

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”

I. LA POLÍTICA CULTURAL REVOLUCIONARIA

La Secretaría de Educación Pública

En este capítulo se explora la política educativa federal. Se examinan los principios que los educadores revolucionarios compartían entre sí y con sus predecesores prerrevolucionarios. Enseguida se examina la política subyacente en la radicalización ocurrida entre 1929 y 1938 y su ulterior moderación. Por último, se analizan las definiciones, en continua evolución, que los educadores daban a la historia, la ciudadanía y la nación cultural mexicanas.

La institución por medio de la cual se articuló esa política fue la Secretaría de Educación Pública. Entre 1921 y 1940, la SEP extendió su jurisdicción de la capital a los estados y llegó a controlar 12.561 primarias rurales, con una inscripción de 720.647 alumnos. Absorbió escuelas de los sistemas estatales y municipales y estableció otras nuevas donde no había. Desde la creación de las Misiones Culturales para preparar maestros en 1923, proliferaron los mecanismos, las instituciones y los materiales escolares para preparar a los maestros, especialmente después de 1929. El cuerpo docente de las primarias rurales federales aumentó, pasando de 6.504 en 1930 a 19.134 en 1942. Del total de las inscripciones en las escuelas primarias de la República, la SEP aumentó de 34% en 1928 a 54% en 1940. Al llegar este último año, 70% de los niños mexicanos entre las edades de seis y diez años estaban inscritos en escuelas primarias, en comparación con 30% en 1910 (Secretaría de la Economía, 1938:99; 1942:342-355).

LOS PRINCIPIOS COMPARTIDOS

Para los educadores revolucionarios, la historia era progresiva y lineal. Aunque las sociedades prehispánicas habían sobresalido en cuestiones de producción, organización y estética, la conquista europea llevó a México a la civilización. El mundo moderno emanaba de Europa. Evolucionó como sistema de tecnología, comunicaciones, comercio y conocimiento dominado por Estados nacionales en competencia. El propósito de los educadores era asegurar una buena participación de México en este sistema. Cada ministro de educación pública citaba las raíces indias de México como punto de partida en el camino hacia la modernidad. Aunque cada cual elogiara la creatividad artística de los indios, ésta debía ser preservada en un ciudadano moderno. Este ciudadano sería un sano productor y reproductor comunicado con una comunidad nacional; alguien que sabía emplear los baños, los teléfonos y leía los periódicos. En 1910 muchos campesinos se levantaron en armas para defender un modo de vida amenazado por la modernización. Los educadores tildaron de atrasado ese modo de vida. Adoptaron ciertos objetivos campesinos – tierra y sustento – y los modificaron convirtiéndolos en su propio paradigma de mejoramiento.

El propósito asimilativo de la educación mexicana precedió a la Revolución. En 1890 el

estadista porfiriano Justo Sierra emitió un llamado urgente a las escuelas para que aseguraran la supervivencia de un país dividido por decenios de guerra civil, revueltas populares e invasión extranjera:

Comprendiendo que hoy nuestra vida queda ligada con lazos de hierro a la vida industrial y económica del mundo, todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lengua y necesidades, debía transformarse en cohesión, gracias a la acción soberana de la escuela pública [...] El pueblo mexicano necesita, como medida de propia conservación (medida que toma su carácter de angustiosa urgencia de los gigantescos avances de nuestros vecinos), mejorar sus elementos de trabajo para hacerlo más fecundo; más de éstos, el elemento generador y principal es el trabajador mismo, y si el modo de mejorarlo es hacerlo más inteligente, la instrucción es la que debe transformarlo, poniendo entre sus manos los medios de tomar parte con alguna ventaja en la lucha por la existencia (Congreso Nacional de Instrucción Pública, 1889:561; Sierra, 1948:167)

Sierra, desdeñoso tanto del legado indio como del español, consideró que la escuela desfanatizaría a los mexicanos y les daría una comprensión científica del universo. Alimentaría los hábitos de trabajo, puntualidad y ahorro. Fomentaría la abstinencia del alcohol, de juegos de azar y de tabaco. La modernidad exigía el saneamiento y domesticación del cuerpo y el espacio escolar (Vaughan, 1982:22-38)

En el levantamiento revolucionario, esas ideas fueron reorientadas para encaminar las energías de millones de obreros y campesinos rebeldes. Salvador Alvarado, gobernador constitucionalista de Yucatán en 1915, captó el nuevo enfoque. Igual que Sierra, definió la crisis demográfica de México como la incapacidad de un pueblo degenerado para cumplir con el desafío en la construcción de una nación en un medio competitivo.

Si nosotros los afortunados pobladores de esta tierra privilegiada, seguimos durmiendo; si no somos fuertes, agresivos y emprendedores para explotar nosotros mismos esas fabulosas riquezas, oídlo bien, otras razas más emprendedoras, más agresivas, más fuertes, más tenaces, vendrán y, querrámoslo o no, se adueñarán de todo lo que hoy es nuestro, y nuestras tierras, y nuestros bosques, y nuestros ganados, y nuestras moradas serán de los que hayan desplegado más fuerza en la lucha por la existencia, y después, nuestros hijos y nuestros nietos serán los limpiabotas de los nuevos señores. (Alvarado, 1962:202-203).

En contraste con Sierra, Alvarado "liberaría" a los mexicanos de su herencia "feudal" antes de disciplinarlos para el desarrollo. Puso fin al sistema de peones acasillados en las haciendas, clausuró las cantinas para "liberar" del alcohol a los pobres, fustifó a la Iglesia como represora de la voluntad humana y del conocimiento, y trató de liberar a las mujeres del encierro doméstico por medio de la educación, oportunidades laborales y movilización cívica. "Si [...] todas estas inteligencias dormidas entrarán en acción – exhortó –, la obra propulsora de la Revolución será más intensa, más eficaz."¹

Alvarado compartía con otros pensadores de clase media una crítica a la educación porfiriana como verbalista, autoritaria y apartada de la vida diaria. Como ellos, compartió la pedagogía

¹ *Boletín de Educación* 1, núm. 2 (1915): 252.

educativa de la acción, adaptada de las teorías europeas y estadounidenses de John Dewey, Adolfo Ferriere y María Montessori centradas en el niño. Las escuelas, dijo Alvarado ([1916] 1962:89-92), debían ser al aire libre, equipadas con jardines, talleres y campos de juego. Los niños "aprenderían haciendo". Esta escuela "liberadora" uniría sus energías a un nuevo proyecto movilizad o en torno a la bandera mexicana. Alvarado introdujo los Boy Scouts para promover los deportes, el espíritu cívico y la salud. Los jóvenes flemáticos se transformarían en agentes de la regeneración (1962:89-90): "una falange poderosa de enérgicas y superiores condiciones para la lucha y la resistencia". No debía descuidarse tampoco a las niñas: asistirían a la escuela con los niños y aprenderían las mismas materias. Para el desarrollo nacional eran tan importantes como los hombres: como obreras, reproductoras, consumidoras y preceptoras de ingresos menores. "Vayan todos a la fábrica y al taller, y al hogar [...] hagamos una religión del deber" (Méliz Bolio, 1968:67).

Muchos pedagogos de la clase media mexicana compartían las ideas de Alvarado acerca de la escuela de la acción. La pedagogía de la acción, adoptada como política oficial por la SEP en 1923, sirvió como proyecto integrador y productivista, cuyos parámetros básicos no se modificaron. A los maestros de la SEP se les hicieron las mismas preguntas en 1938 que en 1928. En 1928 los inspectores de la SEP interrogaron a los maestros, preguntándoles cuántos niños sabían leer, escribir y hablar español (Sáenz, 1970:12-13). ¿Qué sabían acerca de México, de sus héroes y de su presidente? ¿Tenía la escuela una bandera? ¿Cuidaban los niños un huerto, contaban con agua, criaban gallinas, cerdos o abejas? ¿Había emprendido el maestro una labor social fuera de la escuela, repartiendo medicinas o dando consejos sobre agricultura? En 1938 preguntas similares indicaron el papel extendido de la SEP en la vida comunitaria. ¿Qué nuevas cosechas, herramientas, métodos agrícolas y razas de ganado habían introducido los maestros? ¿Estaba organizada la producción de manera cooperativa y se invertían las ganancias en nueva producción? ¿Cuántos árboles se habían plantado? ¿Cuántos concursos agrícolas y ganaderos se habían patrocinado? ¿Tenía la escuela una clínica, una peluquería, baños y sanitarios? ¿Se contaba con campos deportivos y de juego? ¿Qué enfermedades de la comunidad se habían atacado? ¿Cuántas visitas domiciliarias había hecho la maestra para mejorar la organización del hogar y la crianza de los hijos? ¿Había introducido la maestra agua potable o lavaderos públicos, había organizado a las mujeres en cruzadas en favor de la higiene y en contra del alcohol? ¿Había patrocinado el maestro la introducción de una oficina de correos, teléfonos y telégrafos o electricidad? ¿Cuántos kilómetros de carreteras se habían construido? ¿Se había "embellecido" el jardín público? ¿Contaba la escuela con una biblioteca y un teatro para promover la cultura nacional?²

Los educadores revolucionarios mexicanos rechazaron el darwinismo social. Hicieron mofa de las teorías de racismo biológico que por entonces florecían en los círculos intelectuales de la cultura occidental. La Revolución les obligó a abandonar esas ideas. Siendo un movimiento nivelador y democratizante, exigía una respuesta democrática. Pero el rechazo de la inferioridad genética por parte de los educadores se basó en una expresión alternativa de jerarquía. Las razas indígenas y mezcladas eran decadentes y deformadas por la opresión. Eran "fáciles elementos" para la agitación en las "continuas convulsiones" que han azotado la vida independiente de México³. Su gracia salvadora consistía en que eran educables.

