

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA



LA MEXICANIZACIÓN ESCOLAR: MESTIZAJE Y
HEGEMONÍA EN LA EDUCACIÓN POSREVOLUCIONARIA
EN PUEBLA, 1921-1940.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
HISTORIA PRESENTA:

GUILLERMO AGUADO TREJO

DIRECTOR: DR. EDMUNDO HERNÁNDEZ AMADOR

MARZO 2019

Agradecimientos

La presente investigación debe gran parte de lo que es al interés, compromiso constante y calidad intelectual del doctor Edmundo Hernández Amador, a la dedicación del maestro José Carlos Blázquez para con sus alumnos por nuestra mejor comprensión de la Historia y por mejorar nuestra redacción, a la generosidad y compromiso de la maestra Estela Munguía por mostrarme textos y autores y su atenta revisión de mi tesis. Agradezco también la atenta lectura y los comentarios pertinentes del doctor Agustín García Márquez, me honra su apoyo desinteresado. A todos mis maestros del Colegio de Historia por sus interrogantes oportunas y enseñarnos a buscar responderlas. Suyos son los méritos, más las deficiencias.

A mis padres Gabriel Aguado y Ana Martha Trejo les debo todo su apoyo y sacrificio, no sólo en esta etapa educativa sino en cada aspecto de mi formación. A don Gustavo Morales por su amistad sincera y a Juan de Dios Pérez por su comprensión. A mis amigos Daniel, Samantha, Paulina, Abraham, Citlally y todos los compañeros con los que compartí gratos momentos, ustedes hicieron agradable mi paso por la universidad.

*A mis padres
soy lo poco que he hecho
con lo mucho que me han dado*

Índice

La mexicanización escolar: mestizaje y hegemonía en la educación posrevolucionaria en Puebla, 1921-1940

Introducción	1
Capítulo I. La implementación educativa posrevolucionaria	10
1.1 La nueva Secretaría.....	14
1.2 Experiencias estatales de la federalización educativa.....	24
1.2.1 Tlaxcala.....	25
1.2.2 Tecamachalco, Puebla.....	27
1.2.3 Zacapoaxtla, Puebla.....	27
1.2.4 Noroeste del estado de México.....	28
1.2.5 Oriente del estado de México.....	29
1.2.6 Oaxaca.....	31
1.2.7 Veracruz.....	33
1.2.8 Sierra Norte de Puebla.....	34
1.3 Educación y Estado posrevolucionario, un acercamiento historiográfico.....	37
Capítulo II. La disensión escolar en Puebla en la década de los treinta	43
2.1 Conformación de la Dirección General de Educación Pública y las Zonas Escolares.....	48
2.1.1 La educación y el partido de Estado.....	51
2.1.2 Comunicaciones entre direcciones.....	54
2.2 Conflictos Educación Socialista- Religión en el estado.....	58
2.2.1 Valle de Puebla.....	59
2.2.2 Valle de Tepeaca.....	64
2.2.3 Sierra Norte.....	67
2.2.4 Sierra Negra.....	69
2.2.5 Mixteca.....	70
2.3 El estado de Puebla en conjunto.....	74
2.4 Racialización oficial y el lenguaje de las poblaciones.....	81

Capítulo III. La educación integral como proyecto de transformación social.....	87
3.1 La labor desarrollada por Moisés Sáenz.....	87
3.1.1 El proyecto social del libro <i>México íntegro</i>	88
3.1.1.1 Sáenz en la Sierra Norte de Puebla.....	93
3.1.1.2 Propuesta de “integración”.....	94
3.1.2 El proyecto de “mexicanización” en Carapan.....	98
3.1.2.1 Proyecto pedagógico extraescolar.....	101
3.2 La influencia de Sáenz en el programa escolar de Puebla.....	109
3.3 Paralelismos de la educación en Rusia y México; la influencia de John Dewey en ambas.....	114
3.3.1 Dewey en Rusia.....	116
3.3.2 Dewey en el proyecto de Sáenz.....	118
3.4 Transformación social en la revista <i>El Maestro Rural</i>	120
3.4.1 Proyecto social en la revista a partir de 1932.....	125
3.5 Raza y proyecto social en los libros de texto de la década de los treinta.....	131
3.5.1 <i>Geografía de México</i> 1938, un libro de texto socialista.....	137
Conclusiones.....	142
Fuentes consultadas.....	150
Anexos.....	157

Introducción

En el siglo XX mexicano, la educación oficial y la política cultural insistían en fundamentar la nacionalidad mexicana en el mestizaje ‘racial’ y cultural. Esto era entendido como la mezcla genética de poblaciones amerindias con hispánicas, con la consiguiente mezcla cultural, cuyo principal marcador era el uso del idioma español. Los intelectuales y políticos que impulsaban este proyecto estaban convencidos que, por medio del mestizaje, los elementos marcadores de sociedades indígenas como las lenguas americanas, vestimentas y ciertas prácticas religiosas eran tradiciones remanentes destinadas a desaparecer. Incluso a fines del siglo XX, lo que se consideraba “nuestra sociedad mestiza” dejaba fuera a los pueblos indígenas de la nación, porque los mestizos se habían convertido en la generalidad de la sociedad mexicana contemporánea.

Aún en los libros de texto de inicios del siglo XXI los “mestizos” eran presentados como habitantes que compartían las mismas características étnicas. En los libros de texto del 2002 la lengua española era el principal elemento de unidad social: “el español, que durante el Virreinato se impuso sobre los cientos de lenguas que había en el actual territorio de México, es nuestra lengua nacional. Lo hablamos la mayoría de los mexicanos y nos da unidad” (SEP, 2002b: 78, en Pacheco, Navarro y Cayeros, 2011: 533). En tales lecturas, la relación con el indio se proyectaba hacia el pasado de manera selectiva, ya que eran enaltecidas las culturas valoradas como superiores, mientras se omitía a otros grupos considerados de menor relevancia. Esto contradecía a la reforma constitucional en materia indígena publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001, que en su artículo segundo estableció: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”, y a través del cual el Estado se obligó a establecer las instituciones y políticas para “eliminar cualquier práctica discriminatoria” hacia los indígenas; sin embargo, la postura oficial de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) parecía sostener que la diversidad lingüística en México era indeseable.

Esta caracterización abreva de las clasificaciones raciales transmitidas durante décadas como muestra, de manera ejemplar, el libro de *Geografía de México* de 1963 – destinado a escuelas secundarias— que en su capítulo sobre los “Grupos étnicos de México” afirmaba sobre la “raza mestiza” lo siguiente: “en México predomina la raza

mestiza. [...] Al verificarse el mestizaje se mezclaron las sangres de los blancos europeos con la de los indígenas, dando origen a la actual familia mexicana; esta es la razón por la que ofrece una gran variedad de tipos humanos” (Salazar, 1963: 179). Posteriormente enumeraba las actividades generales a las que se dedicaban, o entendía que debían dedicarse, cada uno de esos grandes grupos sociales, para luego afirmar:

En México el idioma oficial es el español; hay grupos de naturales que hablan su propio dialecto y el español y son ya muy pocos los que hablan su propio dialecto sin entender el español.

El Gobierno hace esfuerzos por integrarlos a la civilización del país, pues de este modo, será más fuerte la nacionalidad mexicana (*Ibíd*: 181).

Esta búsqueda de la homogeneización en México integró dentro de la categoría de *mestizo* a todos los individuos y comunidades que aceptaran esa identidad o adoptaran el castellano. Esta identidad étnica única había heredado de la autodefinición de los criollos preindependentistas la afirmación de ser herederos del pasado indígena, glorioso a la vez que superado por la cultura occidental importada de España y Europa. Como Pimentel, muchos autores del periodo posrevolucionario, entre ellos Manuel Gamio y Moisés Sáenz, consideraban necesario el “mestizaje racial”; la mezcla genética, además del mestizaje cultural pues, en palabras de Gamio, para integrar la población a la nacionalidad mexicana era: “de urgencia: equilibrar la situación económica, elevando la de las masas proletarias; intensificar el mestizaje, a fin de consumir la *homogenización racial*; substituir las deficientes características culturales de esas masas, por las de la civilización moderna [...]”(Gamio en Vázquez León, 2014: 159). Moisés Sáenz en 1941 proponía la inmigración masiva de españoles, a raíz de su sufrida guerra civil, para fomentar el cruzamiento racial:

Indoamérica perpetúa su despreocupación racista, pero no hay duda de que la cuestión del cruce debiera merecer más atención. Las actuales condiciones del mundo y particularmente las que afectan a España después de su revolución y que han dejado sin solar a cientos de miles de buenos españoles, podrían ofrecer una oportunidad para una inmigración especial en considerable escala, lo que a la larga, redundaría en mezclas con los elementos nativos, con lo que el proceso de mestizaje racial recibiría frescos aportes. (*Ibíd*: 172)

Por su parte el mestizaje cultural se impulsaba a través de la educación pública principalmente, al respecto Lourdes Pacheco, María Navarro y Laura Cayeros (2011) consideran la educación hacia los indígenas dividida en tres etapas: la *asimilacionista* que buscaba incorporar a los indios al modelo nacional, la *integracionista* que no pretendía suprimir la cultura indígena, sino agregarle los elementos de la “cultura nacional”, y la *pluralista* que ofrece una educación diferenciada para poblaciones indígenas. La etapa integracionista, que fue iniciada con Moisés Sáenz, “[s]uponía que debía entregarles el español como el principal medio de integración, en un contexto educativo que sobrevaloraba esta lengua y la convertía en un indicador de desarrollo” (2011: 527-528). Se pretendía usar la lengua materna para alfabetizar en castellano. En la educación dirigida a la población mestiza se mostraba a los indígenas desde una postura epistémica superior. Se buscaba encauzar el cambio económico y cultural desde la educación de las nuevas generaciones, en la que las características de los ‘mestizos’ como grupo dominante se vuelven deseables para el resto de la población.

Moisés Sáenz, quien realizó lo principal de su obra indigenista durante el Cardenismo (1934-1940), consideraba necesario el diagnóstico de la situación social de los indígenas para la aplicación de esos conocimientos a la mejora de sus condiciones de vida e igualmente su integración a la nación. Manuel Gamio, quien fuera el introductor del término ‘indigenismo’ “para nombrar las políticas públicas dirigidas en forma exclusiva a la población indígena, que pretendían la unificación del país” (De la Peña, 2002: 11), fue alumno de Franz Boas, inició su labor desde el periodo de la revolución armada, y consideraba que era necesario estudiar las lenguas, manifestaciones culturales, naturaleza física, y necesidades de las agrupaciones indígenas para “procurar su acercamiento y su incorporación a la población nacional” (Gamio, 1916: 12). Ambos, junto con otros intelectuales del periodo, buscaban ubicar “los problemas que mantenían al indio alejado de la modernidad y diseñar estrategias para resolverlos” (*Ibíd*: 22). Al incorporarlos, y sólo al incorporarlos a la cultura mestiza, alcanzarían la igualdad ciudadana.

Para el periodo posrevolucionario Elsie Rockwell (2007) menciona unas ‘Escuelas Tipo’ impulsadas por el mismo Moisés Sáenz, y rescata la influencia de la revista *El Maestro Rural* que transmitía nuevas ideas educativas a los maestros. Sáenz mantenía una

clara relación filosófica y social con John Dewey, reconocía su impulso a ideas de Dewey dentro de la SEP, fomentando la motivación y vitalización del trabajo escolar, el “aprender haciendo” y la democracia en la educación. También puede reconocerse la relación entre ambos pensadores en la visión del primero acerca del país como un laboratorio de experiencias, así como en la cercanía del indigenismo participativo de Sáenz con el ideal deweyano de la democracia como proyecto en curso que iniciaba en el aula (Schaffenhauser, 2012).

Justificación

Me interesó estudiar el origen de esa identidad tan extendida y aceptada en México que, aun a pesar de una realidad mucho más diversa y compleja, tiene sus orígenes en el nombre asignado durante el régimen colonial a una casta; es decir, el rango social basado en la ‘raza’, en la que *mestizo* designaba al producto de la mezcla sanguínea de hispanos con indios. Analizo esta relación mestizaje-mexicanidad en el periodo posrevolucionario debido a que fue el último lapso de grandes y profundas transformaciones políticas que tendieron hacia la consolidación del Estado. Luego de una revolución que visibilizó a los sectores populares e indígenas, la facción triunfante buscó el establecimiento de la ciudadanía plena mediante la eliminación de las diferencias culturales. A partir de 1930, los censos del gobierno mexicano dejaron de clasificar a la población en las categorías raciales “blanco, mestizo e indígena” para distinguir únicamente a los hablantes de lenguas indígenas del resto de la población. No obstante, las políticas diferenciadas para las poblaciones indígenas, encaminadas hacia su integración a la cultura mestiza tendían, en muchas ocasiones, a institucionalizar y perpetuar la diferencia.

Este proyecto de ciudadanía mestiza fue plasmado y difundido en la educación oficial —entre muchos otros medios— desde diversas perspectivas durante décadas, influyendo en la identidad de nuestra sociedad y en la historiografía de todo el siglo XX, por lo que considero pertinente analizar el aspecto educativo de dicho proyecto. Moisés Sáenz representa algunos posicionamientos distintos a la pedagogía y al indigenismo dominante en ese mismo periodo, influyó decisivamente en la educación posrevolucionaria como subsecretario y oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública y participó, junto

con Rafael Ramírez, de la formación de maestros a través del Departamento de Educación Rural. Fue también impulsor de la ‘Escuela de la acción’, estipulada en 1925.

