alternativa de fortalecer la vía socialista de la Revolución Mexicana parecía la opción más acertada para gran parte del espectro político.

Durante el gobierno de Portes Gil (1928-1930) se intensificó un aspecto de la política federal que tendría creciente impacto en el sistema educativo mexicano: la publicación de libros de texto elaborados por la Secretaría de Educación Pública y destinados a la población campesina. Estos libros fueron el antecedente de una política educativa central en México: la provisión gratuita de un libro de texto obligatorio para todos los alumnos. Otro giro importante en este período fue la autonomía de la Universidad, consagrada en 1929. El anhelo de la autonomía había caracterizado a los actores universitarios. Sin embargo, durante el período de la lucha armada, la Universidad afianzó su dependencia del poder ejecutivo. Recién en 1929, y como resultado de un movimiento de protesta encabezado por los estudiantes, la Universidad logró la autonomía que conservó desde ese momento.

En 1934, frente a una sucesión presidencial que marcaba el fin del poder de Calles, frente al ascenso político de Lázaro Cárdenas, se discutió dentro del Partido Nacional Revolucionario (el partido de gobierno surgido de la Revolución) un "Plan Sexenal" que debía condicionar el gobierno durante el siguiente período presidencial. Este plan, junto con la modificación del artículo 3° de la Constitución de 1917, concentraron mayor poder en el gobierno federal para dirigir la educación del país. Esta reforma consagraba la "educación socialista", que fue el nombre que se le dio a un laicismo exacerbado y un racionalismo acentuado como principio educativo. El principio de la educación socialista fue definido con mucha vaguedad, y esto hizo que las interpretaciones dependieran de la trama de relaciones políticas entre el gobierno federal, los gobiernos de los estados, las comunidades y los maestros. Sin embargo, más allá de estas imprecisiones, la "educación socialista" dio lugar, en su primera etapa, a toda una producción de materiales, discursos y símbolos inspirados en ideas que provenían del marxismo y de la izquierda, y especialmente de la experiencia soviética. Los destinatarios principales de estas producciones (libros de texto, discursos públicos, programas radiales) eran los campesinos y los obreros. En ese contexto, además, se difundían algunas de las principales medidas del gobierno de Cárdenas, identificadas como medidas "socialistas", como la nacionalización del petróleo (a través de la expropiación de compañías petroleras norteamericanas) y la reforma agraria.

Distintos autores han señalado que los maestros rurales federales fueron un actor clave en la política agraria del cardenismo. La reforma agraria fue encarada durante el

período 1934-1940 bajo la forma del reparto de tierras, en general latifundios improductivos, a comunidades y pequeños propietarios. En muchos casos, esta política fue resistida no solo por los terratenientes sino también por los gobiernos locales, las compañías comerciales y los ayuntamientos. Para hacerla efectiva, el gobierno de Cárdenas (que carecía del poder de policía para imponer esta política de manera directa en todo el territorio frente a las resistencias locales) apeló a la organización de los sectores populares, como los principales beneficiarios de estas políticas.

La organización de ligas campesinas, cooperativas, sindicatos, etc., fue clave para sostener la política de reforma agraria. Estas organizaciones, por su parte, no eran un producto espontáneo de los sectores populares, sino que fueron promovidos y direccionados desde el gobierno federal. Para ello, el gobierno convocó a los maestros rurales como el agente principal de esta organización. Los maestros debían difundir las ventajas del reparto de tierras, divulgar las leyes y reglamentos que sostenían la reforma agraria como derechos de los campesinos y trabajadores, convocar a las comunidades campesinas, indígenas, a los jornaleros y asalariados rurales para organizarse en ligas, sindicatos y cooperativas.