² AHSEP-DGEP, "Datos que deben rendir los directores de las Escuelas Rurales Federales", 1938.

³ *Boletín de la SEP* 3, núm. 5-6 (1924): 598-606.

Tomemos el campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. (Vasconcelos, 1950:11-12)

Al infantilizar a los campesinos, los educadores les negaba todo conocimiento, cultura y racionalidad. La SEP suponía que los campesinos no tenían ninguna información que aportar a su propia transformación. La ilustración les llegaría del exterior y desde las ciudades. Lo que se esperaba que "conocieran" los maestros acerca de una sociedad rural quedaba definido por la necesidad de unirla al proyecto nacional: geografía local, recursos naturales, producción, enfermedad, alimentación, ropas, creencias religiosas y estética (Vaughan, 1982:179-189).

Según Moisés Sáenz, subsecretario de la SEP de 1925 a 1928 y exdiscípulo de John Dewey en el Columbia Teacher's College, el mexicano rural era un peón esclavizado al que la escuela convertiría en granjero. El indio constituía un desafío aún mayor: "Mudos – dos millones de ellos no hablaban nuestra lengua –, sumergidos en el sueño pueril de su ilusión, incapaces o renuentes para entender la civilización del blanco" (Sáenz, 1970:29). "Sobre todo – escribió –, la escuela tenía que enseñar a vivir a esas criaturas (1928:24). Los campesinos eran ignorantes, rudos, ineficaces, violentos y plagados de vicios. No desinfectaban ni seleccionaban debidamente las semillas que debían plantar. Daban mal uso al agua. Al talar los árboles, destruían los suelos. Los hombres bebían demasiado, perdían el tiempo en deportes sangrientos y celebraciones religiosas, se casaban demasiado jóvenes y golpeaban a sus mujeres. Las mujeres mantenían animales en la casa y dejaban que sus hijos anduvieran sucios y mal nutridos. Todos ellos tenían una absurda confianza en curanderos, brujas, sacerdotes y milagros. Todas las costumbres, creencias e ideas que obstaculizaban el aumento de la "capacidad productiva" debían ser erradicadas, escribió Rafael Ramírez, creador de las Misiones Culturales de la SEP.⁴

LOS FUNDAMENTOS POLÍTICOS DEL DISCURSO RADICALIZANTE

En 1920, la SEP estaba en manos de reformadores sociales y pedagogos urbanos de tendencia conservadora, influidos por las ciencias sociales de Estados Unidos de América. La política educativa enfatizaba la integración de las comunidades rurales a la economía de mercado, la cual les daba nuevas capacidades y conductas, una diversificación de los productos, y cooperativas. Se pensaba que el aislamiento era el problema, y no las estructuras de poder que limitaban el acceso de los campesinos a la tierra, al capital y al comercio. (Vaughan, 1982:165-189). De manera similar la SEP, aunque comprometida con la formación de una nación, no había decidido aún la naturaleza de la cultura nacional y carecía de mecanismos para promoverla. A comienzos de los años veinte, aunque la SEP elogiaba – de dientes para afuera – la rica estética de la cultura indígena y promoviera una moda de sarapes, metates y huipiles entre los intelectuales de la Ciudad de México, distribuía los clásicos griegos en los pueblos más remotos. Músicos y folcloristas empezaron a recabar tradiciones artísticas y a publicarlas por medio de la SEP, mientras que los muralistas Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros ilustraban una noción radicalmente nueva de México como pueblo cobrizo,

⁴ Acerca de las prescripciones y programas de la SEP, y de Ramírez, *El Maestro Rural* (en adelante, MR) 1, núm. 1 (1 de marzo de 1932); 10-11, núm. 2 (15 de marzo de 1932); 2-3, núm. 2 (1 de julio de 1933); 25, 3, núm. 4 (15 de julio de 1933) 9, 17, 24.

popular y revolucionario. Sin embargo, poco de esta representación fue diseminada a las escuelas rurales.⁵

La política educativa de fines de la década de los veinte cambió cuando la SEP intervino en la redistribución de recursos, la articulación de una cultura popular nacional y los procesos de formación de un partido y un Estado. Este giro coincidió con la formación del Partido Nacional Revolucionario (PNR), y con crecientes tensiones en la sociedad mexicana. Creado en los inicios de la Gran Depresión, el PNR era una amalgama de oficiales del ejército y de políticos civiles. Algunos gobernadores del partido tenían seguidores organizados pero el PNR carecía de una base popular nacional. La Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) se desintegró al perder el apoyo del Estado. Los obreros empezaron a formar organizaciones independientes cuando la depresión azotó las minas, los centros industriales y los puertos. Los campesinos por la falta de la reforma agraria o por la política antirreligiosa del Estado. En 1926, el ataque a la Iglesia católica lanzado por el presidente Calles había provocado la Guerra Cristera, fuerte rebelión campesina contra el gobierno, centrada en el occidente del país.⁶

A falta de una base popular nacional, las maquinarias políticas regionales que incorporaban a obreros y campesinos por medios de programas y retórica populistas se volvieron modelos para la formación del PNR. Esos movimientos se basaban en los maestros no sólo como pedagogos orientados hacia la acción sino como organizadores políticos de campesinos y obreros. Los maestros también eran ideólogos culturales, que promoverían la unidad y la legitimidad mediante canciones, danzas, teatro y oratoria, introduciendo los nuevos héroes y principios de la Revolución a los procesos políticos y las expresiones artísticas locales. La maquinaria política cultural por excelencia fue la de Tomás Garrido Canabal en Tabasco (Martínez Assad, 1979; Tostado Gutiérrez, 1991). El Partido Socialista Radical Tabasqueño enterró todos los programas serios de reforma estructural bajo una retórica de liberación del atraso y la opresión. Fustigó a la Iglesia católica, mediante ceremonias en que se quemaban reliquias y se humillaba a sacerdotes, y reemplazó las fiestas religiosas por ferias agrícolas y ganaderas. Otros movimientos populistas se centraron más en la reforma agraria y laboral: los de Felipe Carrillo Puerto en Yucatán, de 1918 a 1922 (Joseph, 1982); de Francisco Mújica en Michoacán, de 1921 a 1923; de Adalberto Tejeda en Veracruz, de 1920 a 1932 (Fowler-Salamini, 1982; Falcon, 1997); y de Emilio Portes Gil en Tamaulipas (Fowler-Salamini, 1990). Estos movimientos compartían una retórica anarquista: liberarían a los mexicanos de las servidumbres de clase, de género, ideológica y corporal. Además de promover la reforma agraria, los derechos de los trabajadores y las cooperativas, patrocinaron la organización de las mujeres y la coeducación; la higiene, el deporte y las campañas contra el alcoholismo para "liberar" el cuerpo; y un estridente anticlericalismo para destruir la religiosidad que esclavizaba el espíritu y embotaba la voluntad. Su fe anarquista en la "racionalidad" los llevó a una reedificación de la "ciencia".

En 1928 el general Lázaro Cárdenas, gobernador de Michoacán, aplicó las lecciones y tácticas de esos movimientos para ganarse la adhesión que sus compatriotas habían dado a la rebelión católica. Formó la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo, para movilizar a obreros y campesinos. Los maestros fueron sus principales organizadores (Raby, 1976:202-210, 216; Romero Flores, 1948:68-69; Becker, 1995:48-60). El gobernador Cárdenas distribuyó 400.000 hectáreas de tierra a 24.000 ejidatarios. Al gastar 40% de su presupuesto en educación,

⁵ Acerca del movimiento cultural, véanse José Clemente Orozco, 1962; Vaughan, 1982:239-266; Monsiváis, 1981:33-44; y Carr, 1994:342-345.