Objetivos

Para estudiar la concreción de esta política de integración en un fenómeno abarcable y un espacio y periodo determinado, analicé el proceso de escolarización posrevolucionaria — entre 1921 y 1940— y los proyectos de castellanización y transformación social que incluía. Así como la manera en que esta política fue recibida, adaptada, resentida, negociada o resistida en el estado de Puebla, que durante ese periodo era uno de los estados más poblados del país, contaba con hablantes de cinco lenguas americanas y regiones poco comunicadas, así como grandes centros urbanos e industriales.

Me propuse centrarme también en la obra de Moisés Sáenz y la manera en que influyó en las ideas que circulaban a través de la Revista *El Maestro Rural* y los libros de texto utilizados en la década de los treinta, así como en la educación pública del mismo estado de Puebla. Por todo ello, me propuse como preguntas de investigación las siguientes: ¿cómo se estableció en la educación pública de la posrevolución la identificación de lo mexicano con el *mestizaje*? y ¿cuál fue la importancia del proyecto de transformación social a través de la educación pública en la reconfiguración del Estado mexicano posrevolucionario?

Hipótesis

Para responder estas preguntas plantearía la siguiente hipótesis: la identificación de lo mexicano con el *mestizaje* fue reelaborada y extendida por el proceso de escolarización oficial a partir de la posrevolución y fue parte fundamental de la construcción del Estado mexicano durante el siglo XX.

Antecedentes

Fundamental para la elección de estudiar la educación posrevolucionaria en México fue la lectura de la obra de Mary Kay Vaughan *La política cultural en la revolución* (2000), que junto a autores como Engracia Loyo (1991), inauguró una creciente discusión en torno de la historia cultural de la educación en México; Susana Quintanilla (1997), Elsie Rockwell

(2007), Marco Calderón (2012), Ariadna Acevedo (2012, 2015), Laura Giraudó (2014) y muchos otros continuaron y continúan profundizando, matizando y regionalizando el estudio de la educación posrevolucionaria, la formación del magisterio, su relación con la construcción del Estado, la federalización y el periodo conflictivo de la Educación Socialista.

Esta relación entre educación e identidad no puede soslayar la historia enseñada en las escuelas debido a que estas instituciones son: “un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas. [...] Como espacio privilegiado de la gestión de la memoria social y de transmisión de identidades y saberes legitimados” (Carretero, Rosa y González, 2006: 16). Con la formación de los Estados-naciones y su desarrollo de la educación oficial, la enseñanza de la historia ha tenido entre sus objetivos la formación de identidad en los siguientes términos: “a) valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; b) valoración positiva de la evolución política del país y c) identificación con características, eventos y personajes del pasado” (*Ibíd*: p. 17). Al mismo tiempo que se realiza la implícita y explícita distinción entre las características de la sociedad a la que se pertenece.

La construcción histórica que los alumnos puedan alcanzar depende más de la conceptualización y transmisión de la visión histórica de los profesores que directamente de los programas institucionales (Del Pozo, 2008: 28), lo que otorga importancia a la formación previa de los docentes, así como a su recepción y entendimiento de los programas oficiales. Sin embargo, la preeminencia de la labor docente no excluye la importancia de los libros de texto, pues suelen ser las obras de historia más influyentes de muchas sociedades; “cabe destacar el protagonismo de los libros de texto en la enseñanza de la historia. ‘[...] son los productos historiográficos socialmente más significativos en cuanto que son los que han estado más próximos a la mayor parte de la población’ ” (Valls en Alegre, 2013: 449).

Durante el siglo XIX mexicano, las élites políticas e intelectuales abogaron desde diversas perspectivas por una sociedad unificada, tal como en los nacionalismos europeos consideraban que “no es posible obedecer por mucho tiempo a un mismo gobierno y vivir bajo la misma ley si no hay homogeneidad, analogía, entre los habitantes de un país” (Pimentel, 1864, en Vázquez León, 2014: 109), por lo que consideraban necesaria la

eliminación de las identidades indígenas mediante la eliminación de la organización comunal, la extensión de la educación pública y la castellanización, la inmigración europea o directamente la eliminación de las poblaciones rebeldes. Al respecto, Benedict Anderson (1993) analizó el desarrollo occidental del concepto ‘nación’ como una comunidad política imaginada, limitada y soberana, y encontró que en Europa lo que “hizo imaginables a las comunidades nuevas era una interacción semifortuita, pero explosiva, entre un sistema de producción y relaciones productivas (el capitalismo), una tecnología de las comunicaciones (la imprenta) y la fatalidad de la diversidad lingüística humana” (: 70). Esto generó las “lenguas nacionales impresas” que adquirieron una importancia ideológica y política fundamental durante el siglo XVIII y XIX. Estas lenguas de Estado marginaron o desplazaron al resto de las lenguas que ocupaban esas naciones; los depositarios de la soberanía de esos Estados deberían ser los hablantes y lectores de esa lengua nacional.

Marco teórico

Abordaré la investigación desde la historia cultural, que implica el estudio de la cultura material, actitudes, costumbres e ideas; lo estudio con un enfoque que observa los procesos regionales y los relaciona con los procesos históricos globales que los influían aunque no siempre de manera evidente en la cotidianidad. Debido a mi interés por analizar la relación entre los proyectos sociales de intelectuales y políticos a nivel nacional con los proyectos locales e identidades de la población, procuraré interrelacionar la historia de las ideas de académicos y funcionarios influyentes con la experiencia del cambio social de maestros comunes y la población de diversas localidades del estado de Puebla. En este sentido deseo adherirme a la historia desde abajo que explora: “las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora, se da por supuesto o se menciona de pasada en la corriente principal de la historia” (Sharpe, 2003: 41).

En esta investigación serán protagonistas intelectuales-funcionarios, maestros, autoridades locales y población civil, que forcejearán diversas posturas sobre la sociedad en proceso de reconfiguración. Para analizar sus relaciones de poder, y la relación entre este poder con la cultura, emplearé la categoría gramsciana de *hegemonía*, que entiendo como la dirección ejercida por una clase, o alianza de clases, mediante la coerción y el consenso, entendiéndolo que el “consenso” es la adición pasiva o activa de los grupos subordinados a

las políticas y proyectos de las clases dominantes. Sin soslayar que toda dominación conlleva cierto grado de resistencia de los grupos subalternos, así como presiones por aminorar, negociar o influir sobre las iniciativas de los grupos dominantes. Los grupos subalternos lo son en gran medida por su característica división y falta de cohesión (Gramsci, 2000: 178).

En cuanto a la producción de cultura en México durante la posrevolución, el análisis de Crehan (2016) sobre el papel de los intelectuales en Gramsci, ayuda a visualizar la labor de los académicos y funcionarios ligados a la educación (a la SEP) en el periodo posrevolucionario y su interés por la transformación social y cultural como producto de las dinámicas culturales ligadas al conocimiento y la educación precedentes. Debido a que la mayor parte de ellos se habían educado en el contexto porfiriano; el nacionalismo decimonónico, el liberalismo, las teorías raciales europeas y las corrientes pedagógicas precedentes, estas ideas seguían siendo parte de su forma de pensar, pues, en palabras de Crehan: “el conocimiento que producen [los intelectuales] procede no sólo de ellos como individuos, sino de las grandes fuerzas sociales que ellos representan” (2016: 27, traducción propia¹). A través de su labor estos pensadores reprodujeron, adaptaron y modernizaron las ideas extendidas entre los académicos de ese periodo.

Metodología

En el primer capítulo analizaré la conformación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la posterior promulgación de la Educación Socialista, la incursión de la SEP en Puebla y sus estados vecinos: Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz para mostrar el proceso de expansión del Estado nacional posrevolucionario en sus matices regionales, como un proceso centralista pero diferenciado por sus circunstancias de implementación y recepción. También realizaré un sucinto análisis historiográfico de la relación entre Estado y educación en los principales autores que la abordan para este periodo.

Para el segundo capítulo revisaré la implantación educativa posrevolucionaria en Puebla, dentro del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP),

¹ En el original: The knowledge they produce [intellectuals] comes not just from them as individuals, but from the larger social forces they represent. Crehan, K. (2016) *Gramsci's Common Sense: Inequality and Its Narratives*, EE. UU.: Durham: Duke University Press.

ubicado en el Archivo General del Estado (AGEP), en donde la mayoría de los documentos pertenecen a la Dirección General de Educación Pública (DGEP) del estado de Puebla, aunque existen algunos documentos dirigidos a la Dirección Federal de Educación en el estado de Puebla (DFE). Me centraré en los años de la implementación de la Educación Socialista, debido a que fue el periodo más conflictivo en el estado. El AHSEP en Puebla no está catalogado, se encuentra un tanto disperso e incompleto, con lo que el tiempo que pude dedicarle a esa parte de mi investigación me permitió visualizar de manera general el proceso conflictivo de la implementación de la Educación Socialista en el estado.

Para el capítulo tercero, analizaré el proyecto social y pedagógico contenido en los libros publicados por Moisés Sáenz — *México íntegro y Carapan*— así como la influencia de tendencias pedagógicas e indigenistas de otras latitudes en su obra, y la manera en que sus propuestas se materializaron en la educación del estado de Puebla. También revisaré la influencia de Sáenz y otras posturas indigenistas en el contenido de la revista *El Maestro Rural*, dentro de algunos números que se hallan en el Archivo General del Estado de Puebla. Por último, revisaré las ideas raciales y de transformación cultural presentes en algunos libros de texto utilizados durante la década de 1930, particularmente los de Geografía, pues eran los libros que trataban los asuntos de la composición de la población y los proyectos sociales de integración y transformación social.

Capítulo I

La implementación educativa posrevolucionaria

El periodo inmediatamente posterior a la fase armada del conjunto de movimientos sociales aglutinados bajo el nombre de Revolución mexicana fue un momento de reelaboración del Estado en México y de grandes transformaciones sociales. Las diversas interpretaciones sobre ésta han fijado para ella fechas finales que van desde 1913 hasta 1940 o incluso fechas más recientes. Elsie Rockwell, en su estudio sobre la educación en Tlaxcala entre los años 1920 y 1940, emplea el término *revolución* para la lucha armada que derrotó a Victoriano Huerta y sus secuelas en diferentes regiones del país, con el fin de “no reproducir la versión oficial de ‘una revolución hecha institución’ ” (Rockwell, 2007: 20). También relaciona la formación del Estado *posrevolucionario* con los sucesivos intentos de gobernar al país desde la Convención revolucionaria [1914] hasta el fin del régimen de Lázaro Cárdenas [1940], evitando el corte nítido y afirmando el entrecruzamiento de ambos fenómenos. Personalmente prefiero seguir a Francisco Pineda Gómez (2005), quien demuestra lo erróneo de considerar *revolucionario* al Constitucionalismo y muestra a los insurgentes del centro-sur y norte, aglutinados en su punto más álgido dentro de la Convención, como una revolución derrotada militarmente, aunque influencia determinante de los reajustes posteriores a la fase armada (: 447-450). Por ello, y a pesar del autonombramiento de ‘revolucionarios’ de los sucesivos gobiernos emanados del Constitucionalismo, me referiré a estos regímenes como regímenes *posrevolucionarios*.

En cuanto a la idea de nación, en México, como en muchos casos de América Latina, desde el siglo XIX existían tendencias contradictorias entre el patriotismo popular y el patriotismo de la élite. El primero descentralizador y autonomista, buscando una dispersa federación de patrias chicas; el segundo, centralizador e integracionista, buscando una nación-Estado, versión mexicana de la república única e indivisible. El desenvolvimiento final de la Revolución mexicana propició la labor de construcción nacional, y para intelectuales como Gamio, “forjar patria” equivalía a forjar un Estado hegemónico (Knight, 2013: 29-36). Éste y otros escritores/políticos articularon teorías raciales con relación a el lugar de los indígenas en México, y al mismo tiempo sobre la naturaleza mestiza de la sociedad, que no era indígena ni europea sino mexicana por excelencia. Esta categoría fue

determinada social y no genéticamente. El pensamiento racista europeo (el darwinismo social, el evolucionismo de Spencer) desarrollado entre 1850 y 1920 coincidió con la fase liberal (aproximadamente 1856 - 1910) de la construcción del Estado en México, fase en la que el modelo de desarrollo requería el desposeimiento de tierras de las comunidades campesinas, muchas de ellas indígenas, para la creación de una extensa fuerza laboral urbana y rural. Por lo que se prestaron a interpretaciones racializadas, creando un racismo ‘oficial’ justificado por las élites intelectuales agregado al racismo ‘no oficial’ practicado por las élites sociales y los subalternos del régimen (*Ibíd.*: 62,65). Esta relación entre nacionalismo y racismo fue rastreada por Jorge Gómez Izquierdo (2005), para quien:

La experiencia europea ayuda a comprender cómo también en el México del último tercio del siglo XIX hasta la primera mitad del XX, los movimientos, activistas, políticos e intelectuales nacionalistas lograron anudar los principios modernos de la identificación colectiva con un modo racista de percibir o concebir la historia patria y las relaciones entre los diversos agrupamientos y clases sociales (Gómez, 2005: 118).