“El intenso reparto agrario cardenista transformó al maestro en líder y agitador social. La nueva consigna fue crear conciencia de clase, organizar a campesinos y trabajadores y apoyar las reformas del presidente. El maestro empleaba parte de su tiempo en redactar peticiones de tierras, actas de cooperativas, gestionar créditos, presidir sesiones de sindicatos y fomentar simpatías para Cárdenas.”
(Loyo, 2010:184)

La etapa de la educación socialista implicó una movilización sin precedentes en México en pos de la escolarización. Más allá del proceso de modernización que el país vivió durante la dictadura de Porfirio Díaz, o de las declaraciones voluntaristas que marcaron el período de la lucha armada, amplios sectores de la sociedad mexicana llegaron a comienzos de la década de 1930 sin haber accedido a la educación sistemática. Para ese momento, más del 60% de la población mexicana era analfabeta.

El cardenismo, con su fuerte impronta ideológica y su retórica socialista y obrerista, logró que el gobierno federal tuviera un efectivo protagonismo en el proceso de escolarización. El poder político central se impuso de manera simultánea a la resistencia religiosa, pero también a los poderes políticos locales (gobiernos de los estados y de los ayuntamientos). Hacia fines de la década de 1930 se había revertido el papel de unos y otros. México llegó a 1940 con un predominio significativo de la educación federal por sobre la local y estatal.

Pero además, el magisterio (y sobre todo, el magisterio rural) se convirtió en un actor político clave del período. Su papel organizador y de fuerte vinculación con los sectores obreros y campesinos hizo que la educación adquiriera una mayor legitimidad para estos sectores que, hasta la década de 1920 habían experimentado a la escuela federal como la imposición de la lengua oficial, la prohibición de su fe y la persecución de sus costumbres y tradiciones como símbolos del atraso.

Contradicciones de la educación rural en el México posrevolucionario

La educación rural en México en las décadas que siguieron a la Revolución son un ejemplo de la conmoción que sufrieron los patrones culturales dominantes transmitidos por los sistemas educativos nacionales en América Latina a comienzos del siglo XX. En el caso de México, estos patrones culturales se habían ido conformando durante la segunda mitad del siglo XIX, como una combinación del vanguardismo y el progresismo liberal de Benito Juárez, y las pautas de orden, estabilidad y modernización que fueron características del Porfiriato. En general, puede decirse que ese patrón cultural dominante partía de los principios del modelo de la educación popular: para ejercer correctamente la soberanía popular, los ciudadanos debían ser ilustrados, y esa era misión del Estado y de las vanguardias y élites políticas que lo controlaban.

Esta noción de una ciudadanía política tutelada fue la que animó la conformación de un sistema educativo en torno de las iniciativas estatales, con ambiciones de abarcar al menos al sector de la población que podía hacer un ejercicio efectivo de la ciudadanía política: especialmente los sectores medios y trabajadores de las ciudades y de la región central. El Porfiriato concretó esos principios, consolidando un sistema escolar en los núcleos urbanos del país. Le agregó todos los componentes disciplinadores que fueron propios del positivismo de comienzos del siglo XX. El idioma español fue concebido como un factor de orden y el combate a la religión fue visto como un modo de superar la superstición y la tradición.

La Revolución Mexicana trajo consigo una serie de nuevas consignas políticas. Algunas de ellas, elaboradas desde las vanguardias intelectuales y políticas, y destinadas a animar a los sectores populares en apoyo de la insurrección, en especial a las comunidades indígenas y campesinas del sur, a los jornaleros de las haciendas del norte, a los trabajadores mineros y a los asalariados de la región central. Dos de estas consignas se destacan por su identificación con la Revolución: reforma agraria y educación rural.

Es difícil determinar en qué medida la educación rural era una demanda efectiva de estos sectores antes de la Revolución (más claro parece que la reforma agraria había sido parte de los reclamos de las comunidades indígenas del sur al gobierno de Porfirio Díaz, al menos desde comienzos del siglo XX). Sin embargo, rápidamente fue adoptada por todo el arco de líderes políticos de la Revolución como una consigna valiosa y que permitiría a indios y campesinos, salir de la situación de miseria, atraso y tradicionalismo.