⁶ Respecto a la formación del PRI, véase Garrido, 1982. Sobre la rebelión cristera, véanse Bailey, 1974; Jade, 1980; J. Meyer, 1973; Olivera Sedano, 1966. Acerca de la política de 1928 a 1934, véase L. Meyer, 1978.

exigió que las escuelas tuviesen campos deportivos, parcelas para cultivar y teatros para las fiestas cívicas. Estableció tres centros de preparación técnica para campesinos indígenas. Al luchar en terreno cristero, frecuentemente hostil, los maestros forjaron una ideología que liberara al pueblo de los terratenientes feudales, los sacerdotes hipócritas y los extranjeros explotadores.

Otros grupos regionales de maestros clamaban por una pedagogía más radical vinculada a la reforma agraria. En Coahuila, muchos maestros habían estado organizando a las comunidades y trabajadores de las haciendas, para exigir tierras en la rica región de La Laguna, donde los gobernadores conservadores protegían a los grandes terratenientes (Silva Valdés, 1990:39-68). En Jalisco, los maestros se radicalizaron por su amarga experiencia con el movimiento cristero. Como en Michoacán, muchos maestros jaliscenses vieron la Guerra Cristera como una manipulación de la Iglesia, aliada a los hacendados y de otras fuerzas reaccionarias. La SEP tuvo que contraatacar con una pedagogía de reformas materiales radicales, como la distribución de las tierras, y se ocupó de desenmascarar la fuerza "contrarrevolucionaria" de la religión (Yankelevich, 1985:33-35).

Los cuadros técnicos de la SEP alimentaron estas ideas. Bajo el liderazgo de Rafael Ramírez, las Misiones Culturales se convirtieron en institutos móviles para la preparación de maestros, y conductos para la radicalización de la política. También influyeron los primeros misioneros de la SEP, que habían ascendido en la burocracia a puestos de mando en las delegaciones estatales de la SEP y escuelas normales rurales. Hombres como Elpidio López, Raúl Isidro Burgos, Jesús Romero Flores, José Santos Valdés, Rafael Molina Betancourt y otros se radicalizaron y maduraron por sus experiencias en el campo. Las conferencias en que participaron, como la Asamblea Nacional de Educación de la SEP en 1930 y el Congreso en 1932, exigían políticas más ambiciosas. La educación rural debía satisfacer las necesidades económicas, transformando los sistemas de producción y distribuyendo la riqueza con fines colectivistas⁷.

Narciso Bassols, secretario de la SEP de octubre de 1931 a mayo de 1934, estableció las prácticas educativas nacionales que eliminaron las políticas populistas regionales, y dio operatividad a las predilecciones de los cuadros técnicos de la SEP. Esta política formaba parte de una crítica internacional al individualismo liberal que desencadena la depresión. Bassols, ingeniero y marxista, culpó al capitalismo por la pobreza y trató de que el Estado resolviera las irracionalidades del mercado. El Estado redistribuiría la riqueza y movilizaría la colectividad hacia la modernidad por medio de una tecnología aplicada a la producción y la ciencia aplicada a la salud física y mental. El gobierno crearía una cultura patriótica secular, antitética a la Iglesia. Bassols no medía sus palabras ni toleraba ambivalencias. Consideraba la religión como un instrumento que estaba asfixiando a las masas. Con asboluta certeza materialista afirmó: "El hombre de hoy tiene fe, pero en su propio poder de destrucción del mal. La otra fe ha muerto" (Bassols, 1964:119-311; SEP)

Bajo el control de Bassols, la pedagogía de la acción se convirtió en la actividad del grupo en forma de campañas con metas productivistas, higiénicas, redistributivas e ideológicas, dentro y fuera de la escuela. Las nociones de salud y de educación física se basaron en las ideas contemporáneas occidentales de eugenesia, aptitud racial y ciencia doméstica que pudieran emplearse para promover las hazañas físicas de individuos, colectividades y todo el país. La promoción de la cultura cívica nacional por Bassols vino de las prácticas de las maquinarias

⁷ Sobre la radicalización de la SEP, véanse Raby, 1976:22-24, 32-39; *Boletín de la SEP* 9, núms. 9-10 (septiembre-octubre de 1930); 78-81; Castillo, 1965:337-342; SEP, 1933^a:52-58 y Bremauntz, 1943:160-161.

políticas populistas regionales y se relacionó implícitamente con la formación de un partido nacional. Su apoyo a la reforma agraria como requisito para el desarrollo y complemento de la escuela lo colocó en la izquierda política oficial. Había sido el autor de la Ley Agraria de 1927 y ayudaría a escribir el Código Agrario de 1934, que permitió el otorgamiento de tierras a los peones acasillados en las haciendas. Cuando Narciso Bassols ingresó en el gabinete del presidente Pascual Ortiz Rubio ([1929-1932] quien trató de poner fin a la Reforma Agraria) y continuó colaborando con el régimen de Abelardo L. Rodríguez ([1932-1934] quien aceleró la Reforma Agraria) el primero representaba el ascenso de la izquierda agrarista, que condujo a la elección de Lázaro Cárdenas como candidato presidencial del PNR en diciembre de 1933.⁸

Bassols extendió los mecanismos de preparación y movilización de maestros. Para mejorar sus conocimientos en materia de agricultura, fundió varias Escuelas Rurales Normales con las Escuelas Centrales Agrícolas. Las Misiones Culturales se unieron a esas instituciones para que los maestros pudiesen practicar sus habilidades de desarrollo práctico de la comunidad. Se intensificó la instrucción en economía doméstica, salud e higiene. Se reclutó a más maestras. Se extendió y mejoró el sistema de inspectores de la SEP. Provistos de diplomas de normalistas, los inspectores bimestralmente preparaban maestros en los Centros de Cooperación Pedagógica. La revista bimestral de la SEP, *El Maestro Rural* fue sumamente innovadora. Para mejorar las capacidades técnicas, publicaba artículos escritos por instructores de escuelas normales, profesionales de la salud y maestros rurales sobre cómo preparar letrinas, organizar cooperativas, seleccionar semillas, usar fertilizantes y mejorar la dieta de los niños y cómo preparar los alimentos. La revista involucró a los maestros en la creación de una cultura cívica nacional; ellos colaboraron con artículos sobre música, danza y teatro sobre sus comunidades. Los maestros componían y publicaban obras moralistas que atacaban problemas como el alcoholismo y la suciedad, creando todo un reparto de personajes satánicos, sobre cuyas tumbas surgiría la nación recién liberada: hacendados voraces, comerciantes usureros y curas tiránicos. *El Maestro Rural* también movilizó maestros para difundir la doctrina de la reforma agraria, el cooperativismo y la ayuda del gobierno para la producción y el mercado.⁹ Las Misiones Culturales, Escuelas Rurales Normales, Escuelas Centrales Agrícolas y cuerpos de maestros federales regionales a menudo dirigieron la organización campesina en demanda de tierra (Raby, 1976:114; Civera, 1993).

Los maestros también encabezaron la penetración del Estado en los establecimientos de negocios: haciendas, plantaciones, minas y fábricas. El Artículo 123 de la Constitución de 1917 exigía que los patrones establecieran escuelas, pero dejaban a los estados que llevaran a cabo su cumplimiento. A comienzos de la década de los treinta, la SEP tomó control de las escuelas Artículo 123 existentes y creó cientos más para asegurar el cumplimiento de la Ley Federal del Trabajo de 1931, que obligaba a los propietarios a dar protección y prestaciones a los obreros. Los maestros se convirtieron en los agentes de vanguardia del Estado en su esfuerzo por penetrar en el espacio del capital privado y asegurarse un papel de árbitro entre los empresarios y la mano de obra. Al mismo tiempo, organizarían a los obreros en nuevas asociaciones.¹⁰

⁸ Bassols, 1964:49-52; Britton, 1976, vol. 2:22-56; MR 1, núm. 3 (1 de abril de 1932):8-9; 2, núm. 8 (febrero de 1933):8, 33; L. Meyer, 1978:221, 236-238.

⁹ Acerca de *El Maestro Rural*, véanse, entre otros, MR3, núm. 4 (15 de julio de 1933): 24; 3, núm. 5 (1 de agosto de 1933): 12-13; 3, núm. 6 (15 de agosto de 1933): 26-27; 3, núm. 9 (1 de octubre de 1933): 29-31, núm. 12 (15 de noviembre de 1933); 10.

¹⁰ En 1934 había 1.285 escuelas Artículo 123 (SEP, 1934b:10-27). Para una revisión general, véase Loyo, 1991.