Luego de la Revolución sí puede identificarse un cambio en la retórica oficial. Un régimen más vulnerable a levantamientos y golpes ideológicos incorporó el indigenismo a su ideología oficial, resultado de la participación popular en la Revolución y de un viraje latinoamericano relacionado con la introspección patriótica del centenario de las independencias. Estos ‘indigenistas’ buscaban integrar a los indígenas, “mestizarlos” era para ellos una filosofía muy atractiva, nacionalista y aglutinante, que coincidía con la autoimagen de los nuevos dirigentes, “los victoriosos revolucionarios del norte, el elemento de sangre mezclada quienes ahora tendían la mano a sus aliados revolucionarios, la raza indígena del centro de México” (Gamio en Knight, 2013: 78). Así, el indigenismo reprodujo muchas de las suposiciones racistas de occidente. Incluso cuando se oponía al racismo porfiriano seguía operando en el paradigma racista, subvirtiendo algunos de sus principios. Para Alan Knight, en consonancia con John Rex, el racismo se perpetúa cuando las desigualdades inherentes a una estructura social se relacionan con un criterio físico y cultural *adscriptivo* y *determinista* (Rex, 1970, en Knight, 2013: 84-86).

El corolario más xenófobo y contradictorio de este indigenismo fue la sinofobia. Mientras se abogaba por la integración de los indígenas se buscaba expulsar a los chinos,

cuya integración se consideraba produciría decadencia racial, el conflicto tenía además otras motivaciones, pues los inmigrantes chinos competían económicamente con la pequeña burguesía del noroeste de México, bastión del callismo (*Ibíd*: 90-93). Este indigenismo suavizó el racismo biológico anterior, mas contenía sus propias contradicciones racistas y se enfrentó con una sociedad racista. También los esfuerzos del gobierno por educar y elevar el nivel de vida de la población indígena obtuvieron éxitos modestos. Sin embargo, en el ámbito educativo los intelectuales ligados a la SEP buscaban eliminar el racismo, a través de métodos que racializaban a la población y reproduciendo argumentos deterministas buscaban eliminar las diferenciaciones. Por su parte, como lo demuestra el estudio de caso del estado de Puebla (en el siguiente capítulo), las poblaciones que serían consideradas “no mestizas” por las autoridades, buscaban que en su trato con las autoridades educativas se omitieran por completo las diferencias y categorías, afirmando su *mexicanidad* como un derecho de nacimiento.

Luego de un proceso revolucionario suelen surgir configuraciones de relaciones que desplazan a las que organizaban a la sociedad anterior; en el ámbito de la educación, estas colectividades crean intereses, apoyan o rechazan reformas y se disputan los recursos destinados a la educación (Rockwell, 2007: 12). La posrevolución se caracterizó por la influencia en la política y la cultura del nacionalismo: el imperativo de la identidad entre unidad política y unidad ‘nacional’, entendida como una cultura superior compartida. Esta ideología pretendía ser extendida en la población a través de una educación centralizada, que consiguiera la lealtad hacia el Estado-nación (Gómez Izquierdo, 2005: 120-121).

La idea en nuestra sociedad del cambio socio-cultural guiado por la educación pública es incluso anterior a la independencia de México. Como muestra de su antigüedad y persistencia, ya en 1779 los Borbones habían visualizado el establecimiento de la instrucción pública gratuita con el interés de transformar en moderno al imperio español, y este ímpetu reformador continuó después de la independencia:

Para 1821, cuando México declaró su Independencia de España, la estructura y la administración de la educación formal había sido significativamente reorganizada, del

bastante casual sistema del periodo colonial a una institución crecientemente controlada por los gobiernos locales (Thompson, 1994: 26, traducción propia).²

El tema de la educación elemental en América Latina fue discutido dentro del contexto de los valores sociales y políticos de las élites dominantes:

Del centro procedían las presiones para un pacífico y longitudinal programa de educación, por medio del cual generación tras generación de jóvenes llegarían a justificar la autoridad política en la superioridad moral de la (abstracta) nacionalidad unificada en su objetivo común de paz, y otorgada a los hombres de letras, no a caudillos, en el interés de la estabilidad (Britton, 1994: 9, traducción propia).³

Es decir, las acciones y reformas emprendidas por los dirigentes apelaban a la idea de la superioridad del interés de la patria, recurso con el que también justificaban la autoridad de los grupos ‘ilustrados’, quienes serían garantía de la paz y la estabilidad (Orden y progreso diría el porfiriato retomando al positivismo de Augusto Comte). Así, los intereses de la clase dominante son discursivamente identificados con los de la nación en su conjunto, y estas ideas buscaban ser introducidas, normalizadas y reproducidas en la sociedad mediante la instrucción pública. Durante el porfiriato, funcionarios como Gabino Barreda, Joaquín Baranda y Justo Sierra mantenían la idea de transformar patrones de conducta, cambiar la lealtad a la Iglesia por la lealtad al Estado, desarrollar y modernizar a la sociedad mexicana a través de la educación (Munguía, 2010: 77, 79).

² En el original: “By 1821, when Mexico declared its Independence from Spain, the structure and administration of formal education had been significantly reorganized from the rather haphazard system of the colonial period into an institution increasingly controlled by local governments” Thompson, A. (1994) ‘Children and schooling in Guanajuato, Mexico, 1790-1840’ en Briton, J. *Molding the hearts and minds: education, communications, and social change in Latin America*, EE. UU.: Scholarly Resources.

³ En el original: “From the bottom came the pressures for a peaceful and longitudinal program of education, by which generation after generation of youngsters would come to understand political authority as defined by the moral superiority of the abstraction of nationhood unified in its common goal of peace, and deferring to men of letters –not war lords- in the interest of stability” Briton, J. (1994) *Molding the hearts and minds: education, communications, and social change in Latin America*, EE. UU.: Scholarly Resources.

1.1 La nueva Secretaría

En las reestructuraciones inmediatamente posteriores a la guerra revolucionaria también se discutió la responsabilidad estatal sobre la educación; desde el Congreso Constituyente de Querétaro (1916-17) se enfrentaron el proyecto de nación de los constitucionalistas liberales, encabezados por Venustiano Carranza, que buscaban mantener la esencia de la Constitución de 1857, incluyendo la libertad de enseñanza, y la responsabilidad municipal de ella. Se oponían a los constitucionalistas más ‘radicales’, más cercanos a Obregón y dirigidos por el diputado Francisco Múgica, que abogaban por subordinar la educación al control del Estado y excluir a las corporaciones religiosas de ella (Aguirre, 2002: 19). Lo primero que Carranza hizo en materia educativa fue decretar el 13 de abril de 1917 la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública, la enseñanza elemental pasó a depender de los ayuntamientos municipales. La supresión de esta Secretaría que impulsaba la educación en toda la república contribuyó al debilitamiento de la instrucción pública en todo el país, pues luego de los años de la guerra los ayuntamientos carecían de recursos económicos para atender las escuelas y hacerse cargo del pago de los sueldos de los maestros. Sólo en el Distrito Federal la instrucción primaria disminuyó en una proporción cercana al 75% (Munguía, 2003: 39).

José Vasconcelos, ligado a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) por el régimen obregonista (1920), proponía una Secretaría de Educación con fines “civilizatorios” y carácter transitorio, ésta desaparecería tan pronto como los municipios pudieran democráticamente tomar a su cargo la educación pública de su jurisdicción (Rockwell, 2007: 80, 114, 125). Vasconcelos intentó unir su catolicismo secolar con la educación y el desarrollo intelectual de la sociedad, de ahí y de su admiración por los conquistadores y evangelizadores hispanos provenía el empleo de términos como “misiones” y “misioneros culturales”, o “cruzada por la educación”. Como otros intelectuales de ese momento, admiraba la tradición española y la empleó para hablar de parentesco con los demás países de habla hispana “y hacer del hispanoamericanismo una especie de patriotismo mayor” (Ramos en Aguirre, 2002: 24). Consideraba la occidentalización de la población una necesidad inaplazable, por lo que emprendió el proyecto de hacer llegar a cada región una colección de libros clásicos:

La influencia del positivismo en la cultura y en la educación, así como la ola de barbarie que necesariamente trajo consigo la Revolución, apartaron a México de la gran corriente de pensamiento occidental en que lo había arrojado la conquista española. Por otra parte la educación y la cultura no podían ni debían quedar en el aula escolar, sino que tendrían que llegar a la masa del “pueblo” (Cosío Villegas en Aguirre, *Op. Cit.*: 24).

El interés de llevar la educación formal, castellanización y la homogeneización cultural al medio rural del país es patente en el proyecto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al grado de nombrar a su departamento encargado de esa área Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena en 1925.

A la fundación de la SEP, en 1921, la integraron “un cuadro de ingenieros sociales” que buscaron llevar a la práctica una serie de nociones previas sobre cultura, patriotismo y progreso (Vaughan, 2000: 336), eran en 1921 un puñado de intelectuales ciudadanos que albergaban sobre los campesinos e indígenas una serie de ideas y prejuicios cargados de miseria, atraso y apatía, contruidos en gran medida en los discursos académicos y urbanos durante el siglo XIX. Hacia la década de los treinta la dirigencia de la SEP llegó a adquirir la experiencia, dimensiones y jurisdicción necesarias, pasando por grandes cambios de retórica y de miembros dirigentes entre 1923 y 1940.

Entre esos intelectuales resaltan personajes como el ya mencionado José Vasconcelos, Narciso Bassols, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Raúl Isidro Burgos, Ignacio García Téllez, entre otros. Para estos dirigentes educativos las escuelas debían nacionalizar-modernizar a los campesinos marginados, supersticiosos y aislados en patriotas productores comerciales informados de los adelantos científicos y las asociaciones políticas. Mary Kay Vaughan (2000) muestra a los maestros de la SEP como “agentes de vanguardia del Estado”; los realizadores de una revolución cultural, organizadores políticos de campesinos y obreros, ideólogos culturales que interpretaron, concentraron y devolvieron compilaciones de música popular y danzas tradicionales nacionalizados como símbolos y artefactos (: 68).

En la interacción entre las direcciones de educación federal de la SEP en los estados y las direcciones estatales de educación, entre los inspectores, directores, maestros de la SEP y las autoridades estatales y municipales, y en general entre los funcionarios y empleados de ambos sistemas las relaciones carecían de un marco general que las definiera,

por lo que dependían de múltiples factores que condicionaban su desempeño. Incluso fueron constantes los casos en los que inspectores o maestros de uno y otro sistema pasaban a trabajar al otro (Giraudó, 2014: 182).

Dentro de la dimensión cultural de la hegemonía los maestros lograron crearse un espacio “independiente” de resistencia para ellos y las comunidades al mismo tiempo que participaban en la construcción de la dominación del partido de Estado, al interpretar y aplicar esta política en contextos regionales muy variados. Y no sólo participaron de la conformación de lo que William Roseberry (2002) llamó el *lenguaje contencioso*, sino que ayudaron directamente a escribir las peticiones y quejas locales.

Para este autor, parte fundamental del proceso hegemónico es el lenguaje, en el que se expresa la constante confrontación y negociación entre los grupos dominantes y los subalternos. Esta negociación se lleva a cabo a través de las formaciones, instituciones y organizaciones existentes en el Estado y la sociedad civil. Los lenguajes de protesta u oposición de los grupos subalternos deben adoptar las formas y lenguajes de dominación a fin de ser registrados, este material común de formas de expresar aceptación o descontento es lo que Roseberry ha denominado *lenguaje contencioso*, como parte fundamental de un proceso hegemónico: “Lo que construye la hegemonía, entonces, no es una ideología compartida sino un material común y el marco significativo para vivir a través de, hablar sobre y actuar en órdenes sociales caracterizados por la dominación” (Roseberry, 2002: 220).

Cuando el Estado establece las formas legítimas y prescritas de expresar aceptación o descontento, ha establecido un marco común. Este marco común fue desarrollándose y extendiéndose a lo largo del proceso conflictivo de la expansión de la educación federal y de la educación socialista después, y fue en gran medida articulado por los maestros rurales e inspectores escolares que fungían como intermediarios o intérpretes entre las instituciones gubernamentales y las poblaciones locales. En ese sentido, los campesinos “incorporados a un discurso que buscaba la hegemonía eran el núcleo de composición del discurso contra hegemónico [contra las clases dominantes]” o al menos parte de un discurso de protesta y resistencia a las formas prerrevolucionarias (Vaughan, 2000: 74).

La SEP logró integrarse como la unión entre maestros, inspectores y las directrices y materiales del centro administrativo; la integración de las innovaciones de método con las

relaciones sociales existentes y en formación. Esta institución promovió la estética de la cultura mexicana y oscureció la piel del ciudadano prototipo; en los libros de texto las clases subalternas e indígenas aparecieron como agentes de la historia de México, y la Revolución fue mostrada como un movimiento tendiente a restaurar libertades políticas, la historia fue descrita como la formación de las clases sociales y su lucha. La rebelión y el derecho a la justicia social fueron legitimados dentro de la identidad nacional (Vaughan, 2000: 68-73). En ese momento fue interesante la influencia de las Misiones Culturales en la preparación de maestros y como conductos para la radicalización política.

Este fue un periodo de grandes reformas y esfuerzos por el mejoramiento social y construcción de una nación, entre cuyos proyectos de Estado se encontraba la de “civilizar” a los indígenas, elevar la salud y la producción para el mercado. Objetivos reflejados en el interés por la castellanización, la occidentalización de la vestimenta, el requerimiento de cartillas de vacunación para las inscripciones escolares y campañas de higiene y antialcohólicas, así como los cursos de agricultura para maestros rurales (Véase capítulo II).