Las Misiones Culturales, puestas en marcha por la Secretaría de Educación Pública desde 1923, fueron la expresión de una primera fase de ese ideario. Se trataba del “desembarco” de esas élites y vanguardias de la capital, en el territorio de las comunidades campesinas e indígenas, portando las imágenes, los valores y las representaciones que esas mismas vanguardias habían construido sobre los indios y los campesinos. El ejemplo más claro de esta contradicción fue la obra de Vasconcelos, “La Raza Cósmica”. Los intelectuales, artistas y profesores de la ciudad, llevaban a la comunidad campesina una educación que exaltaba la figura de un campesino y un indio imaginarios.

En ese sentido, la primera fase de la educación rural posrevolucionaria extendió el ámbito de influencia del modelo de la educación popular juarista y porfirista a todo el territorio. Sin dudas, trató de componerlo con otros valores y con una mirada más favorable a los sectores populares, pero esa mirada se basaba en una representación imaginaria de esos sectores y no en un conocimiento de sus pautas, valores y saberes concretos. El patrón cultural dominante, heredado del siglo XIX, seguía en pie, a pesar de (o más aún, a través de) las Misiones Culturales.

El período siguiente, que comprende la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928) y su influencia hasta 1934, se caracterizó por la institucionalización fuerte del poder central. Ese patrón cultural, enriquecido por el imaginario vanguardista de la Revolución Mexicana, se impuso por la vía de un mayor poder en torno de las instituciones del gobierno federal. El conflicto paradigmático de esta imposición fue la Guerra Cristera, que se vivió entre 1926 y 1928, y que se caracterizó por levantamientos locales en algunas comunidades, fomentados por la Iglesia católica, en resistencia a la imposición de la educación primaria federal laica.

El giro principal en relación con este patrón se produjo durante la década de 1930 y en especial, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). En este período, la declaración de la “educación socialista” junto con un nuevo impulso a la reforma agraria, convirtieron al magisterio federal de un agente de la imposición del poder central, en un organizador de los sectores populares para la defensa de sus derechos y conquistas. En este sentido, el Cardenismo marcó el punto culminante del ciclo de la Revolución Mexicana ya que fue el gobierno que llegó más lejos en el “cumplimiento” de las promesas de la Revolución. Por una parte, avanzó en implementar el reparto de tierras, como el significado principal atribuido a la reforma agraria, y por otra parte, buscó vincular a los maestros rurales con la organización de los sectores populares, campesinos y obreros.

En esta relación más profunda de los maestros con las organizaciones indígenas, campesinas y obreras, las escuelas estatales se volvieron más permeables a las pautas culturales de los sectores populares. Más allá de que el curriculum de la “educación socialista” reforzó una retórica ajena a la cultura de estos sectores, los maestros fueron investidos de una mayor sensibilidad en relación con las costumbres y tradiciones de las comunidades campesinas con las que tomaban contacto.

En el límite, como lo reseña Vaughan para algunos casos que ha podido documentar, por debajo de la imposición del español como lengua obligatoria y del laicismo y la prohibición de la religión en la escuela, en la vida cotidiana de las escuelas rurales, los maestros permitieron que se hablaran otras lenguas y dialectos, que se practicaran rituales religiosos de distinto tipo y que se valoraran costumbres y tradiciones de las comunidades de las que formaban parte.

Las experiencias de educación indígena en Bolivia: la escuela-ayllu de Warisata

Bolivia había compartido con otros países de la región con una alta proporción de población indígena, la organización de un sistema educativo basado en un patrón cultural “civilizatorio” en el que se pretendía castellanizar a la población indígena.

Warisata es el nombre de una localidad, en el que funcionó una escuela-ayllu fundada en 1931, y destinada a la educación indígena a partir de concepciones de la propia cultura indígena. La escuela allí fundada no solo se reivindicaba como indígena, sino que tenía como contexto inmediato un reconocimiento de las situaciones de postergación y servidumbre de los indios, sometidos al régimen del gamonalismo (hacendados de reciente ocupación que explotaban a los indios).

El ayllu, concepto fundamental en la experiencia de la escuela Warisata, es definido por el fundador de la escuela, del siguiente modo:

“En los albores de su existencia, el ayllu no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre como Jefe y conducida según las reglas del respectivo tótem. Por consiguiente, las fuerzas que le dan esencia y vida son el vínculo sanguíneo y el espíritu religioso.