Mientras los maestros ayudaban a forjar asociaciones campesinas y obreras, la SEP trató de incluirlos en su propia organización laboral con objeto de asegurarse el control burocrático sobre un proliferante pero disperso movimiento sindical de maestros. Como resultado de la fusión entre la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación, formada en 1930, y de otros dos sindicatos de maestros, surgió la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) en marzo de 1932. En el caldeado ambiente de comienzos de los años treinta, la CMM inmediatamente fue desafiada por ambiciones políticas y por organizaciones más radicales, que se oponían a la dominación de la SEP y de Narciso Bassols (Raby, 1976:70-77). Bassols, de ideas marxistas, tenía un estilo autocrático. En parte, su desdén a los sindicatos de la Ciudad de México fue causa de su renuncia en mayo de 1934 (Britton, 1976:vol 1, 70-97).

También lo fue su ataque a la religión. En su secretaría, la religión por primera vez se convirtió en una enemiga explícitamente definida de la SEP. Aunque en 1929 se habían firmado acuerdos entre el Estado y la Iglesia para poner fin a la Guerra Cristera, en 1930 estallaron hostilidades cuando el papa Pío XI publicó una encíclica que establecía la superioridad de la educación cristiana. Bassols intervino para controlar y secularizar las escuelas privadas urbanas. Irritó las sensibilidades católicas al promover la coeducación. Sostuvo que era el medio natural y progresista de eliminar las barreras artificiales y discriminatorias entre los sexos. Estableció un comité para revisar una propuesta de la Sociedad de Eugenesia Mexicana para introducir la educación sexual en las escuelas. La propuesta fue resultado de una resolución aprobada por el Sexto Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima en 1930. La Sociedad de Eugenesia sostuvo que la educación sexual aseguraría la salud moral y física de la nación. Freud había determinado que los niños eran entes sexuales, y las circunstancias de la vida moderna hacían que la pubertad fuese una etapa sexualmente peligrosa y crítica en el ciclo de vida. Había que comprender, regular y controlar la sexualidad, con fines de desarrollo individual, familiar y social (SEP, 1934^a: 14-15; Britton, 1976, vol. 1, 97-115; Meneses Morales, 1986:629-632).

Los católicos no veían las cosas de igual manera. Se escandalizaron con las pretensiones del Estado y de sus agentes "incompetentes" para enseñar asuntos que sólo correspondían a la familia y a la Iglesia. Equipararon esta propuesta con el despotismo soviético, y la tildaron de virus de degeneración moral y de inimaginable perversión. Enfrentaron su propia virtud contra los intentos del Estado por crear una nueva moralidad secular. La secularización de las escuelas católicas, la promoción de la coeducación y la educación sexual provocaron la ira de los grupos católicos, especialmente de la Unión Nacional de Padres de Familia, que estaba bien organizada en las ciudades mexicanas. La derecha política controló el discurso sobre los valores familiares. La histeria acerca de un inminente cataclismo moral se propagó como reguero de pólvora en 1933. Los teatros de la Ciudad de México se atestaron de personas que proclamaban su lealtad a Cristo Rey, y en el occidente del país, la Guerra Cristera amenazaba con reiniciar. En 1934 Narciso Bassols se vio obligado a renunciar como secretario de Educación (SEP, 1934^a:57-58, 1932b:103-104; Britton, 1976, vol. 1, 97-114; Meneses Morales, 1986:620, 633-645).

La introducción de la educación socialista en el reformado Artículo tercero Constitucional reflejó la política del PNR: un combate entre las alas izquierda y derecha, relativamente aisladas de los sentimientos de la sociedad en general. En octubre de 1930, la legislatura de Tabasco envió una propuesta al Congreso Nacional para la adopción de la "escuela racional". En 1932, delegados de Veracruz pidieron al Congreso que considerara una reforma educativa que combatiría el capitalismo, orientaría la lucha de clases y combatiría la religión. En 1933, la Cámara de Diputados nombró a Alberto Bremauntz, abogado socialista de Michoacán, para encabezar una comisión que redactaría una reforma al Artículo tercero con respecto al papel de

la Iglesia y del Estado en la educación. Bremauntz tuvo que equilibrar tres facciones: quienes creían que la educación debía ser antirreligiosa; quienes creían que debía ser a la vez antirreligiosa y redistributiva; y quienes se oponían a la reforma en cualquier dirección. La plataforma educativa adoptada por el PNR en su Plan Sexenal de diciembre de 1933 estableció que la enseñanza religiosa quedaría prohibida en todas las escuelas, y que se institucionalizaría la educación racional y científica basada en los postulados del "socialismo mexicano". Esto formaba parte del programa de reformas estructurales que afectaban la tierra, la mano de obra y la industria; y sobre las cuales Lázaro Cárdenas basó su campaña presidencial en 1934¹¹.

La facción explícitamente antirreligiosa se puso al frente en julio de 1934 cuando el Jefe Máximo Plutarco Elías Calles declaró la guerra cultural en su Grito de Guadalajara. La Revolución, exclamó, no había terminado: sólo había entrado en la etapa de la "revolución psicológica y conquista espiritual". Había que gobernar también la mente de los jóvenes. Había que desalojar al enemigo de las trincheras de la educación. "[...] el niño y el joven pertenecen a la comunidad, a la colectividad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de atacar ese sector (religioso) y apoderarse de las conciencias [...] de formar una nueva alma nacional". Convertirlo en ley en diciembre de 1934, el reformado Artículo tercero establecía que: "La educación que impartía el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para la cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social".¹²

De la SEP, encabezada por su secretario Ignacio García Téllez, brotó el Plan de Acción de la Escuela Socialista. El plan dio un giro jacobino a los programas escolares existentes. Aunque al rendir homenaje a los principios de lucha de clases, y al sugerir que el curriculum alimentaba en el niño "un sentimiento de repulsión contra lo injusto y lo innoble que hay en los sistemas de explotación", su principal objetivo era la "desfanatización" (SEP, 1935:8-11, 24-27). García Téllez apoyó con entusiasmo las "purgas" de los maestros que se mostraran renuentes a aceptar la nueva ideología. Pidió la creación de un Comité de Acción Social en cada escuela. Formado por maestros, estudiantes, padres de familia, autoridades y representantes de las organizaciones obreras y campesinas, llevaría adelante campañas de desfanatización, prepararía la distribución de las tierras, formaría cooperativas y promovería la conciencia de clase por medio de conferencias, arte y festivales. García Téllez emitió un calendario escolar para que reemplazara al calendario religioso. Se dedicarían nada menos que 60 días a los héroes y a las representaciones de la nación y a la modernidad: desde Cuauthemoc, Obregón y Zapata hasta la producción de frutas, verduras, metales y electricidad (García Téllez, 1935:54, 139-144).

Como un volcán, la sociedad mexicana hizo erupción. Con la experiencia de años de protesta, grupos católicos tomaron las calles, propagando el boicot en las ciudades y en el campo (por ejemplo, Lerner, 1979b:32-57). Esta rebelión ayudó a desestabilizar la política nacional, atrapada en las garras de una batalla crítica entre el "hombre fuerte", Calles, y el nuevo presidente, Cárdenas, quien había promovido las actividades antirreligiosas cuando fue gobernador de Michoacán, de 1928 a 1932, ahora le pareció conveniente dar marcha atrás en la postura iconoclasta para romper con Calles y gobernar el país.

En julio de 1935, Cárdenas exigió la renuncia de su gabinete callista. Ignacio García Téllez salió

¹¹ Respecto a la génesis de la educación socialista, véanse Bremauntz, 1943; Meneses Morales, 1988:28-71; Britton, 1976, vol. 2 12, 17, 33; L. Meyer, 1978:317; L. Meyer, Lajous y Segovia, 1978:180-83; Lerner, 1979b:11-82; y Guevara Niebla, 1985:37-94.

¹² Véase el texto en Meneses Morales, 1988:38.

de la SEP. Gonzalo Vázquez Vela, veterano del movimiento de Adalberto Tejeda en Veracruz, pasó a ser secretario de educación. Éste dejó a un lado la debatida cuestión religiosa y dio el apoyo de la SEP a Cárdenas con la aplicación de su extensa reforma agraria, la expansión del sindicalismo y los derechos de los trabajadores, y la nacionalización de industrias clave.

La educación socialista sirvió como proyecto de integración del Estado. Ayudó a Cárdenas a dar al partido gobernante una base civil popular. En lugar de destruir al capitalismo, éste pasó a formar parte del esfuerzo de Cárdenas para eliminar los obstáculos precapitalistas a la modernización. Facilitó la formación de organizaciones nacionales obreras, campesinas y de maestros (la CTM, la CNC y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, afiliado a la CTM) y su integración al reformado PNR, Partido de la Revolución Mexicana.