En condiciones sociales profundamente alteradas por la Revolución, con variantes regionales de poblaciones más y menos porosas y cambiantes, las comunidades se apropiaron de las escuelas como espacios de toma de decisiones y actividades comunitarias, lugares de expresión de consentimiento y disidencia para su participación en la sociedad nacional. Las poblaciones buscaban emplear la escuela para sus propios fines y capacidades. Así, la escuela fue una construcción elaborada entre la SEP y las propias comunidades. En el presente estudio se observará que en contextos de escaso alfabetismo, las poblaciones presionaban para reducir el curriculum al aprendizaje de la lectura y escritura de la *lengua nacional*, aritmética, e historia patria, los elementos más útiles y cercanos a sus actividades cotidianas.

En el ámbito educativo el ascenso político estaba reservado para los hombres, si bien las mujeres conformaban la mayoría de los docentes, los Inspectores Escolares eran en su gran mayoría hombres. Estos Inspectores serían de importancia ya que coordinarían las escuelas federales, estatales y de hacienda (llamadas Artículo 123) hacia la unificación de programas, libros de texto y calendarios, articulaban las reformas federales con las escuelas y canalizaban los recursos, filtraban los programas mediante su comprensión y ejecución. En este momento la administración educativa devino cuestión política al mismo tiempo que

se profesionalizaba, pues eran los maestros los empleados federales más numerosos y cercanos a la población, mayoritariamente rural, y fueron articuladores centrales de las negociaciones entre localidades y el partido oficial (Rockwell, 2007: 89-109).

En ese sentido, fue de gran importancia la personalidad de Rafael Ramírez por su relación directa con los inspectores escolares en la dirección del Departamento de Escuelas Rurales durante los periodos de seis Secretarios de Educación (Vasconcelos, Puig, Sáenz, Padilla, Aarón Sáenz, Bassols). Este funcionario no manifestaba ninguna distinción educativa entre la población indígena y no indígena, consideraba la primera tarea de la educación la enseñanza de la lectura y escritura del castellano, ya que para muchos académicos de ese momento la homogeneización lingüística de la población era la manera de combatir el racismo, debido a que las diferencias (lingüísticas, culturales) se entendían en el sentido de diferencias raciales. Rafael Ramírez junto con Moisés Sáenz, fueron organizadores de la formación de los maestros que llegarían a ser directores de escuelas rurales en los estados, a través del Departamento de Educación Rural. Sáenz estaba particularmente interesado en la labor fuera de las aulas de los docentes, en la formación de huertos, criaderos o panales a cargo de los niños, la introducción de clínicas, baños y campos deportivos anexos a las escuelas, la introducción de nuevas herramientas, de nuevas cosechas y árboles. En los primeros años de su labor en la SEP este funcionario consideraba que la escuela debía enseñar a vivir a los indígenas y campesinos (véase Sáenz, *Carapan, Bosquejo de una experiencia*, 1936) (a analizarse en el capítulo III).

Los antecedentes de la Educación Socialista pueden verse en la escuela “racionalista” apoyada fuertemente en los estados de Veracruz, Tabasco y Yucatán. En este último se dio a conocer por primera vez en el Primer Congreso Pedagógico de Yucatán, en el año de 1915, apoyada por un grupo de inmigrantes españoles anarquistas. Se definía como “educación para el trabajo y por el trabajo”, perseguía una sociedad más justa, y que “se respetara la diversidad de los valores morales, intelectuales y profesionales como condición para lograr una cooperación más eficaz entre los individuos” (Vázquez, 1969: 409). Felipe Carrillo Puerto la implementó como escuela oficial de Yucatán en 1922, y Garrido Canabal la implantó en Tabasco en 1925 (*Ídem.*).

El contexto mundial de movimientos sociales, del ascenso del socialismo en Rusia, la depresión económica de 1929, así como el forcejeo a nivel nacional entre Iglesia y

Estado, influyeron para que el Partido Nacional Revolucionario (PNR) mostrara ideales de colectivización y distribución de la riqueza. Existían propuestas que buscaban una educación antirreligiosa, y/o basada en el modelo ruso (vinculado el conocimiento a la práctica y al trabajo en una sociedad sin clases). Este ambiente reformista se fue agudizando y durante la campaña electoral de 1933 la Convención del PNR formuló el Plan Sexenal, entre cuyas metas se encontraba la imposición oficial de la escuela “socialista”. A esta propuesta de reforma del Artículo Tercero se sumaron los defensores de la escuela racionalista. *Socialista* era el nuevo término, reflejo de las ideologías en boga en el mundo y una posible manera de evitar la confrontación directa bajo el nombre de ‘antirreligiosa’. Mientras el capitalismo occidental se estancó a partir de la Gran Depresión de 1929-1933, La U.R.S.S. se encontraba en una industrialización acelerada aplicando una serie de planes quinquenales “A raíz de los planes quinquenales de Rusia, los términos ‘plan’ y ‘planificación’ estaban en boca de todos los políticos” (Hobsbawm, 1995:103). Josefina Zoraida Vázquez cita un discurso de Calles de 1934 en el que, entre otras cosas, afirmó:

Con toda maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; esta es su doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad y pertenecen a la colectividad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de *apoderarse de las conciencias*, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional (Vázquez, 1969: 412, subrayado mío).

En este fragmento puede leerse la influencia del contexto mundial en Calles; la colectivización de la juventud y la formación de una ‘nueva alma nacional’ están en consonancia con los nacionalismos europeos, especialmente los de la U.R.S.S., Italia y Alemania. Como Hobsbawm (1995) demostró, la historia del siglo XX no puede soslayar las repercusiones de la Revolución Rusa cuyo comunismo soviético “pretendió ser un sistema alternativo y superior al capitalismo, destinado por la historia a superarlo” (Hobsbawm, 1995: 64). Esta inevitabilidad del triunfo del socialismo se fortaleció cuando, a raíz de la Gran Depresión, el viejo sistema económico capitalista parecía condenado a perecer. Por lo que incluso los gobiernos conservadores abandonaron la ortodoxia del libre mercado, para proteger su economía nacional frente a la mundial y dar prioridad a las consideraciones sociales sobre las económicas (*ibíd.*: 91-102). Este acontecimiento preparó

el terreno para el ascenso del fascismo en Europa y del régimen nacionalista y belicista en Japón; el fascismo, como el comunismo, se apoyaba en las movilizaciones de masas y las conservó simbólicamente cuando alcanzó el poder. El éxito de la Alemania nazi para superar el desempleo generalizado y ascender económicamente influyó en la percepción del fascismo fuera de Europa.

Otro aspecto de los nuevos movimientos sociales europeos interesaba al régimen callista; los movimientos fascistas italiano y alemán intentaron suplantar a la Iglesia y la aristocracia por un principio de liderazgo nuevo encarnado en el hombre hecho a sí mismo y legitimado por el apoyo de las masas y por unas ideologías de carácter laico (*Ibíd.*: 124-5). Por lo que el interés de los regímenes posrevolucionarios en México de suplantar la influencia de la Iglesia católica por una nueva ideología progresista y patriótica entraba en consonancia con algunos postulados del fascismo y comunismo.

Los debates legislativos muestran las diversas interpretaciones que se le daban a la palabra *socialismo* en México: como un agresivo nacionalismo económico, como la persecución de la justicia social, aun dentro de relaciones capitalistas, y, por un grupo pequeño, como la aplicación marxista de una sociedad sin clases. En la definición de la Educación Socialista confluyeron ideas de la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo precedente y el modelo soviético (Quintanilla, 1997: 74). El nuevo artículo 3º fue aprobado el 10 de octubre de 1934 por los Diputados y el día 19 por los Senadores. Este artículo representaba el monopolio de educativo por parte del Estado. Se entendía la Educación Socialista como “el conjunto de técnicas pedagógicas encaminadas a promover una concepción científica del mundo y de la vida, de manera de despertarle al niño y al joven una conciencia clasista que preparara el terreno para el advenimiento de una sociedad socialista en el futuro” (Vázquez, 1969: 414).

Los maestros en general, se quedaron sin entender en qué consistía; en la realidad, el camino fue más o menos el de siempre: se cambiaron los textos, a partir de 1935 aparecieron los libros de lectura de la serie *S.E.P.* y la serie *Simiente*, se publicaron muchos folletos, pero básicamente se continuó enseñando lo mismo. A partir de la segunda mitad de 1935 la Educación Socialista disminuyó progresivamente su carácter antirreligioso para favorecer el programa cardenista de reforma agraria y derechos laborales. El *Programa* de la SEP de 1935 planteaba entre otras cosas:

se propone coordinar la acción educativa de todos los poderes de la República, a fin de que, definiendo y orientando los caudales de la cultura, *se borren las diferencias* y se salven los obstáculos que el medio físico, la composición étnica, la división de idiomas, los prejuicios irracionales y sobre todo, la desigualdad de posiciones económicas que se oponen a la integración de *un verdadero pueblo, con afinidad lingüística, homogeneidad racial, bienestar material y comunidad de ideales* (en Vázquez, *Op. Cit.*: 416) [cursivas más].

Esta búsqueda de homogeneidad estaba en consonancia con la imaginación de los Estados-naciones como unidades lingüísticas e incluso raciales que en *Occidente* se desarrolló durante los siglos XVIII y XIX. Hacia finales del siglo XVIII en el Imperio español, los descendientes de españoles nacidos en América —*criollos*— eran un grupo poderoso y abrumadoramente mayor que los peninsulares, necesarios para el control del imperio, eran, sin embargo, excluidos de los altos cargos por parte de los españoles metropolitanos. Por ello, las comunidades *criollas* concibieron su nacionalidad considerando a poblaciones oprimidas --negros e indígenas hablantes incluso de otros idiomas— sus ‘connacionales’, y a la metrópoli de la que descendían y a la que estaban ligados, como enemigos extranjeros. Desarrollaron así los hispanoamericanos un nacionalismo ‘Americano’, fundado en la fatalidad de haber nacido en América. Si este nacionalismo continental no logró perdurar fue debido a las condiciones de la tecnología y del capitalismo del siglo XVIII, que impedían la efectiva comunicación que mantuviera la idea de una comunidad americana (Anderson, 1983: 81, 98-99).

En Europa “la convergencia del capitalismo y la tecnología impresa en la fatal diversidad del lenguaje humano hizo posible una nueva forma de comunidad imaginada, que en su morfología básica preparó el escenario para la nación moderna” (*ibíd.*: 75). Hacia la primera mitad del siglo XIX sedimentó la identificación de la comunidad ‘nacional’ con la colectividad de hablantes y lectores de su propia lengua. Los miembros de la burguesía en Europa “llegaron a imaginarse de manera general la existencia de miles y miles de persona como ellos mediante la lengua impresa” (*ibíd.*: 115). Las lenguas vernáculas de Estado adquirían cada vez más poder en este proceso. Este modelo de Estado-nación fue reimportado en América por la élite letrada durante la segunda mitad del siglo XIX, que mediante la educación buscó extender el uso de una sola lengua como ‘nacional’.

En ese sentido, la Educación Socialista favoreció una educación única que por primera vez en la historia de México igualó los programas educativos de las primarias urbanas y rurales, lo que pretendía eliminar la diferenciación clasista de la educación pública previa; “la diferencia entre la escuela urbana y [la] rural, radica fundamentalmente en el ambiente... En esencia son, sin embargo, una sola y misma cosa...” (Plan de acción de la Escuela Primaria Socialista, SEP, 1935 en Rockwell, 2007: 324). Sin embargo, la integración no notaba la exclusión lingüística de muchos educandos.

Con el ascenso de Lázaro Cárdenas y su rompimiento con el callismo, gradualmente relajó la impronta anticlerical y otorgó un sentido agrarista y sindicalista a la Educación Socialista. Durante este periodo, la publicación constante de la Encíclica del Papa Pío XI (1857-1939) sobre la educación cristiana, hablaba del empeño que los católicos mexicanos mostraron en resistir el monopolio educativo del Estado. La expropiación petrolera de 1938 reveló la nueva capacidad de movilización del Estado bajo una convocatoria nacionalista: los niños de las nuevas escuelas federales, ejidatarios, trabajadores de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) mostraron su apoyo; incluso los críticos del Estado reaccionaron, ninguno quería ir en contra del nacionalismo, por lo que el desacuerdo abierto fue excepcional: la Iglesia, la clase media y las desplazadas facciones callistas se movilizaron a favor de la expropiación esperando cierta distensión y aceptación. Luego de este evento el Cardenismo perdió su ímpetu radical y los conservadores ganaron voz e influencia (Knight op. Cit.: 38-40). Si bien estos sectores tenían más argumentos con los que hacerse escuchar, como su cercanía con varios gobiernos estatales, este momento marca un punto de inflexión en el Cardenismo. El empuje socialista decayó hacia finales de la década, para 1939 fue distinto el tono de la Ley Orgánica de Educación:

La educación tendrá como principal finalidad la formulación de hombres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales...

III. Propugnar una convivencia social más humana y más justa en la que la organización económica se estructure en función preferente de los intereses generales y desaparezca el sistema de explotación del hombre por el hombre (Vázquez, 2007: 422).