En su evolución posterior, encontramos una serie de elementos que aseguran su permanencia a través de las diferentes culturas que fueron superponiéndose. Estos elementos son: la familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y el aprovechamiento de la tierra, la industria familiar y el idioma.” (Pérez, 1962:50)

El fundamento del ayllu, y su recuperación como concepto organizador de la escuela, reside en la forma de propiedad colectiva de la tierra por parte de una familia extensa o tribu. Esa forma de propiedad se relaciona a su vez, con el carácter sagrado de la tierra y su condición indivisible, que se refuerza con los lazos de transmisión intergeneracional (el lugar de los ancianos es clave en la organización de la comunidad). En el ayllu se fusionan, entonces, componentes identitarios (la pertenencia a un ayllu es central en la producción de identidad de las comunidades indígenas del altiplano), religiosos, productivos (el ayllu también es la base de la organización de la producción agrícola para la subsistencia del clan) y educativos, ya que el ayllu refuerza su cohesión interna por la transmisión intergeneracional de una memoria propia del clan o tribu.

La escuela Warisata se definió desde el inicio como una escuela ayllu. Esto se interpretó en términos de que la función principal de la escuela era la producción (o recuperación) de la identidad indígena a través de la producción de cohesión dentro de la comunidad. Esa cohesión, a su vez, se producía por la transmisión de saberes ancestrales, encarnados en los ancianos de la comunidad, pero también por la propiedad comunal de la tierra y de la escuela asentada en la misma.

El indigenismo rescatado por la escuela Warisata se entroncó con concepciones del socialismo. Asumió no solo la conservación y la transmisión de la cultura de los pueblos indígenas sino también el reconocimiento de sus situaciones de postergación y la organización de formas de lucha social que contribuirían a su superación. En ese

sentido, la década de 1930 en Bolivia fue un momento de nacimiento para distintas corrientes del pensamiento de izquierda, algunos de los cuales produjeron relaciones interesantes con el indigenismo. En especial, durante este período se publicaron estudios y ensayos que argumentaban acerca del carácter “proto-socialista” de la organización social y productiva del Imperio Inca, sobre todo en relación con la propiedad colectiva de la tierra, que fue arrasada durante el siglo XIX cuando se produjo la conformación del Estado nacional.

La escuela fue edificada por la propia comunidad, y se convirtió en un centro de experimentación para la producción agrícola a gran altura (la localidad en la que se asentaba está ubicada a más de 4.000 metros sobre el nivel del mar). Muchos de los rasgos principales de la escuela comparten aspectos con las experiencias de la Escuela Nueva que se desarrollaron en otros países de la región. Sin embargo, la originalidad de Warisata es la combinación de estos rasgos (coeducación, educación en la naturaleza, educación por el arte, entre otros) con su contenido indigenista.

A diferencia de otras experiencias de educación indígena, Warisata se fundaba en un reconocimiento y un estudio sistemático de los antecedentes culturales de las comunidades y de la organización del ayllu. En este sentido, su fundador y uno de los protagonistas de la experiencia, el maestro Elizardo Pérez, recogió información, estudió los conocimientos, valores y costumbres de los procesos de reproducción de la cultura que caracterizó a los pueblos originarios, y a la herencia del incario.

La fundación de la escuela Warisata se produjo pocos meses antes del inicio de una guerra que marcaría la historia de Bolivia durante gran parte del siglo XX. En 1932, Bolivia declaró la guerra a Paraguay, y se inició lo que se ha denominado la “Guerra del Chaco”, como un intento de los sectores políticos liberales bolivianos para retener la legitimidad política que se había ido erosionando desde la derrota de 1879 en la guerra con Chile por la región salitrera de Arica. Aquella guerra había significado la pérdida de la salida al mar para Bolivia, a la vez que la expropiación de una vasta región productora de salitre en un momento de ascenso del precio internacional de ese producto.