Lo novedoso de la política educativa rural de Cárdenas fue su énfasis cultural e ideológico en la movilización e inclusión del pueblo. Pedagogos de provincia con experiencia en experimentos radicales regionales, como Gabriel Lucio de Veracruz e intelectuales marxistas de la Ciudad de México, como Luis Chávez Orozco, dejaron su huella en todo un diluvio de materiales de la SEP: libros de texto, folletos, teatro y canciones. Se habían ido el estridente colectivismo y el moralismo didáctico de Narciso Bassols. En cambio, los preceptos anarquistas subrayaban la solidaridad del grupo y la democracia popular, mientras que conceptos marxistas elucidaban las estructuras de la explotación y la dialéctica de la lucha. Los maestros habían de unir sus fuerzas a los campesinos para asegurar la reforma agraria, mejores salarios, préstamos y precios justos. La pedagogía de la acción pasó a ser el vehículo de la política de los grupos oprimidos. Sus proyectos tendían a lograr mayor producción y mejor redistribución de la riqueza. El maestro había de explicar las estructuras locales y nacionales de la propiedad y el poder. En los problemas de aritmética se calcularían las excesivas ganancias de los dueños de las fábricas. La enseñanza de la geografía explicaba la propiedad y el uso de los recursos naturales, y elucidaba el impacto de la explotación imperialista de la riqueza natural de México.

Después de 1938, Lázaro Cárdenas le cortó las alas radicales de la SEP. Después de la expropiación petrolera moderó su política, bajo la presión de empresas y gobiernos extranjeros, de empresarios nacionales y de sectores del PNR reformado, el PRM establecido en el mismo mes, y de la sociedad en general. Para vencer a Calles se había aliado con grupos conservadores – además de otros, progresistas – del PNR. En mayo de 1938 uno de esos aliados conservadores, el general Saturnino Cedillo, se rebeló contra Cárdenas. Durante meses, diplomáticos estadounidenses habían estado esperando que Cedillo encabezara un golpe fascista apoyado por los católicos y los grandes propietarios. El gobierno logró contener la rebelión porque en marzo de 1938 Cárdenas hizo grandes concesiones a los gobernadores predominantemente conservadores. Les otorgó mayor control de la tierra y la educación. Se aplazaron los planes para lograr la completa federalización de la educación primaria. Los gobernadores reprimieron los movimientos de maestros radicales. Las Misiones Culturales de la SEP fueron clausuradas, como respuesta a las críticas recibidas por su carácter de agitación. Los gobernadores de los estados empezaron a expresar un concepto de la educación socialista como medio para lograr una mejora socioeconómica dentro de un entorno de conciliación entre las clases. Manuel Ávila Camacho, el sucesor de Cárdenas, era un político moderado, interesado en el desarrollo capitalista. Al abandonar el fomento de la "lucha de clases", la política educativa rural volvió a hacer hincapié en el mejoramiento por medio de proyectos de grupo. El potencial para aplicar esta política fue intensificado por la consolidación del Estado y la proliferación de instituciones gubernamentales que promovían la producción, el crédito, el consumo y la salud.

IDENTIDADES CAMBIANTES: HISTORIA NACIONAL, CIUDADANÍA Y CULTURA

Entre 1920 y 1940 la política de la educación rural alteró los conceptos de la historia de México, la ciudadanía y la cultura nacional en el curriculum, los libros de texto y las representaciones culturales para el ritual cívico. Las nuevas nociones se construyeron a partir de la interacción entre la SEP y la sociedad rural dentro del marco de la edificación del Estado por vía de la formación populista del partido. Fueron producto de la imaginación, las ideologías y los intereses de los educadores. La sociedad rural adoptó la materia prima básica, que los educadores interpretaron, concentraron y devolvieron a este medio rural. En las siguientes páginas se analizan las construcciones cambiantes de la SEP.

La historia nacional

Durante la década de los veinte, la SEP no publicó libros de texto para establecer una visión oficial revolucionaria de la historia de México. Los textos que recomendó fueron escritos básicamente por pedagogos preparados durante el Porfiriato. Consideraban la Revolución como el desplome del orden y el desenfreno de la barbarie. Porfirio Díaz había dado unidad y progreso a un México miserablemente dividido y atrasado. La Revolución destruyó su obra. En su *Patria Mexicana* (1923:174, 180), Gregorio Torres Quintero lamentó el derramamiento de sangre sin precedente y la división trágica de la "familia mexicana". En su libro de lectura, *Adelante*, Daniel Delgadillo pintó un cuadro idílico del campo durante el Porfiriato. Pastores y peones iban al campo, las mujeres balanceaban graciosamente ollas de agua sobre sus cabezas, y el campo se glorificaba en la "grandeza de Dios". Según Delgadillo, la Revolución no fue algo hecho por los campesinos, sino un terror desencadenado contra ellos por broncos ejércitos invasores (1920:22-23, 43-44, 105, 214).¹³

Los escritores de libros de texto de los años veinte interpretaron la Revolución como un movimiento tendiente a restaurar las libertades políticas. Glosaron la cuestión de las causas sociales y aborrecieron los movimientos populares. Los insolentes y rebeldes obreros y campesinos debían ser sometidos por un líder poderoso. El historiador Rafael Aguirre Cinta (1926:365-366) escribió, en un elogio al presidente Obregón:

Procuró conciliar [...] los intereses de patronos y de obreros, que alborotados con las prédicas de falsos redentores de los asalariados, pierden su tiempo y malgastan sus energías, en huelgas y protestas irreflexivas, sin fijarse en que sólo alcanzarán mayores beneficios y comodidades, educándose convenientemente, preparándose para la lucha por la vida, desde la escuela misma, a fin de alcanzar la justa recompensa a su labor, apoyando el esfuerzo en sus aptitudes, en su ilustración y en el exacto cumplimiento de sus obligaciones.

Alabó a Obregón por reprimir a "los llamados líderes agraristas, que sólo han conseguido perjudicar y hacer retrogradar nuestra incipiente industria agrícola con sus prédicas disolventes."

¹³ Para los textos durante los años veinte, véase Vaughan, 1982:114-238; para una comparación de textos de la década de los veinte y los treinta, véanse Vaughan, 1992b; Loyo y Torres Septién, 1992; Loyo, 1988. Para libros de texto durante los siglos XIX y XX, véase Vázquez, 1970.

Sin embargo, esos escritores no podían dejar de tocar las cuestiones sociales planteadas por la Revolución. En su texto sobre civismo, José María Bonilla tuvo que explicar las cláusulas redistributivas de la Constitución: el Artículo 27 sobre la reforma agraria y el Artículo 123 sobre los derechos de los trabajadores (Bonilla, 1918^a: 10, 13, 202; 1918b: 13, 98, 141-142). Dijo que pretendían asegurar el orden por la mediación del Estado en el conflicto. Al explicar el Artículo 27, enfatizó que la iniciativa de la redistribución de tierras se encontraba en el gobierno, no en las comunidades, y que debía seguir un proceso justo. El propósito del Artículo 123 era proteger a los trabajadores "sin ir a matar la gallina de los huevos de oro, quitándoles al capital las garantías que necesitan tener para su conservación y prosperidad". Puso en guardia contra las acciones de los trabajadores independientes y contra las teorías socialistas, las cuales tendrían resultados negativos contrarios a los principios de la justicia. La nación no podía permitirse sustituir el "despotismo del dinero" por "el desenfreno de la ignorancia y de las bajas pasiones", porque así "corremos el peligro de precipitarnos en un abismo, mil veces peor que aquel que tratamos de evitar".