A partir de ese momento empezaron a aparecer otros programas y textos con un tono distinto y la proposición de una política simplemente “mexicanista”. Al implementarse la

Educación Socialista en el Cardenismo, chocó con algunas de las costumbres locales y la religiosidad popular, ganando oposiciones entre la población, lo que permitió a las élites antiguas (Iglesia, grandes propietarios) y nuevas clases medias ganar apoyo popular para su derogación. En esta configuración fue también muy influyente la relación entre gobiernos estatales, a menudo conservadores, y el federal, que intentaba llevar a cabo transformaciones radicales y anticlericales. Al menos para el caso de Puebla, desde 1937 venía disminuyendo la efervescencia del conflicto entre la Iglesia y el Estado centrado en la aplicación de la Educación Socialista.

También puede verse en este estado la diferencia del acercamiento de los gobernadores a la educación y a sus propuestas más radicales, la aproximación de Leónides Almazán (1929-1933), populista y sindicalista, fue distinta al acercamiento de Mijares Palencia (1933-1937), más autoritario y alineado al anticlericalismo callista, distinto del tratamiento del más conservador Maximino Ávila Camacho (1937-1941), no obstante leal de Cárdenas. Asimismo, en la práctica se dieron muy variadas interpretaciones de los preceptos legales, mostrando la dificultad de modificar únicamente desde el marco legal la orientación ideológica de la educación pública a nivel nacional.

1.2 Experiencias estatales de la federalización educativa

Al crearse la Secretaría de Educación Pública, sin una ley orgánica que reglamentara o definiera su relación con los gobiernos estatales, celebró con cada uno de ellos convenios temporales. La relación de la SEP con cada estado fue diferente, y dependió mucho de la situación económica y de las circunstancias educativas y sociales de cada entidad. Como norma general, se proponía que estados y municipios atendieran las escuelas urbanas y la federación quedara a cargo de la educación rural (Munguía, 2003: 150). Así, se cubrirían todas las áreas y la educación denominada “federal” ganaría espacios desatendidos por los niveles estatales.

Recientemente diversos autores han estudiado la escolarización posrevolucionaria en diversas regiones del país, arrojando información sobre los procesos de la implementación educativa y el avance de la federalización que complejizan, matizan y en ocasiones contradicen las afirmaciones de los gobiernos federales y de la SEP de ese periodo sobre sus logros y labores. Comparar estos casos estatales sirve para mostrar el proceso de expansión del Estado nacional posrevolucionario a través de la SEP y la escolarización *federal* en sus matices regionales, como un proceso centralista pero diversificado por sus circunstancias de incursión y recepción en las diferentes zonas, que incluso en estados vecinos a Puebla; Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz, muestra constantes y variantes en la conducción de los actores de la educación federal y aún mayores diferencias en su integración con cada región. Analizar los procesos de expansión escolar en estos estados vecinos, ayuda a comprender el proceso nacional y los factores que lo matizaban.

En general, estos estados compartían las consecuencias desgastantes de la guerra revolucionaria, y cierta predisposición a la movilización social en demanda de derechos y prerrogativas. El centro del estado de Puebla formaba parte con Tlaxcala y el Estado de México del denso centro del país; el sur del estado prefiguraba algunos aspectos similares a los del estado de Oaxaca al tiempo que había sido uno de los bastiones centrales del zapatismo; el noreste del estado se encontraba relacionado social y económicamente con el de Veracruz sin compartir su grado de escolaridad. Asimismo, cada autor observa distintas situaciones y llega a conclusiones propias desde diversas perspectivas. Intentando abreviar

de ellos, retomaré las características de los casos regionales que estudian y sus principales propuestas sobre la relación entre Estado y educación en la posrevolución.

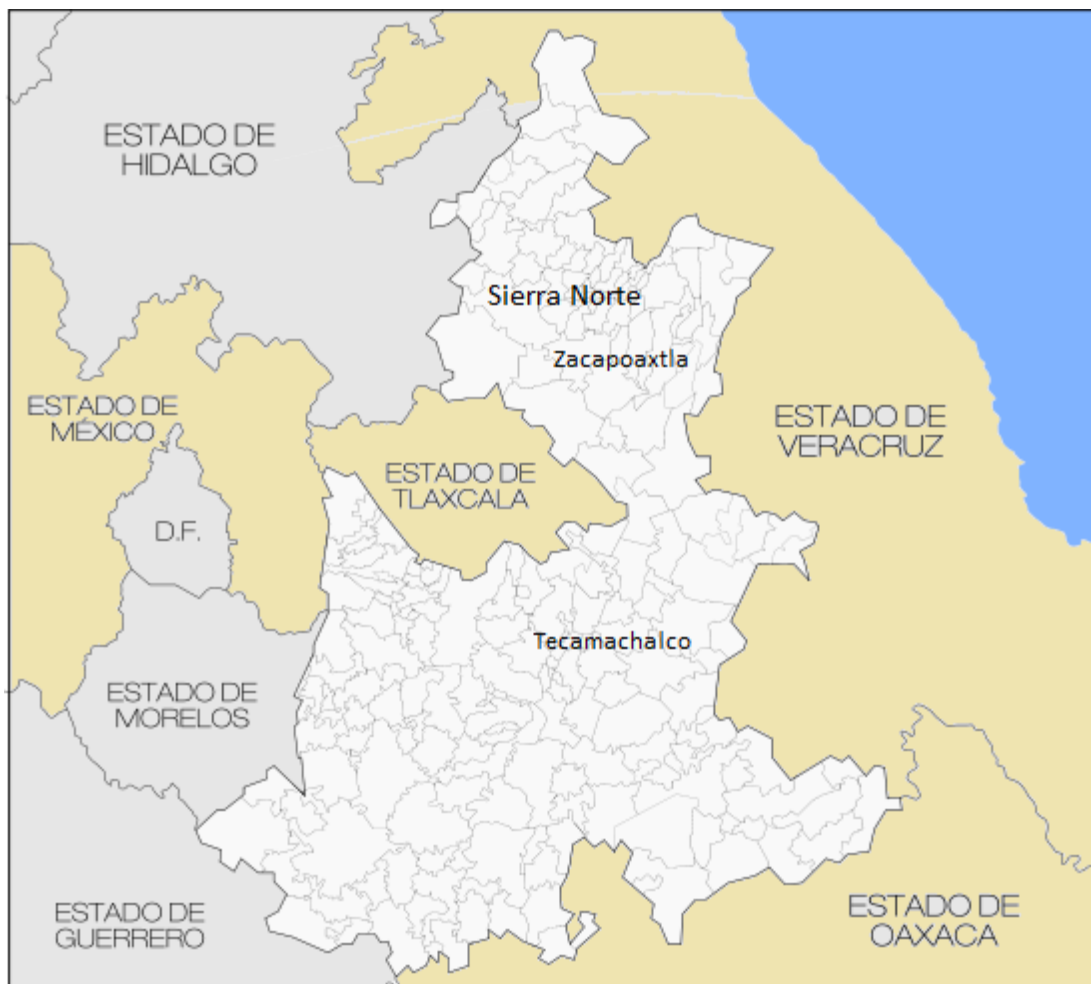


Fig. 1 Estados y regiones a revisar.

Edición personal sobre mapa de los municipios del estado de Puebla. Recuperado de:

https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Municipios_de_Puebla.svg

1.2.1 Tlaxcala

Elsie Rockwell (2007) hace notar que la configuración prerrevolucionaria de la gestión escolar se encontraba bastante municipalizada. Luego de la Revolución, el impulso inicial de democratización de la administración escolar fue crecientemente reducido por la centralización, llamada *federalización*, de las políticas educativas, que afectaron la variante autonomía de la gestión escolar local. Sin embargo, fue muy gradual esta intrusión; en el estado de Tlaxcala, para el caso, la SEP incursionó enviando a los educadores ejemplares

de la revista *El Maestro*. No obstante, para 1925 la delegación de la SEP en Tlaxcala se convirtió en Dirección de Educación Federal del Estado y continuaba creciendo.

En el porfiriato la concentración de la oferta escolar había afectado a las comunidades menores y las poblaciones de mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, durante la posrevolución tomaría varios años empezar a satisfacer la esperanza de contar con educación. Debido a que en la mayoría de las comunidades las escuelas eran de maestro único, estas existían sólo mientras estuviera presente el docente. En este periodo los maestros llegaban en repetidas ocasiones a “fundar la escuela” dentro de una misma comunidad (Rockwell, 2007: 270-286).

Es interesante que en la legislación estatal posrevolucionaria de Tlaxcala no se mencionaba la diversidad lingüística existente, tampoco era una prioridad la “incorporación indígena”, a pesar de que el 55% de la población estatal era considerada indígena en informes de la propia Dirección de Educación del estado, la que, sin embargo, exigía que la comunicación fuera en español dentro del aula. Esto se tornaba excluyente para muchos infantes hablantes del náhuatl o del otomí, aunado a la insuficiencia de escuelas y la necesidad de muchos campesinos del trabajo infantil de sus hijos (*ibíd.*: 92, 140, 293). En ese momento en Tlaxcala no había distinción entre escuelas *rurales* e *indígenas*, ni entre indígenas y campesinos, las autoridades suponían que todos los campesinos eran indígenas y todos los indígenas campesinos.

A pesar de esa falta de distinción, en 1926 aún no se habían establecido escuelas federales en los municipios de mayor porcentaje de hablantes del otomí o del mexicano (náhuatl). Asimismo, las localidades de ese estado con mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas fueron sistemáticamente menos atendidas escolarmente, aun durante el Cardenismo. Si bien el número de maestros por habitantes rebasó en 1940 los números existentes durante el porfiriato, (1 maestro por cada 500 habitantes, rebasando a 1 por cada 600) y la mayor parte de los municipios incrementan su número de escuelas por población existente, hay algunos municipios que para 1940 habían empeorado en atención escolar; Lardizabal y Calpulalpan en la región occidente, y en la región del volcán Malintzi los municipios de Xicotécatl, Amaxac, Teolocho, Santa Cruz, Contla, Tenancingo e Ixtenco, que ya contaban con escuelas en sus cabeceras en 1920, pero poseían gran cantidad

de comunidades y barrios indígenas, que fueron los menos favorecidos por la expansión de este periodo (Rockwell, 2007: 279-300).

1.2.2 Tecamachalco, Puebla

En el distrito de Tecamachalco, Puebla, durante la década de 1920 algunas localidades y municipios dejaron de depender del estado para mantener a sus escuelas, pagando a los maestros con sus propias contribuciones. Con el avance de la *federalización* las comunidades recibieron la creciente incursión de la SEP de diversas maneras: en Tochtepec las mujeres apoyaron activamente la escuela, mientras que en comunidades como Quecholac éstas no se involucraron, apartándose aún más con la llegada de la Educación Socialista. En este contexto “las prescripciones modernizadoras de la SEP a menudo eran irracionales por no tomar en cuenta los recursos disponibles” (Vaughan, 2000: 161). En el año de 1934, toda la región manifestaba diversos grados de resistencia al nuevo artículo tercero, incluso los nuevos ejidatarios se unían a las cofradías religiosas en su oposición, y es que para muchos de ellos no existía conflicto entre su religiosidad y la revolución que habían realizado.

Eventualmente la escuela logró reunir y movilizar a los miembros de las localidades en la organización de festivales y en la promoción de dotaciones agraristas, si bien, tanto escuelas como festivales fueron transformados por las comunidades antes que estos las transformaran a ellas. Así, la escuela federal fue una construcción en común que después de 1940 contribuyó al sostenimiento de la hegemonía del partido de Estado, dando expresión a los intereses locales (Vaughan, 2000: 139-189).

1.2.3 Zacapoaxtla, Puebla

El distrito de Zacapoaxtla era una región de considerable autonomía política, donde poblaciones nahuas habían logrado conservar su lengua y organización comunal mientras que grupos ‘ladinos’ (no indios) controlaban el comercio y la administración. En los primeros años de la década de 1930 la SEP apoyada por el gobernador Leónides Andreu Almazán (1929-1933) se unió a los agraristas locales y los liberales xochiapulquenses para llevar a la región las reformas radicales. Sin embargo, este proyecto terminaría siendo

derrotado por otra facción de la clase media, las élites locales, el avilacamachismo y algunos campesinos preocupados por el ataque a sus costumbres.

Al quedar algunas escuelas bajo control de la SEP, fueron movilizados varios jóvenes maestros, muchos de los cuales eran nahuas bilingües que se convertirían en actores políticos. Cuando estos maestros intentaban llevar a cabo el proyecto nacionalista y “civilizador” de la SEP a menudo pisotearon costumbres locales ofendiendo a la gente y chocando con los ancianos de las comunidades, que controlaban buena parte de la vida comunitaria. Intentaban dar fuerza a nuevos grupos en las poblaciones, por lo que a menudo fueron bloqueados por las autoridades locales. Para Vaughan, el resultado del encuentro entre la SEP y las comunidades de la región subrayó la diferencia étnica por encima de la asimilación y la autonomía regional por encima de la integración nacional, aunque Vaughan misma cita el interés de la población por que sus hijos aprendieran a leer el español, estas comunidades exigieron del Estado el respeto a sus prácticas locales. En el corto plazo, en 1940 la alfabetización de la región no logró superar a la de 1900 (*ibid*: 191-241).