Entre 1879 y 1930 el gran poder económico detentado por los propietarios de las minas de plata se fue desplazando hacia los propietarios de minas de estaño. Sobre la base de ambas explotaciones, se produjo un proceso de fuerte modernización, dirigido hacia la consolidación de un modelo económico primario-exportador aunque, a diferencia de otros países de la región, en este caso, basado en la minería.

Mientras en 1880 la mitad de la tierra y la mitad de la población rural se organizaba en torno de distintas formas de comunalidad campesina (es decir, bajo formas que no involucraban la propiedad privada individual de la tierra, formas parecidas al ayllu), hacia 1930 esto se había reducido a menos de un tercio. Esto quiere decir que el proceso de modernización económica implicó una destrucción de las formas de vida de las comunidades campesinas e indígenas, que acabó tanto con la propiedad comunal de la tierra como con la base de organización económica de esas comunidades, expulsando población de las regiones rurales y convirtiéndola en mano de obra barata para la explotación minera.

Esta situación explica el hecho de que en 1929, en el contexto de la crisis internacional que afectó también a Bolivia, dada la fuerte dependencia por su condición de país exportador de materias primas (en ese momento, fundamentalmente estaño), se produjeran rebeliones y levantamientos conducidos por grupos liberales radicales y de izquierda, pero que sumaban la lucha obrera de los sindicatos mineros a las organizaciones de comunidades indígenas y al sector estudiantil (debe recordarse que en Bolivia se ubicaba la histórica Universidad de Charcas que había funcionado como uno de los más importantes centros de educación universitaria de las élites políticas desde el siglo XVIII).

Justamente fueron esas rebeliones en el contexto de la crisis de 1929 las que condujeron al gobierno liberal de Siles (1926-1930) a declarar la guerra al Paraguay, como un modo de inflamar el nacionalismo popular y recuperar apoyos.

En ese contexto se produjo la fundación de la escuela Warisata, como un intento de sectores intelectuales de conectar con los aspectos más genuinos de las comunidades indígenas, y por fuera de las exaltaciones nacionalistas de un Estado que atravesaba una crisis de legitimidad.

La Guerra del Chaco (1932-1935) significó un nuevo desastre militar para Bolivia, que no solo fue derrotada por Paraguay, perdiendo definitivamente los territorios en disputa, sino que significó la muerte de más de 60 mil soldados, la mayoría de ellos, jóvenes de sectores humildes. Es este contexto el que vuelve particularmente significativa la experiencia de la escuela Warisata, ya que mientras el Estado buscaba recuperar legitimidad marchando a una guerra sin destino, y el poder económico profundizaba su ataque a las unidades productivas indígenas, la escuela se constituyó en una alternativa no solo frente a la educación estatal sino frente a las pautas culturales, económicas, sociales y políticas que habían implicado un sometimiento y una postergación para la amplia mayoría de la población boliviana.

Warisata se mantuvo en funcionamiento a lo largo de tres décadas. En ella se produjo una sistematización de la herencia cultural aymara y se formalizaron algunas de las principales concepciones acerca de la comunalidad, el ayllu, las formas productivas, religiosas y culturales indígenas. La opción por la burocratización de la experiencia que se produjo tras la revolución de 1952 y el triunfo del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) condujo al vaciamiento final de la experiencia. Sin embargo, Warisata dejó en Bolivia un importante antecedente que, por contraste, volvió visible la imposición cultural que se encarnaba en el sistema educativo oficial.

Los contrastes en torno al patrón cultural: de México a Bolivia

La educación indígena que se implementó en México en el período posterior a la Revolución y la que se llevó a cabo acotadamente en Bolivia durante la década de 1930 compartieron una época. Si bien se trata de países con características muy diferentes, en ambos casos hubo una preocupación por el lugar de las comunidades indígenas en los sistemas educativos. Ese lugar fue conflictivo, sobre todo porque la incorporación de los pueblos indígenas a la educación formal no podía hacerse sin

cuestionar el patrón cultural sobre el que se habían organizado esos sistemas educativos.