Durante la década de los veinte, el movimiento muralista encabezado por Diego Rivera y José Clemente Orozco pintó una revolución distinta. Celebraron la violencia, dándole una lógica clara y un propósito. Orozco pintó los sufrimientos del campesinado en la lucha revolucionaria, y la hipocresía y crueldad de una clase gobernante opresora. El retrato que hizo Diego Rivera de una plantación de azúcar acabó con el idilio rural de Daniel Delgadillo. En el mural de Rivera, el implacable capataz azota las espaldas de los trabajadores, por cuyos morenos brazos corre el sudor, mientras se esfuerzan por exprimir la savia de la caña. Rivera pintó densas colectividades de obreros y campesinos, de piel oscura, armados y resueltos en sus demandas de atención a sus quejas. El enemigo era bien claro: el hacendado, el administrador de la plantación, los Rockefeller, y las élites porfirianas. Las soluciones eran evidentes: reforma agraria, derechos de los trabajadores y tecnología en manos de los productores. Las tácticas estaban a la vista: huelgas, lucha de clases y organización. Al celebrar los aspectos niveladores y liberadores de la Revolución, los miembros del Sindicato Revolucionario de Pintores crearon arte para hacer más profunda la conciencia de clases, para despertar la lucha y dar un lugar prominente a las clases subalternas y los pueblos indígenas como agentes de la historia de México. Este arte se encontró frente a una oleada de reacciones de disgusto en la Ciudad de México. Algunos estudiantes pintarrajearon los murales y los atacaron con cuchillos, las damas católicas hicieron manifestaciones contra ellos, y la mayoría de los intelectuales de la Ciudad de México se estremecieron.¹⁴

El arte de los muralistas entró en el curriculum rural de la SEP en forma de ilustraciones con la publicación, en 1929, de *Fermín*, uno de los primeros libros de lectura que enfocaba la vida rural. Escrito por el pedagogo Manuel Velázquez Andrade, *Fermín* narraba la historia del hijo de un peón que vivía en la choza de una hacienda, propiedad de un hombre que llevaba una vida de lujo en la ciudad. Mientras que Delgadillo había presentado al administrador de la hacienda como un padre benévolo en su hogar, el capataz de Velázquez Andrade era un hombre ceñudo que abusaba de los trabajadores. La familia de Fermín llevaba una existencia miserable de trabajo arduo, sufría un trato arbitrario y pagaba precios inflados en la tienda de raya. En 1911, el padre de Fermín se unió a la Revolución para luchar por tierra y justicia contra los

¹⁴ Vaughan, 1982:239-266; *El Universal*, 26 de junio de 1924; *Excélsior*, 10 de julio de 1924; Salvador Novo, *El Universal Ilustrado*, 5 de marzo de 1925; Wolfe, 1939:155-233; Rivera, 1924:75-76M; AEC, Ezequiel Chávez a la SEP, 8 de mayo de 1924; Orozco, 1962:166.

explotadores extranjeros, los ricos y el clero. Los acontecimientos de la Revolución fueron ficticiamente intercalados en el relato de la vida de la familia, mientras que Fermín y su madre sufrían escasez de alimentos, y de una represión mayor del capataz y las levadas forzosas de trabajadores para el ejército. Aunque el padre de Fermín parecía ser zapatista, el autor fue fiel a las interpretaciones oficiales de la Revolución, presentó al padre luchando con obreros y maestros por la causa constitucionalista. Como resultado del decreto constitucionalista de 1915 sobre la reforma agraria, se volvió arrendatario de la hacienda, con la promesa de recibir tierras ejidales. El propio Fermín llegó a ser delegado en el Congreso Constituyente de 1917, donde defendió los Artículos 27 y 123. Llegó después a ser un líder de su pueblo. En 1929, Velázquez Andrade le recomendaba conservar su fusil, pues los enemigos seguían al acecho; había que organizar comunidades, y todo un legado que reivindicar y conservar (Velázquez Andrade [1929] 1986:11-20, 43-70, 102-125).

Fermín señaló el principio de la construcción de la Revolución Mexicana por la SEP como movimiento popular. En mayor o menor grado, los textos de la década de los treinta abrazaron el materialismo dialéctico y reescribieron la historia como la evolución de las fuerzas productivas, la formación de las clases sociales y su lucha. Porfirio Díaz se convirtió en el dictador que había favorecido a los inversionistas extranjeros por encima del desarrollo nacional, patrocinó la expansión de la hacienda a expensas de los campesinos y permitió la explotación de una naciente clase obrera (Castro Cancio, 1935:238-241). Las causas de la Revolución eran tanto sociales como políticas. Sus protagonistas eran obreros y campesinos. Zapata, que había sido un simple bandido, según Rafael Aguirre Cinta, se transformó en un héroe revolucionario. De la Guerra de Independencia, los escritores rescataron al general José María Morelos como progenitor de la democracia social y del agrarismo (Castro Cancio, 1935:150).

La Constitución se convirtió en la implantación de principios "socialistas" sobre una base liberal. El historiador Teja Zabre resumió estos principios como una mejora para la clase obrera; el reconocimiento de su derecho a organizarse y a intervenir "moderadamente" en la dirección de la producción; la reforma agraria, que limitaba la propiedad privada en interés público; la intervención del Estado para regular el capital y promover la salud, la educación y el bienestar; y la emancipación de las mujeres. A esto, el escritor de textos Jorge Castro Cancio añadió la nacionalización de los recursos naturales. Teja Zabre definió las metas de la Revolución como "igualdad", "socialización" y desarrollo económico. Ambos escritores interpretaron la presidencia de Lázaro Cárdenas como la realización de las tendencias "radicales" de la Revolución en un frente popular basado en normas democráticas (Castro Cancio, 1935:273; Teja Zabre, 1935:248-252).

Los libros de texto y el programa rural de los años treinta alteraron la noción del agente de cambio en la historia de México. Los conceptos de rebelión, lucha y derecho a la justicia social fueron grabados en el núcleo mismo de la nación cultural mexicana y legitimados como intrínsecos a la identidad nacional. Los historiadores de los años veinte habían buscado constantemente gobernantes paternalistas para que civilizaran la sociedad y la guiaran en dirección progresiva, ya fuesen reyes aztecas, virreyes coloniales o Porfirio Díaz. Para ellos, los indios de la Colonia eran poco más que bestias de carga que habitaban "otro mundo" en el que vegetaban en un "completo estado de ignorancia y de abandono" (Bonilla, 1923:115-116). "Resignados con sus fiestas religiosas [...] gastaban lo poco que ahorran, y que mantenían sus supersticiones e idolatrías anteriores a la Conquista" (Sierra, 1923:63). Por contraste, los historiadores de los años treinta presentaron a los grupos subalternos, desde los tiempos

precortesianos hasta la actualidad, como trabajadores activos que crearon riqueza en condiciones opresivas, y como sujetos dinámicos que buscaban la justicia por medio de la asociación y la lucha.

Durante la década de los treinta, el campesino y el obrero como agentes de la historia fueron abstraídos del verdadero conflicto social. Sus quejas serían canalizadas y atendidas por nuevas instituciones estatales. Sin embargo, como conceptos de una nueva historia de México, podían ser útiles para legitimar las aspiraciones y reclamos populares. Mientras eran incorporados a un discurso que buscaba la hegemonía eran, al mismo tiempo, el núcleo de la composición del discurso contrahegemónico, o al menos de protesta y resistencia. Al fin y al cabo, a Fermín se le había pedido conservar su fusil.

La ciudadanía

Entre los años veinte y treinta, los libros de texto de la SEP redefinieron el sujeto social de México, pasando de un enfoque casi exclusivo en la familia urbana de clase media, a centrarse, en el caso de las escuelas y textos rurales, en la familia campesina. Esta redefinición fue radicalmente inclusiva pues pasó de un medio exclusivamente urbano a otro rural; de las familias de clase media a las familias pobres; de privilegiar la jerarquía a afirmar más los principios de igualdad; de una actitud de disciplina y control intensos a otra de mayor libertad y flexibilidad; de una noción sumamente restringida de la ciudadanía privatizada e individual a una noción inclusiva de la ciudadanía pública y colectiva.

Durante la década de los veinte, el libro de lectura de Daniel Delgadillo, *Adelante*, se centró en las familias de clase media modesta del sector urbano. En estos nichos patriarcales, las mujeres estaban sometidas y nunca salían de su casa. No se mencionaban problemas ni pugnas. Los niños ayudaban y obedecían a sus padres, y estudiaban. Las referencias a los niños, tanto de los estratos más ricos como de los más pobres, elogiaban la caridad a los pobres y la aceptación de los ricos. Al describir al modesto hogar de un burócrata, su esposa y sus hijas, decía Delgadillo: "¡Oh! ¡Qué cierto es que no siempre consiste la felicidad en las riquezas!" La movilidad social era posible por medio del conformismo, el trabajo arduo y la educación. La familia estaba aislada de toda actividad cívica y asociación política: se decía que los sindicatos obreros eran vistos como desalentadores de la iniciativa y el talento individuales (Delgadillo, 1920:30-31, 24-25, 127).

A los niños se les mantenía con la "rienda corta" en el hogar, y en la escuela. Creíase que eran proclives al mal: la suciedad, la avaricia, la mentira, la pereza, la ingratitud, la desobediencia y la falta de respeto. Necesitaban una disciplina estricta. "El hijo obediente y bueno, / Se verá de bienes lleno", rimaba su autor. "¡Trabaja y vencerás!" Condenaba la ira, el orgullo y la envidia, las semillas de una ciudadanía contestataria. "Quien tiene caridad y un alma pura, / De las faltas ajenas no murmura". Exaltaba el heroísmo como sacrificio a Dios y a la patria. "Da por tu patria la vida", exortaba (Delgadillo, 1920:40-41, 49-52, 65-72, 81-88, 110-112).