1.2.4 Noroeste del estado de México

Carlos Escalante (2012) hace notar que la fundación de la SEP aceleró un preexistente proceso de cambio de representación de la escuela, con nuevos discursos y prácticas, así como nuevas prioridades en la educación de la niñez. La Constitución local del Estado de México de 1917 estipulaba en sus artículos 203 y 231 la fundación de escuelas de enseñanza del español al interior de las poblaciones indígenas que hablaran su idioma original y desconocieran la lengua castellana con el objetivo de “incorporarlas a la cultura general del país”, disposiciones que no tuvieron concreción debido a que no obligaban al gobierno estatal a fundarlas ni a sostenerlas (Escalante, 2012: 57-58). Casi un tercio de la población del país en 1920 era considerada indígena y de ésta casi tres cuartas partes entendía el español, lo cual demuestra que existían intercambios laborales, comerciales y migratorios.

Escalante se centró en la población de San José del Tunal, Atlacomulco, en el noroeste del estado, población mazahua que en 1927 recibió escuela estatal la cual pasó a administración federal en 1930, año en que su inspector escolar decidió solicitar la clausura

de la escuela convencido de la apatía de la población y de la maestra. Sin embargo, una nutrida comisión de habitantes solicitó la continuación de funciones de la escuela, comprometiéndose a colaborar con ella al tiempo que pedían el cambio de maestra. Si bien la asistencia infantil no mejoró demasiado, la de adultos sí; sembraron la parcela escolar, se ‘castellanizaron’ cinco niños y emplearon dinero reunido para fiestas religiosas en la compra de cuatro mesas y un balón de baloncesto. Aunque detalles, estos pequeños cambios demuestran el interés por la educación y la apropiación local del deporte.

Más tarde los inspectores reconocerían las dificultades de la población para cumplir con las demandas de la escuela, como el calendario escolar, las aportaciones y la higiene, por su falta de recursos, de agua y por la necesidad de emplear a los infantes en temporadas de siembra y cosecha. No obstante, esta población se esforzó por la permanencia de la escuela en su localidad, aunque su caso no es extensible a la región, pues en el municipio colindante la escuela tuvo una existencia efímera (Escalante, 2012: 64-68).

1.2.5 Oriente del estado de México

La región de Chalco-Texcoco, Estado de México, por su cercanía con la ciudad de México y su antigua cultura escolar era distinta de otras regiones, aunque Juan B. Alfonseca parece otorgar demasiado peso a esas diferencias:

[...] además de exhibir rasgos de modernidad sociocultural que los hacen marcadamente diferentes de otras regiones preponderadamente estudiadas por los historiadores de la escolarización posrevolucionaria, relativamente aisladas, de rasgos claramente campesinos e indígenas y con historias de cultura escolar menos dilatadas y diversificadas (Alfonseca, 2015: 13).

Sin aclarar cuáles son los rasgos de modernidad sociocultural, ni aquellos claramente campesinos e indígenas que los diferencian, este autor puede sonar un tanto determinista al naturalizar como diferencias inmanentes las desigualdades históricas y sociales.

En la versión federal, la acción de la SEP tendría carácter *subsidiario* y *compensatorio*; subsidiario en tanto no pretendía lesionar la soberanía de los estados, compensatorio en tanto se abocaría a expandir la enseñanza a aquellos espacios que los sistemas locales no alcanzaban a cubrir, como los lugares remotos de la marginalidad

indígena (*ibíd.*: 14). No obstante, hubo en algunos estados convenios en los que todos los sistemas de enseñanza quedaban bajo la jurisdicción federal, como en Zacatecas, Chihuahua y Querétaro. En el Estado de México el primer contrato de federalización fue firmado en 1922, por medio del cual la SEP se obligaba a fundar al menos 200 Escuelas Rurales y dos Escuelas Normales. Para el territorio de los distritos de Texcoco y Chalco en 1923 se formaron 39 Casas del Pueblo⁴, sin embargo, varias de ellas se establecieron en poblaciones que ya contaban con una escuela oficial. En esos años, la labor de los misioneros federales se concentró en el restablecimiento de servicios educativos interrumpidos por la Revolución y la insuficiencia financiera posterior. Sólo un poco menos de un tercio de estas Casas del Pueblo fueron implantadas en localidades no escolarizadas por el poder estatal (Alfonseca, 2015: 18-24).

Alfonseca encuentra en sus estadísticas y los indicios históricos una demanda local por la escuela con separación por sexo. Cuando se establecían un plantel federal y uno estatal en la misma población, los vecinos convertían al estatal en plantel unisexual para niños y el federal, mixto en teoría, recibía esencialmente a las niñas. También existía un “extendido inconformismo social que impulsaba, desde abajo, el proceso de federalización de la enseñanza” (*Ibíd.*: 26). Así, al inicio de la federalización las poblaciones demandaban a la SEP que estableciera planteles buscando mejores maestros y mejor enseñanza, mientras que al gobierno estatal le preocupaba el trato directo de la SEP con la autoridad local y la presencia federal en las cabeceras municipales, por lo que solicitó a la SEP no establecer sus planteles en cabeceras municipales para hacerlo únicamente donde el gobierno del estado no pudiera sostener escuelas, y dar aviso al gobierno del estado de las solicitudes de escuela que recibiera. A lo largo de dos décadas el proceso operaría tanto bajo estos acuerdos como mediante la transferencia de planteles aislados, “promovida desde abajo por grupos de vecinos interesados en aliarse con la federación para obtener bienes de naturaleza pedagógica, política y social” (*Ibíd.*: 28-33).

El alcance de este proceso de escolarización fue “restitutorio”, pues hacia mediados de los años veinte entre los dos sistemas apenas se había rebasado el número de localidades (95) con escuela existentes en 1886. Sin embargo, para 1940 la federación controlaba 100 planteles en la región, entre los que se habían incorporado 40 nuevas localidades. Alfonseca

⁴ Espacios donados por la comunidad donde se brindaría educación a niños y adultos con enseñanza de oficios

clasifica a los 88 pueblos que recibieron escuela federal en algún momento entre 1922 y 1936 en implantaciones *truncas*, *intermitentes* y *permanentes*; el 20 % tuvieron una trayectoria *trunca*, es decir, recibieron escuela federal para dejar de tenerla al cabo de unos años, y no la recuperaron hasta después de dicho periodo. El 45 % de las localidades registraron una trayectoria *intermitente*, donde el proceso escolar federal se vio interrumpido por uno o más años, y en algunos casos, más de una vez. Este autor llama la atención sobre el hecho de que sólo el 34 % de las implantaciones fue *permanente*. Estas rupturas se explican con evidencia sobre las negociaciones fallidas de la separación de sexos en las escuelas, el conflicto entre agendas culturales sobre los contenidos de la instrucción, los conflictos de jurisdicción y las luchas de facciones. Son muy notorias las rupturas en torno a los años 1926-29 en 23 localidades, momentos de ‘desfanatización’ y promulgación de la Ley de Cultos, y en los años 1934-35 en 19 localidades, cuando entró la Escuela Socialista (*Ibíd.*: 30, 39-41).

La presencia mayoritaria de las trayectorias *intermitentes* le hace notar que los conflictos y alianzas con las escuelas federales no fueron estáticas ni definitivas; su curso se mantuvo relacionado con la capacidad de los pueblos de negociar la agenda cultural que recibían en sus escuelas, hacer concurrir en la escena local al sistema escolar del gobierno del estado o de gestar alternativas escolares particulares adecuadas a sus expectativas. Así, 13 de las 18 localidades que desertaron definitivamente del sistema federal, obtuvieron casi inmediatamente una escuela estatal. Sustituyendo a la red escolar estatal en esta región el Estado nacional posrevolucionario llevó sus políticas escolares a sectores no carentes de escuela.

1.2.6 Oaxaca

Algo diferente ocurrió para el caso de Oaxaca, donde la SEP sí privilegió el establecimiento de escuelas en las zonas más alejadas de la capital estatal. Para 1936 existían diez zonas escolares estatales y 17 federales, estas últimas en las zonas más alejadas y con menor cobertura estatal. También las Misiones Culturales se establecieron en lugares donde los maestros necesitaban continuar su preparación. Los proyectos estatal y federal, de contenidos regionales el primero y nacionalista el segundo, paulatinamente armonizaron su coexistencia aplicando los criterios federales hasta que el sistema estatal fue absorbido.

Salvador Sigüenza (2015) cita un informe de 1930 en el que se afirmó la orientación de la educación estatal: “mejoramiento biológico de la raza, en la preparación necesaria para aprovechar debidamente los recursos de nuestro medio físico, en el conocimiento de nuestra historia, de nuestra tradición, de nuestras costumbres y de nuestro arte desde el punto de vista estético” (: 135).

La federalización de la enseñanza en Oaxaca, ocurrida en 1937, ajustó las labores a los programas, métodos y sistemas de la SEP, la que debía cubrir la inversión en útiles, libros y mobiliarios. También brindó estabilidad laboral a los profesores al fijar un sueldo mínimo, mayor que el estatal, relevando a los ayuntamientos de la responsabilidad de recaudar impuesto para la educación. A partir de esta federalización las publicaciones de la SEP circularon con mayor frecuencia buscando normalizar “la conmemoración patria como base de la cultura cívica de nuestro pueblo” (*Revista de educación* no. 9 en Sigüenza, 2015: 142), cabe mencionar que algunos de los libros se repartían de manera gratuita en escuelas urbanas y rurales federales.

A pesar del incremento de la atención escolar en 1941 existían en el estado 200 planteles cerrados por falta de maestro y 240 peticiones más en localidades que reunían la población escolar mínima, edificio y casa para el maestro. De las 200 escuelas cerradas 108 eran rurales indígenas. Además existían 237 mil niños en edad escolar, y sólo 102 mil estaban inscritos en alguna escuela. Esto a pesar de que, según en el informe del gobernador [Vicente González Fernández] se había destinado una cuarta parte del presupuesto estatal a la educación (Sigüenza, 2015: 143-144).

En la región mixe, en la que previamente existían muy pocas escuelas estatales, “la llegada de las escuelas rurales federales fue el primer impulso sistemático para la instrucción de los habitantes y el comienzo de labores sociales desarrollada por los maestros” (*Ibíd.*: p. 146). Un Plan de Trabajo elaborado por el inspector de esa zona escolar refiere las prioridades que la educación tenía en esa zona: “el cambio de mentalidad, enseñar la lengua nacional y *erradicar los dialectos*, dar a conocer las leyes nacionales” (*Ibíd.*: p. 148, las cursivas son mías). Sigüenza nota las peticiones de incrementar los maestros en poblaciones que veían positivamente a la escuela. Como ejemplo cita una en la que un presidente municipal, probablemente con influencia del inspector, elevó una petición al presidente Cárdenas:

Que el verdadero revolucionarismo de que ha usted dado prueba, su gran amor a las mazas [sic] campesinas y el deseo de su incorporación a la palpitación general de cultura y progreso, harían que atendiera debidamente nuestras justas exigencias [...] dando la preferencia al problema educativo, único por el que verdaderamente nos preocupamos (*Ibíd.*: 151).

En este mismo fragmento puede leerse la adopción del *lenguaje contencioso* conceptualizado por Roseberry (2002), en términos como *Revolución*, o en este caso su abstracción doctrinal *revolucionarismo; incorporación*, un término muy empleado por los dirigentes de la SEP. Esta incorporación debía dirigirse hacia *la palpitación general*, lo que enmarcaba a las sociedades indígenas como minorías. *Masas campesinas, progreso, problema educativo*, son términos muy empleados en los discursos oficiales para la realización de demandas populares, que en este caso son ampliamente adoptados por la autoridad local en busca de resoluciones favorables. También parece haber asimilado el criterio de que la educación, casi por sí sola “propiciaría mejorar las condiciones de vida de la población y permitiría crear y fortalecer la identidad nacional” (Sigüenza, 2015: 156).

1.2.7 Veracruz

Laura Giraud (2014) encuentra que en el estado de Veracruz existía, previo a la intervención de la SEP (1925), un extenso sistema escolar estatal, producto en buena parte de la administración del gobernador Adalberto Tejeda, de quien mencionaba que gozaba de la alianza con los revolucionarios victoriosos, por lo que logró realizar una política independiente y radical, aun cuando lo llevó a algunos enfrentamientos con el gobierno federal. Así, la SEP penetraba en Veracruz en un campo en el que ya actuaban las autoridades estatales y locales, en mayor medida que en otros estados.

Giraud analiza la trayectoria de dos actores de la interacción entre ambas direcciones en Veracruz; un inspector y un maestro. En el caso del inspector nota que, a pesar de que debía fundar escuelas en rancherías y localidades menores en lugar de en cabeceras municipales, éste propone la fundación de 23 escuelas en su zona, dos de ellas en la cabecera municipal de Sayula, por lo que deduce de su informe un proceso de negociación con los vecinos del lugar pues, contrario también al proyecto de la SEP,

solicitó que las dos escuelas fueran una de niños y la otra de niñas. La autora propone que el deseo de los habitantes de Sayula de escuelas separadas podía no sólo ser muestra de oposición a la educación mixta, sino también deseo de emular la educación urbana, a la que relacionarían con una mejor calidad (Giarudo, 2014: 185).