En el caso de México, esa incorporación se produjo con el costo de una negación de las culturas de los pueblos indígenas, lo que llevó a la prohibición del uso de sus lenguas y dialectos en el espacio de la escuela y la imposición del español como lengua obligatoria. Mencionamos esto porque simboliza la confrontación entre una cultura “oficial”, o lo que podemos denominar como “patrón cultural dominante”, y las culturas de los grupos oprimidos, especialmente campesinos-indígenas.

En el caso de Bolivia, en cambio, aunque acotado a la experiencia de la escuela de Warisata, la opción fue otra. En lugar de imponer un “patrón cultural dominante” lo que se produjo fue una recuperación de aspectos centrales de la cultura de la comunidad aymara de Warisata. Esto condujo a una ruptura tan profunda del patrón cultural dominante que la forma misma de la escuela fue cuestionada. Por eso fue tan importante la fusión entre la forma de una escuela (con aquellas regulaciones del tiempo, del espacio, de los sujetos y los saberes que era su característica fundamental desde finales del siglo XVIII) y la forma ayllu (como estructura de la propia comunidad, con su propiedad comunal de la tierra, la reproducción de los medios de vida de la comunidad y una forma de relación entre las generaciones).

El contraste entre ambas experiencias permite ver, por contraste, un momento de profunda crisis del patrón cultural dominante sobre el que se construyeron los sistemas educativos latinoamericanos a lo largo del siglo XIX.

Presentación de la bibliografía obligatoria común:

La clase gira en torno a dos lecturas:

Vaughan, Mary Kay (2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930 – 1940*. Fondo de Cultura Económica. “Introducción. La política cultural de la Revolución Mexicana.” Capítulo 1: “La política cultural revolucionaria. La Secretaría de Educación Pública”. Podés descargar el texto [aquí](#).

Vilchis Cedillo, Arturo (2014) “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”, en: *Revista De Raíz Diversa*, vol. 1, num. 1. Podés descargar el texto [aquí](#).

El texto de Mary Kay Vaughan es un estudio histórico sobre los años inmediatamente posteriores a la Revolución Mexicana hasta la década de 1940. El libro de Vaughan se estructura sobre una hipótesis central: la política cultural de la Revolución puede ser leída en dos planos contrastantes, por un lado en el nivel nacional o federal, en el que parece una fuerza arrolladora que genera una nueva identidad política, nacional y cultural en torno a las ideas del mestizaje, y un plano local en el que esas identidades se relativizan, se negocian y se resignifican. Vaughan mira especialmente, para el estudio del nivel local, las fuentes que se refieren a la vida cotidiana de las escuelas surgidas y marcadas por la Revolución.

En el capítulo seleccionado en la bibliografía, la autora se centra en describir las coordenadas de las políticas nacionales de producción de una identidad nacional común, y generar a través de la educación una correa de transmisión de esa identidad hacia los niveles locales. La agencia que concentró esa tarea fue la Secretaría de Educación Pública. Si bien se trata de un organismo comparable a los ministerios de educación o de instrucción pública de otros países, en el caso de México tuvo como característica singular una tarea muy explícita de producción de una identidad, prácticamente podría hablarse de la invención de una identidad, a través de una serie de políticas culturales.

Por otra parte, el artículo de Arturo Vilchis Cedillo se enfoca en la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata y sus conexiones con la educación indígena de México. El artículo de Vilchis Cedillo aborda una experiencia poco estudiada, a pesar de que las fuentes para su estudio se encuentran publicadas y disponibles. Es decir, se trata de una investigación que cuenta con pocos antecedentes. El artículo tiene dos partes: por un lado, describe las características principales de la experiencia de la Escuela-Ayllu en su corta duración y la precaridad que tuvo que atravesar, y por el otro, aborda una red muy activa que se estableció entre las áreas de educación indígena que se había puesto en marcha durante la década de 1930 en México y la experiencia boliviana, a través de excursiones y viajes de estudio de docentes, la correspondencia, los informes y las notas periodísticas que registraron esos intercambios.