El *Fermín* de Manuel Velázquez Andrade hacía trizas este retrato. Colocaba al niño y a la familia campesina en el centro del escenario. Describía la miseria de la jerarquía de clases y la lucha de los pobres para mejorar sus vidas por medio de las armas y de la política. *Fermín* constituyó el comienzo de todo un torrente de libros de texto y de material didáctico centrados en el campesino (folletos, producciones teatrales y corridos) que brotaron de la SEP durante los años treinta. El nuevo sujeto rural fue la familia ejidataria que recibía tierras del gobierno. La construcción de la familia buscaba una modernización del patriarcado en los niveles familiar, comunal y regional.

El sistema vertical y precapitalista del poder que encadenaba al campesino adulto debía ser reemplazado por solidaridades y nexos horizontales nacionales. Éstos lo liberarían de sus opresivos abastecedores: terratenientes, comerciantes y sacerdotes. Su producción sería comercializada y reorganizada en cooperativas, y negociada por mecanismos nacionales de mercadotecnia. Las redes de trabajo tradicionales estaban marcadas por una vida social alcohólica, religiosa y machista, que lo aplastaba y deformaba. La sociabilidad de los varones debía ser saneada y nacionalizada. Un diluvio de volantes, obras de teatro, poemas y canciones publicados por la SEP condenaba el consumo de alcohol y rogaba al campesino que diera la espalda al sacerdote, la superstición y las fiestas religiosas. El sacerdote le quitaba sus pesos, tan duramente ganados; los días santos le costaban sus energías y su capital¹⁵.

El campesino debía apartarse de los deportes sangrientos y debía dejar de perseguir mujeres: ambas cosas eran identificadas con la violencia y con la degeneración corporal. Cuando la SEP construyó a Zapata como un héroe, antes lo purificó: Zapata no bebía, no era mujeriego ni apostaba ni llevaba consigo el estandarte de la Virgen de Guadalupe. El irascible jinete de Tlaltizapán, aficionado a las peleas de gallos y que engendró muchos hijos en su corta vida, se convirtió en un didáctico articulador de los valores de la SEP. Como adulto Fermín también llegó a ejemplificar el modelo de virilidad planteado por la SEP. Después de asistir a la escuela, se convirtió en granjero comercial que introdujo nuevas semillas y maquinaria y practicaba técnicas de conservación del suelo y del agua. Luego surgió como autoridad local en cuestiones agrarias, y organizó festivales patrióticos. En sus ratos libres, leía los periódicos y libros de historia y escuchaba música en su vitrola.¹⁶

Los deportes de grupo – el basquetbol y el beisbol – pasaron a ser la panacea contra la degeneración masculina. Al reemplazar al alcohol, los deportes sangrientos y la violencia, promoverían la salud, la cooperación y el espíritu de competencia. Estimularían las competencias horizontales entre comunidades, entre regiones y en los ámbitos estatal y nacional, con objeto de construir la identidad y la ciudadanía nacionales.

Los "Diez Mandamientos del Ejidatario", publicados en *El Maestro Rural* en 1933, recomendaban que en cuestiones ejidales el campesino evitara "la política, el chisme y el nepotismo"¹⁷. Las prescripciones disciplinarias, suavizadas durante el período de Cárdenas como principio de la lucha de clases, favorecían la acción colectiva. Los textos promovían la organización, en favor de la atención a las quejas, la producción y el consumo. Examinaban las cuestiones indispensables para administrar las Comisiones de Vigilancia Ejidal y los Consejos de Administración, y prescribían cómo dirigir reuniones, organizar huelgas, llevar cuentas, introducir nuevas semillas y herramientas y defenderse en contra del "caciquismo". En la interpretación de la SEP, el ejidatario se convertía en productor de cooperativa, miembro de su ejido y ciudadano votante de la nación mexicana. También pasó a formar parte de una clase social. Ya no sólo era un Juan Quevedo de San José Tenopa, que había de mantener una sangrienta enemistad ancestral con sus vecinos de San Juan Tilapa. Esos vecinos, como el, eran miembros de una misma clase social... y de la misma organización de clase, la CNC o la CTM.

Los textos y el curriculum de la SEP también trataban de combatir lo que supuestamente era un excesivo e irracional dominio de Juan Quevedo sobre su mujer y sus hijos. La SEP promovía

¹⁵ MR2, núm. 3 (15 de marzo de 1932): 20-24; 2, núm. 4 (1 de abril de 1932): 8-9, 3, núm. 9 (1 de octubre de 1933): 36-38.

¹⁶ Velázquez Andrade [1929], 1986; MR1, núm.2 (15 de marzo de 1932):7; 3, núm.3 (1 de julio de 1933):10; 3, núm. 5 (1 de agosto de 1933):9.

¹⁷ MR3, núm. 5 (1 de agosto de 1933):40.

unos nexos entre maestras y las esposas de los campesinos, independientes de sus maridos, que fomentaran unas condiciones de reproducción más sanas. Mujeres profesionales y técnicas de la SEP planearon unas políticas de reforma reproductiva basadas en la más adelantada "ciencia doméstica" europea, con la esperanza de producir hijos más robustos y preparar a las mujeres para que participaran en el mundo moderno como sujetos sociales más autónomos. Había que combatir los matrimonios de niñas que apenas estaban llegando a la pubertad. Todos los matrimonios debían registrarse ante el Estado. La madre campesina aprendería maneras más nutritivas de alimentar a su familia, adoptaría medicinas y vacunas modernas y rechazaría las curanderas, la hechicería y las yerbas inútiles. Bañaría regularmente a sus hijos y lavaría sus ropas. Había que hacer jabón, construir letrinas, quemar la basura, combatir las moscas y hervir el agua. De las habitaciones de la familia había que expulsar a cerdos, gallinas y perros, construyendo una puerta para bloquearles la entrada. El humo del *tecuile* y el fogón en el suelo, desaparecerían con la construcción de una estufa al nivel de la cintura y de una chimenea: estas medidas protegerían la espalda de las mujeres, purificarían el aire y reducirían los accidentes. Había que poner ventanas, con vidrios, para dejar entrar la luz. El espacio de la familia debía ser dividido en cocina, sala y dormitorios, adoptando el mobiliario urbano – camas, sillas en toda forma, mesas, bancas – junto con cuchillos, tenedores y cucharas para reemplazar las tortillas con que muchos tomaban su alimento.¹⁸

La SEP no relegó a las mujeres a un dócil espacio marginal de la vida cívica y la ciudadanía. Aunque las mexicanas no votaron en las elecciones nacionales hasta 1958, desde los años treinta varios estados promovieron su sufragio en las elecciones municipales y estatales. Simultáneamente, la SEP pidió a las mujeres que aceptaran papeles públicos como guardianas de la salud de la comunidad y socializadoras de los niños. Los educadores trataron de favorecer una nueva sociabilidad femenina vinculada a la acción cívica secular. Las mujeres no se reunirían para vestir a la Virgen sino para emprender cruzadas contra el alcoholismo, la mugre y la enfermedad. Ellas coordinarían fiestas escolares y servirían en la organización de padres de familia¹⁹.

Los niños fueron una parte privilegiada en el contenido del programa de la SEP. Entre 1920 y 1940 aumentaron en su poder, su movilidad y el espacio dedicado a ellos en los libros de texto y en el curriculum. Los niños campesinos serían movilizados para el desarrollo nacional por medio de la escuela, que sería un espacio dominado por el Estado, independiente de los padres y de la Iglesia. Allí, niños y niñas aprenderían juntos por medio de la horticultura y el mercadeo "científicos", de cooperativas, equipos deportivos, representaciones teatrales, grupos de danza folclórica, y comités de higiene. El texto *Simiente*, escrito en 1935 por el subsecretario de la SEP, Gabriel Lucio, describía el aprendizaje en cooperativa y el proceso democrático. En la escuela, una comisión de estudiantes quiso construir un teatro al aire libre. Para hacerlo, tuvieron que desenterrar una hilera de plataneros cultivada por la cooperativa de la escuela. Esto provocó un acalorado debate en una asamblea entre los estudiantes que deseaban conservar los plataneros para enriquecer la cooperativa y los que argüían que el teatro beneficiaría a toda la comunidad. Cuando prevaleció esta última opinión, el maestro elogió a los muchachos por preferir un proyecto que iba en beneficio de todos. Los textos indicaban las formas políticas apropiadas para expresar opiniones y llegar a un consenso. Cuando los niños se organizaron

¹⁸ MR3, núm. 4 (15 de julio de 1933): 24; 3, núm. 5 (1 de agosto de 1933): 12-13, 22; núm. 6 (15 de agosto de 1933):6; 3, núm. 10 (15 de agosto de 1933): 26-29; 3, núm. 14 (15 de diciembre de 1933): 28-29.