En el caso del maestro que trabajaba para la dirección estatal en la propia escuela municipal de Sayula, éste fue en tres ocasiones acusado por el presidente municipal que buscaba su destitución, en la segunda ocasión denunció que se dirigía a sus alumnos en popoluca, era menor de edad y católico. Si bien sí era menor y sí empleaba el popoluca (mixe) en sus clases, fue defendido por el director general de educación y también por los vecinos de la localidad. Posteriormente fue seleccionado para estudiar en la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México y luego de eso sería nombrado maestro rural federal en el municipio de Soteapan. En ese lugar expresó su dificultad con el idioma local (zoque) y con colegas que no tenían disposición de trabajar con indígenas, por lo que insistió en regresar a su pueblo como maestro federal. Así, en contradicción con el proyecto de castellanización directa de la SEP, este maestro empleaba el popoluca en sus clases, en concordancia con el proyecto de la Casa del Estudiante Indígena. Sin embargo, este proyecto era boicoteado en su traslado a la práctica, pues al asignar a estos maestros a poblaciones distintas a las de su origen impedía su misión de servir, en palabras del director de la Casa del Estudiante Indígena, como “transmisores de cultura con los de su raza” (*Ibíd.*:190). Muestra de la incoherencia entre la administración burocrática central y la realidad lingüística y educativa en los niveles locales.

1.2.8 Sierra Norte de Puebla

En la Sierra Norte de Puebla, durante el periodo porfirista, el gasto educativo estatal fue mayor en departamentos con alto porcentaje de población *mestiza*, por lo que la centralización de la administración escolar afectó a las comunidades periféricas. Con la Revolución, el número de escuelas también disminuyó por la escasez de recursos asociada al estado de guerra. Las peticiones de escuelas durante el siglo XIX muestran que la demanda de educación era de hecho prerrevolucionaria, la novedad posterior fue la aparición de la SEP como potencial financiador. Durante la posrevolución a pesar de la abolición legal de la contribución “de Chicontepec” para el sostenimiento de las escuelas,

muchos municipios y comunidades continuaron realizando “donativos voluntarios” para sostener sus escuelas, las que en muchos casos se incluían en los listados de las escuelas del estado (Acevedo, 2015: 53-54). El esfuerzo de las poblaciones por su educación hizo que desarrollaran un sentido de contribución y demandaran ciertos derechos y beneficios del Estado, apropiándose del discurso liberal y empleando argumentos de otras tradiciones. Incluso emplearon la retórica campesinista e indigenista, solicitando apoyo con base en la prioridad del Estado de llevar educación a la población rural y/o a las comunidades indígenas, o se ofrecieron a cumplir ciertas obligaciones a cambio de obtener apoyos. Por el cumplimiento de sus obligaciones con la escuela desarrollaron la conciencia de algunos derechos ganados: mantener los donativos en niveles tolerables, reclamos por escoger los maestros, el control de la enseñanza y sobre el trato a sus educandos (Acevedo, 2012: 34-43).

Buscando evitar conflictos de los gobiernos estatales y locales con la centralización educativa, la SEP enfatizaba su carácter complementario al introducirse en los estados. En 1923 la SEP sólo había fundado 80 escuelas federales en el estado de Puebla, sin embargo, para 1928 eran 218, y para 1931 ya eran 583 escuelas rurales federales. Además, un informe del director de Educación Federal de Puebla, de 1930, señala la existencia de 530 escuelas denominadas de Circuito o Comunales, escuelas establecidas en un local cedido por una localidad y con un maestro pagado por ésta o por los padres familia, que solían ser temporales cubriendo en diversos periodos del año varias localidades cercanas, y eran también impulsadas e inspeccionadas por la SEP. Éstas para la Sierra Norte eran más de 48 en 1931 y sólo 19 en 1935 por lo que Ariadna Acevedo considera que la federación fue incluyendo dentro de sus estadísticas a las ‘Escuelas Comunales’ (2015: 59).

En cuanto a las Escuelas estatales en 1928 y 1931 su número registrado era el doble que el de maestros estatales (1,238 escuelas para 624 maestros en 1928 y 565 escuelas para 264 maestros en 1931), de donde Acevedo (2015) infiere que los registros estatales debían incluir a las escuelas sostenidas por donativos pero no a sus maestros. Entre estos años el crecimiento del número de maestros y escuelas federales fue casi correlativo de la disminución de los estatales. En Puebla, el número total de escuelas cayó entre 1928 y 1942, en ese último año las escuelas totales eran 1 por cada 1,559 habitantes, la mitad de las escuelas por habitantes que había en 1875. Sin embargo, el número de maestros registrados

sí aumentó en este periodo, de 908 en 1931 a 1,267 en 1942 (1 por cada 777 habitantes), mas no rebasó los porcentajes registrados en 1875 (: 53-61), lo que revela que se formaron escuelas con más maestros que en décadas anteriores, debido a la unificación de las escuelas de niños y niñas en una escuela mixta con separación por grados, y posiblemente que las localidades más pequeñas perdieron establecimientos en favor de las localidades más grandes.

La educación estatal pasó a atender sólo al 24% de las escuelas del estado, aunque aún atendía al 51% de los alumnos, lo que muestra que la educación estatal se había concentrado en las ciudades y cabeceras importantes (donde las escuelas contaban con más alumnos) mientras la federal atendía las zonas rurales, aunque el avance de las escuelas federales no se dio necesariamente en las localidades que no habían tenido escuelas, ni cubrieron las zonas más necesitadas por su lejanía de los centros de comercio o por su alto monolingüismo en lengua indígena; entre más incomunicado con la capital estaba un municipio tenía mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, y era menos probable la llegada de las escuelas federales.

Aunque en la década de 1930 hubo mayor distribución espacial de escuelas que en la década de 1920, las escuelas solían abrirse y efectivamente permanecer más en los municipios cabecera de distrito que en el resto de ellos, pues los inspectores parecían iniciar la apertura de escuelas en los lugares más accesibles (quizá no sólo geográfica, sino también culturalmente, sugiere Acevedo), por lo que la distribución de las escuelas federales podía ayudar a reproducir las desigualdades entre los municipios de la sierra. Son de notar los casos de los municipios de Cuetzalan y Huehuetla, dos de los más poblados de la región y también dos de los municipios de mayor porcentaje de hablantes de lenguas indígenas, que, sin embargo, recibieron menos atención escolar que los distritos de Zacatlán y Zacapoaxtla; en ambos, Cuetzalan y Huehuetla, aunque en mayor grado en el último, los vecinos debieron contribuir en varias ocasiones para mantener a sus escuelas en funciones. En esta región la gratuidad de la escuela era más bien un ideal que una realidad (*Ibíd.*: 62-79).

La revisión de estos estudios sobre la educación posrevolucionaria en Puebla y estados circundantes demuestra que la ejecución de los postulados de la SEP varió no sólo según la organización previa de la educación en los estados y sus regiones, sino que

también fue configurada por las relaciones de poder político existentes en los niveles estatales y locales. Puede verse como una constante el favorecimiento de la fundación escolar en cabeceras y poblaciones con previa experiencia escolar, por sobre las poblaciones de mayores porcentajes de hablantes *indígenas* y aquellas de menor accesibilidad, con la excepción de Oaxaca, donde debido a la falta de recursos para la educación, la federalización fue más rápida y extensiva. Esta implementación de la educación pública y sus reformas como la Educación Socialista fue un proceso conflictivo que incluyó constantes renegociaciones entre las poblaciones y las Direcciones Estatales y Federales de Educación, este proceso de reestructuración y expansión de la hegemonía incluyó la formación de un *lenguaje contencioso* que retomaré en el análisis del caso del estado de Puebla.

1.3 Educación y Estado posrevolucionario, un acercamiento historiográfico

Allan Knight (2013) concibe cinco tipos de nacionalismos, mexicanos/latinoamericanos: el *nacionalismo político*, que consiste en “la identificación con una nación-Estado real o potencial, una “comunidad imaginaria” [siguiendo a Anderson (1983)] concebida como una unidad territorial digna de lealtad y defensa” esta forma es lo que llama “patriotismo”. El *nacionalismo cultural*: la valorización de una cultura relacionada con otra. El *nacionalismo económico*: una política encaminada hacia la nacionalización de los recursos económicos y la independencia económica. La *xenofobia* que está dirigida contra la población extranjera, busca homogeneidad y limpieza étnica. Por último, la *construcción nacional* es “un proyecto político concebido dentro del marco de la nación-Estado, dedicado al fortalecimiento, la integración y ‘modernización’ de la sociedad” (Knight, 2013: 15-16).

En la construcción del Estado posrevolucionario el gobierno federal recurrió a la reforma educativa para promover la reforma social y la retórica nacionalista, inculcadas en sus nuevas generaciones de maestros a través de las escuelas rurales e indígenas. La renovada retórica mestizófila si bien se oponía al “occidentalismo” seguía considerando las diferencias raciales, innatas y probablemente biológicas, como un factor determinante, aunque argumentaban en contra de la inferioridad del indígena y/o el mestizo. Debido al empleo de este discurso por políticos, intelectuales y la población en general, Knight propone que su reproducción ayudó a mantener la noción de ‘raza’ y la práctica del racismo. Estos discursos mexicanistas posrevolucionarios rompieron con el estricto racismo biológico eurocéntrico desarrollado años atrás, en autores como Herbert Spencer, a pesar de que aún reproducían ideas *raciales* y deterministas, que los vinculan con la xenofobia y su expresión sinófoba en el norte del país, llevada hasta el punto de las expulsiones masivas en 1931 (Knight, 2013: 84 - 90). Para este autor, los esfuerzos del gobierno por educar y elevar económicamente a la población indígena sólo lograron éxitos modestos. Por el contrario, la castellanización y la familiarización con el trabajo asalariado fueron impulsados con mayor fuerza por la migración laboral masiva y la rápida urbanización, aunque esto no siempre haya desembocado en la “desindianización” esperada, si bien la decadencia de las barreras étnicas dio paso a otras formas de desigualdad y prejuicio (Knight, 2013: 96).

Mary Kay Vaughan, la autora con la que los otros autores dialogan o debaten, en su análisis de la educación posrevolucionaria en México retoma a Gramsci (1971) para definir al Estado como:

Una institución educativa y cultural obligada a adaptar la moral y la conducta de las masas a las necesidades del aparato productivo. Se debe aplicar una presión educativa a los sujetos de tal manera que consientan en colaborar: la necesidad y la coerción del Estado son convertidas, en la mente del sujeto, en una ‘libertad’ (Vaughan, 2000: 335).

Ella visualiza el levantamiento armado de amplios sectores durante la Revolución como resistencia a los modos modernizadores del Estado, o a la modernidad completa. Esto último lo considero discutible pues los combatientes revolucionarios no buscaban eliminar la existencia de industrias, gobiernos municipales, escuelas o ferrocarriles, por ejemplo, y en su búsqueda de mantener formas tradicionales de organización crearon formas inéditas de propiedad de la tierra y leyes novedosas. La resistencia al cambio se manifestó en la oposición a la extensiva concentración de la propiedad latifundista y a la generalización de las relaciones salariales al extenderse el capitalismo durante el porfiriato, razón por la que el Estado posrevolucionario tampoco logró imponer su modelo de modernidad. Vaughan considera a la *hegemonía* como la construcción conflictiva de un lenguaje para expresar a la vez aceptación y descontento (*ibíd.*: 42-45). Por lo que la verdadera “revolución cultural” de los treinta se encontró en el diálogo entre Estado y sociedad en torno al proyecto del primero. Así, el partido de Estado sólo logró dominar sobre la formación de un consenso hegemónico, y no únicamente basado en clientelismo y represión (es decir, coerción).

De ahí la importancia de su análisis del proceso de escolarización en la posrevolución: la escuela como una construcción elaborada entre la SEP y las propias comunidades, demuestra que los maestros lograron crearse un espacio “independiente” de resistencia para ellos y para las poblaciones, al tiempo que participaban en la construcción de la dominación del partido de Estado, pues interpretaron y aplicaron esta política en contextos regionales muy variados (*ibíd.*: 130, 173). Esto pudo desarrollarse porque “la estructura general del Estado y la imaginada comunidad nacional toleraron cierta disensión, incorporaron algunas demandas populares y emitieron un discurso de justicia social y de inclusión” (*ibíd.*: 235). Vaughan continúa sobre el concepto de hegemonía de Gramsci,

cuando el aparato gubernamental de coerción se funde con la sociedad civil o cuando ésta es influida por la ideología de la clase dominante, analizando que en el caso de México “el Estado y su partido oficial alcanzaron la hegemonía al incorporarse las reclamaciones, demandas y conceptos subalternos a fin de avanzar en un proyecto burgués” (*ibíd.*: 350), pues adoptó un lenguaje de inclusión y justicia social.

Si bien toda hegemonía se reactualiza, el proyecto federal fue recibido con mucha resistencia en diferentes regiones y sectores, incluso a nivel de gobiernos estatales; el proyecto de la castellanización e ‘integración’ de la población avanzó mucho menos rápida y extensivamente de lo propuesto, y el propio proyecto cardenista moderó sus posturas más radicales en la segunda mitad de su mandato, perdió las siguientes elecciones presidenciales y los sucesores que impuso dieron marcha atrás a muchas de sus disposiciones iniciales. Estos regímenes tuvieron que recurrir a la represión directa de diversos grupos “disidentes” en varios momentos. No obstante, sí podemos observar la formación de un *lenguaje contencioso*: en la apropiación por parte de maestros, autoridades locales y padres de familia de términos de la retórica oficial como *Revolución, patria, progreso, incorporación* o *integración, cultura cívica*; en la aceptación y paulatino empleo de la indianidad como recurso para demandar recursos o atención diferenciada, en la creciente aceptación y solicitud de la educación estatal o federal, e incluso en aspectos artísticos como los murales, música y literatura puede verse una voluntad mexicanista y una aceptación general del mestizaje como razón de identidad.