¹⁹ MR3, núm. 3 (1 de julio de 1933):27; 3, núm. 5 (1 de agosto de 1933):31.

para construir el teatro, eligieron a un director, quien después insultó a uno de los miembros. En otra asamblea, los estudiantes cesaron al director abusivo.²⁰

En contraste con la insistencia de los textos de 1920 en el silencio y la obediencia de los niños, en los textos y programas de los años treinta, en especial durante la presidencia de Cárdenas, se favorecían la actividad, la controversia y la disensión. La rigidez y formalidad del aula descrita en *Adelante* y las prescripciones moralizantes del período de Bassols cedieron ante una mayor espontaneidad y trabajo colectivo. Cuando los niños de una escuela urbana iban de visita al campo, hablaban, reían, saltaban y gritaban. El maestro actuaba como guía, ayudaba a los alumnos a cultivar huertos, introducía una nueva raza de abejas y establecía bibliotecas. Los niños sentían "cariño" hacia su maestro. En lugar de castigar a un niño o niña por su falta de puntualidad, el maestro le pedía al alumno que reflexionara sobre las consecuencias de la impuntualidad para él o para ella y para los demás. En contraste con la época de *Adelante*, las actitudes de los maestros hacia los niños dejaron de ser punitivas, y el mundo de los niños se extendió más allá del aula hacia un orden social y natural más extenso en donde podían participar, y al que podían controlar y criticar (SEP, 1928b:88).

La nación cultural

Esos niños fueron expuestos a una noción cada vez más diversa y multiétnica de la nación cultural mexicana. Desde 1921, cuando José Vasconcelos, primer secretario de Educación, lanzó el movimiento cultural nacionalista, la SEP había promovido la estética de la cultura mexicana²¹. El movimiento mural redefinió al mexicano como indio, moreno, mestizo y mulato. Aunque los intelectuales europeizados de la Ciudad de México se horrorizaron, esta imagen del mexicano echó raíces al progresar la fase revolucionaria de construcción del Estado, durante los años veinte y los treinta. La Revolución hizo necesario oscurecer la piel del ciudadano prototípico. Va al crédito del Estado y del partido el haberlo reconocido, y edificado sobre ello. Tal fue uno de los logros más significativos de la Revolución.

El movimiento cultural nacionalista dependió tanto del talento de la clase media de provincia como de los artistas de la Ciudad de México. La elaboración de un repertorio de música nacional interesó no sólo a compositores clásicos de la capital, como Julián Carrillo, sino a músicos de provincia que habían iniciado sus carreras tocando en orquestas del lugar. Fueron parte de una naciente estética cívica creada y sostenida por una incipiente clase media durante el Porfiriato. Quienes compartían esta estética tenían una orientación cultural nacionalista. Al mismo tiempo, poseían una captación incomparable de la expresión artística local. Al seguir un camino profesional que pasaba a través de bandas municipales, estatales y militares durante la Revolución, músicos como Estanislao Mejía, de Tlaxcala, y Candelario Huízar García de la Cadena, de Jerez, Zacatecas, se encontraron enseñando en el Conservatorio Nacional durante los años veinte (Velázquez del Albo, 1992). Allí, se dedicaron tanto a la composición de música clásica mexicana basada en temas folclóricos, como a la compilación de música popular mexicana y de danzas tradicionales (indígenas, mestizas, mulatas y criollas). Pasaron a ser los autores colectivos, frecuentemente anónimos, de una nueva cultura nacional basada en un popurrí de arte local y regional. La compilación de Rubén Campos *El folclore y la música mexicana*, publicada por la SEP en 1928, fue una obra de rescate cultural y de creación que se

²⁰ MR3, núm. 3 (1 de julio de 1933); 13-15, 36-38; 3. núm. 4 (15 de julio de 1933):15; Lucio, 1935^a: 129-139; 1935b:23-24, 35m, 40, 63-64.

²¹ Acerca del pensamiento estético de Vasconcelos, véanse Vaughan, 1982:238-266; Fell, 1989; Blanco, 1977.

convertiría en un repertorio difundido por medio de las escuelas.

Los maestros y el personal de las Misiones Culturales y de las Escuelas Rurales Normales actuaron como infantería del movimiento nacionalista cultural. Transcribieron danzas locales, muchas de ellas de origen explícitamente religioso. Registraron leyendas indígenas, cuentos populares mestizos y la rebelión. Publicaron estas obras en *El Maestro Rural*, para ser aprovechadas en los festivales cívicos que ocuparon lugar tan importante en la escuela rural federal de los años treinta, en su esfuerzo por superar la competencia de la Iglesia y formar el partido oficial. Inventaron corridos y obras revolucionarias, llenas de lecciones sobre la sobriedad, y con una retórica en que se cantaba al agrarismo y se fustigaba a la Iglesia. Zapata fue convertido en el héroe cívico oficial²²

En la producción de dichas obras, los maestros fueron más allá de la cultura cívica del Porfiriato (con sus aires marciales y sus arias operativas europeas) e incorporaron el arte de las comunidades, a menudo de autor colectivo. Simultáneamente, crearon una cultura nacional de los maestros, ilustrada por la reproducción, en *El Maestro Rural*, de los robustos trabajadores de Diego Rivera, los grabados de la vida popular urbana, de Leopoldo Méndez, los murales alegóricos de Fermín Revueltas que mostraban a "el pueblo encadenado", "la Revolución" y "la burguesía" y los retratos de los libertadores latinoamericanos pintados por Fernando Leal.²³

El resultado fue una nacionalización de la cultura popular en que niños de habla náhuatl, en Tlaxcala, conocieron la danza yaqui del Venado, y niños tarahumaras aprendieron el jarabe criollo de Jalisco. Esta noción de la cultura popular nacional se basaba marcadamente en las realizaciones del pasado indio y en su estética contemporánea, que fueron nacionalizados como símbolos, objetos y artefactos. La SEP se los apropió, sacándolos de su contexto diario para formar una cultura común. Nunca se abandonó la idea de que aunque ser mexicano significaba tener sólidos fundamentos culturales indígenas, ser mexicano también significaba volverse moderno: adoptar la conducta y la cultura urbanas occidentales. La noción que tenían los educadores del México moderno pareció ser la antítesis de la sociedad indígena, la cual era vista como aislada, religiosa y orientada hacia la simple subsistencia, que había abjurado del mercado moderno y de la patria.²⁴

El momento decisivo de este febril movimiento por crear una cultura nacional fue la nacionalización de empresas petroleras extranjeras, por el presidente Cárdenas en marzo de 1938. Los maestros convirtieron este momento en que la nación, por primera vez en su historia, articuló la identidad secular de una manera masiva. Los maestros movilizaron a comunidades, niños y familias en apoyo de la firme actitud de la nación mexicana como personalidad en el escenario mundial, que recuperaba el dominio de sus recursos naturales de manos de los usurpadores extranjeros, con fines de desarrollo nacional y mejora social. Esta movilización dio forma a una esperanza nacional construida y compartida.²⁵

Los educadores revolucionarios compartían un compromiso con la incorporación de México al mundo de las naciones occidentales en un nivel más equitativo y competitivo que en el pasado.

²² MR1, núm. 3 (1 de abril de 1932):10-11; 3, núm. 10 (15 de octubre de 1933):35; 3, núm. 5 (1 de agosto de 1933):23; García Téllez, 1935:140-144.

²³ MR3, núm. 13 (1 de diciembre de 1933):12.

²⁴ En 1937, el nuevo Departamento de Educación Indígena (después, de Asuntos Indígenas) apoyó la idea de la enseñanza bilingüe. Bajo la dirección de Luis Chávez Orozco en 1939-1940 mostró mayor sensibilidad hacia los lenguajes y las culturas indígenas (Meneses Morales, 1988:70-72).

²⁵ Acerca de los maestros y la expropiación petrolera, véanse Vaughan, 1992^a:904; Knight, 1992b:105-112; y Cornejo Sandoval, 1988.

Esa incorporación exigía que la educación transformara la conducta, las lealtades y la identidad de los mexicanos del campo. Sin embargo, los educadores no se ponían de acuerdo sobre el carácter de la incorporación ni sobre la estructura y el contenido de la nación mexicana. Entre 1929 y 1938, la política educativa se radicalizó como resultado de la conjunción entre la experiencia acumulada por los educadores de las comunidades rurales y los movimientos sociales, y la masificación de la formación del partido oficial de México. La política educativa promovió una redistribución de la propiedad y del poder en favor de obreros y de campesinos y articuló nociones de ciudadanía y de nación cultural nuevas e inclusivas. (...)