En el análisis de Elsie Rockwell (2007) podemos leer su visión sobre el Estado y su relación con la educación desde su introducción:

Trabajar en la línea anteriormente descrita implica evitar la dicotomía abstracta entre “Estado” y “Sociedad”. El proceso posrevolucionario involucró a diferentes sectores y coaliciones en una lucha por el poder. La movilización pro cardenista fue una educación política para grandes sectores del país y sus repercusiones continuaron vivas durante el siglo XX. No obstante, la compleja interacción entre la movilización política y la formación del partido de estado [sic] prefiguró un sistema que cooptó o reprimió la organización autónoma durante décadas (Rockwell, 2007: 19).

Ella encuentra que la Revolución y la posrevolución significaron cosas distintas para cada zona, diversas alianzas y medios de vida configuraron enlaces entre la formación del Estado y los poderes tradicionales o emergentes de cada región. Para esta autora, la escolarización fue otro instrumento de la consolidación de la tendencia centralista del gobierno federal. En Tlaxcala mantuvo la tendencia de subordinación de los gobiernos estatales al poder federal y al partido oficial. Las reformas educativas federales incursionaron en ese estado a través de diversas acciones de la SEP, desde folletos y conferencias hasta actos políticos; pero hacia 1940 se privilegiaron los canales del partido oficial (*ibíd.*: 102, 121).

Conforme avanzó el reparto agrario las nuevas colonias agrícolas demandaban sus propias escuelas federales, como parte de la relación directa entre reforma agraria y educación federal. La formación del sistema escolar contribuyó al proceso de “hacer Estado” (como denomina Rockwell a ese proceso), pues la gradual transferencia de recursos, espacios, funciones, y normas educativas hacia el sistema federal apoyó la fundación del PNR sobre la base de un aparente consenso nacional (*ibíd.*: 169, 291).

Por su parte, Carlos Escalante (2012) se enfoca en la relación entre ciudadanía y escolarización, parte de la concepción de las élites políticas e intelectuales mexicanas del siglo XIX de la necesidad de formar “buenos ciudadanos”, en el sentido liberal, para el fortalecimiento de la nación. Argumento con el que las constituciones del Estado de México de ese siglo limitaron la participación política de la población de escasos ingresos; en la constitución de 1827 no podían votar aquellos que no supieran escribir, y en la constitución de 1851 no podía ejercer ese derecho la población que no supiera leer (: 53-68). No obstante, las poblaciones indígenas ejercían varios derechos, y los ejercerían en la posrevolución al demandar su derecho sobre tierras, la formación de ejidos, la atención escolar, entre otros.

En su análisis, el Estado (entendido como los diferentes niveles de gobierno) intentaba hacer de los indígenas ciudadanos a través de la educación, por su parte, algunas de las poblaciones indígenas trataron de aprovechar a la escuela para conocer el idioma castellano (principalmente) y aunque no cumplían con muchos de los requisitos de la escuela, como la asistencia regular durante todo el calendario escolar, se movilizaron a favor de la permanencia de la escuela como uno de sus derechos.

Ariadna Acevedo (2012) considera a las escuelas públicas agentes del Estado nación, mientras que en las localidades indígenas de la Sierra Norte de Puebla las autoridades y los padres de familia desarrollaron ciertas formas de ciudadanía con base en las obligaciones y derechos contraídos en su contribución al sostén de las escuelas. Si bien el Estado posrevolucionario produjo una fuerte retórica sobre la ciudadanía en México, el sentido de ciudadanía de estas poblaciones no fue tanto resultado de las políticas de integración como de procesos no previstos por el Estado (2012: 25-27). En la escolarización posrevolucionaria de la Sierra Norte encuentra que si bien la educación federal sí estaba introduciéndose en las localidades rurales escasamente atendidas por el nivel estatal, se establecían más escuelas en las localidades mejor comunicadas, reproduciendo las desigualdades de comunicación y escolarización. Ese Estado que intentaba complementar la oferta educativa local y llegar a las poblaciones más necesitadas fue compensado por esas localidades rurales e indígenas que pagaban, cuando podían, un maestro (Acevedo, 2015: 65-79).

Para Salvador Sigüenza (2015: 129-158) analizar la construcción del sistema educativo desde la perspectiva histórica ayuda a entender uno de los aspectos de la construcción del Estado posrevolucionario, especialmente en los espacios en que interactuaron la gestión educativa estatal con la nacional. Si bien los estados podían legislar libremente sobre educación, el estado de Oaxaca, por falta de recursos, se sujetó a la federalización, pues desde la fundación de la SEP solicitó libros y recursos. Ambas administraciones escolares coexistieron con diferencias, pues una contenía un proyecto nacionalista y perspectivas regionales la otra. Gradualmente se aplicaron los programas, métodos y criterios de la SEP hasta que el sistema estatal fue absorbido.

En la región mixe la entrada de las escuelas federales fue el primer impulso sistemático de instrucción. En ese momento los maestros de la SEP reconocieron al líder local, comandante de las Defensas en la Región Mixe, quien “controla[ba] 42 pueblos mixes” y apoyó de manera importante la construcción de escuelas. Ya he citado anteriormente la ejemplificación del autor de la adopción del lenguaje “revolucionario” por parte de autoridades locales para solicitar la asignación de más maestros a los municipios. Sin embargo, Sigüenza también cita la resistencia de vecinos y algunas autoridades y la falta de comprensión entre maestros y poblaciones. En este caso el sistema federal sí se

expandió por regiones carentes de escuela, “territorio por nacionalizar” escribiría el autor (*ibíd.*: 56). También considera que la petición y establecimiento de una zona escolar específica para la etnia mixe formó parte de los procesos de apropiación y negociación del proyecto nacional.

Juan B. Alfonseca (2015) recuerda que, con anterioridad a la formación de la SEP, había existido una historia de debates en torno al papel del nivel federal y la soberanía de los estados en cuanto a la enseñanza pública, por lo que la *federalización* era un asunto delicado. De manera que al inicio se insistía en su labor compensatoria. Sin embargo, las dinámicas fueron muy variadas desde la colaboración y la acción paralela hasta la apropiación de escuelas o imposición de patrones. Preocupado por la presencia del actor federal en las cabeceras y el trato directo con las autoridades locales, el gobierno del Estado de México en 1924 solicitó a la SEP —“esa *crystalización institucional* del Estado nacional” escribe retomando el concepto de Oscar Oszlak (1982) — no establecerse en las cabeceras municipales, hacerlo donde el gobierno estatal no pueda sostener planteles y darle aviso de las solicitudes de escuela que reciba por parte de los pueblos (Alfonseca, 2015: 30). No obstante, existirían constantes peticiones de vecinos interesados en aliarse con la federación, por lo que encuentra que en esa interacción entre cultura escolar y poder se articularon viejas y nuevas alianzas sociales que gestaron una nueva forma de relación entre lo local y el Estado nacional (*ibíd.*: 46).

Así, para todos estos autores la creación de una institución central (*federal*) de educación y su incursión en los estados del país forma parte importante de la conformación de un nuevo Estado en el periodo posrevolucionario. La creación de escuelas y la difusión de los discursos de justicia social, nacionalismo y progreso contribuyeron a la formación de un consenso constantemente discutido y retroalimentado en los niveles locales. Este esfuerzo por la generalización de la educación básica contrastaba con las administraciones prerrevolucionarias, pues durante el porfiriato, aunque ya se pretendía la unificación del sistema educativo de la escuela primaria para la integración nacional, se prestó mayor atención y recursos a la educación superior que a la educación básica (Munguía, 2010: 55).

Si bien la castellanización, la transformación cultural y la producción para el mercado no se extendieron tan rápidamente como la SEP se proponía, considero que la relación ideológica del ‘mestizaje’ como vía de la modernidad en México adquirió peso

progresivamente conforme también se extendía y profundizaba la escolaridad entre la población durante el siglo XX, al grado que aún permea la imagen que tenemos como país y su reproducción en la historiografía oficial.

Capítulo II

La disensión escolar en Puebla en la década de los treinta

*Siendo nuestro deseo, de instruir a todo niño
sin excepción de castas, ni categorías...*

Tanto para el sistema educativo oficial como para teóricos e historiadores liberales, la educación pública permite el desarrollo individual, la movilidad social y el empoderamiento político de los desposeídos. Mientras que pensadores “radicales” han puesto énfasis en la función de la escuela como reproductora de la ideología dominante, y asignadora de las habilidades necesarias para la reproducción del modo de producción capitalista. Por ello, han buscado entender las escuelas mediante el análisis de su relación con el Estado y la economía.

Para una teoría crítica de la educación, Henry Giroux (1985) caracterizó a las teorías de la reproducción como enfocadas principalmente en cómo la cultura dominante crea y recrea el consentimiento y la derrota de los grupos subordinados, y a las teorías de la resistencia como reivindicativas de la creatividad y cierta autonomía de estos grupos que, junto a la sociedad dominante, contribuyen a la formación de la cultura. Sin embargo, nota que ambas teorías de la enseñanza reproducen el dualismo entre intervención humana y estructura, por lo que invita a buscar una teoría de la educación que vincule estructura e instituciones con el factor humano de una manera dialéctica.

El trabajo de Pierre Bourdieu es una de las principales perspectivas del modelo cultural-reproductor. En su análisis, las culturas dominantes que conforman la sociedad son reproducidas en la escuela, cada individuo posee un cierto capital cultural, conjuntos de elementos culturales, conocimientos y competencias lingüísticas que son heredados a través de los límites de la clase social a que pertenece su familia. A través de sus inclinaciones, los oprimidos muchas veces participan en su propio sometimiento. Con esta perspectiva, “Bourdieu no reconoce la producción cultural de la clase obrera y su relación con la reproducción cultural mediante la compleja dinámica de la resistencia, la incorporación y el acomodo” (Giroux, 1985: 22). Al mismo tiempo, omite de su análisis las condiciones materiales y las relaciones de poder asimétricas como causantes de comportamientos y elecciones. Sin embargo, Giroux considera que la cultura también es un ámbito de cierta

autonomía y en algunos momentos insubordinación; “la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición” (Giroux, 1985: 37), por lo que matiza el énfasis que considera que autores como Bourdieu, Althusser y Gramsci ponen en las formas de dominación.

Otra serie de estudios sobre la educación ha buscado estudiar las maneras en las que el ser humano se acomoda, negocia y resiste las prácticas sociales dominantes, por lo que Giroux las engloba como teoría de la resistencia. Éstas han otorgado importancia a la intervención humana, y han analizado los planes de estudio como un discurso no sólo útil a los intereses de la dominación, sino también como contenedores de algunas posibilidades emancipatorias: “[s]e argumenta con razón que las mismas ideologías dominantes son con frecuencia contradictorias como lo son las diferentes facciones de las clases dominantes, las instituciones que están a su servicio y los grupos subordinados bajo su control” (*Ibid.*: 43), así, las escuelas pueden entrar en una relación contradictoria con la sociedad dominante, defendiendo y cuestionando algunos de sus aspectos.

En estas perspectivas la dominación es una dialéctica en la que la subordinación de la clase trabajadora no es sólo resultado de coacciones ideológicas, sino también parte de su proceso de autoformación. Por ello centran su atención en los significados del sentido común, los comportamientos no discursivos, la intencionalidad, entendiendo que el poder se ejerce por y sobre gente dentro de distintos contextos, y no sólo como un acto de dominio, sino también de resistencia. Con este análisis se pueden observar las maneras en que los estudiantes utilizan sus limitados recursos para reafirmar sus propias culturas e historias. Por ello la teoría de la resistencia permite “vincular lo político con lo personal con el fin de entender cómo el poder es mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana” (*Ibid.*: 55).

Personalmente considero que el enfoque en el análisis de las maneras de resistencia y oposición, en el medio escolar, no entra en total contradicción con el concepto gramsciano de hegemonía, que se construye mediante la disputa constante. El propio Gramsci considera importante estudiar las formas en las que los grupos subordinados intentan influir en los programas de las clases dominantes, así como las consecuencias de

estos intentos, las formaciones propias de los grupos subalternos para reivindicaciones limitadas, las formaciones que afirman la autonomía, así como las fases a través de las cuales nuevas formaciones dominantes adquirieron la autonomía de sus “enemigos” y las adhesiones que las apoyaron (Gramsci, 2000: 182). Si bien la propuesta de Gramsci no está tan enfocada a estudiar a la escuela como ámbito social de disputa, ayuda a entender a la escuela dentro de un contexto de reformatión del Estado que involucra diversos niveles de gobiernos, la formación de un partido de Estado, nuevas organizaciones de trabajadores, y la reestructuración de sociedades regionales.

Para estudiar la forma en que la extensión de la escolaridad posrevolucionaria fue recibida entre la población de un estado me centraré en el caso de Puebla, uno de los estados más poblados e importantes de la República, cercano a las disposiciones y acontecimientos del centro político del país —sería también plataforma de Vicente Lombardo Toledano, del avilacamachismo y del almanismo, fuerzas que se disputarían el control político del país en 1940 (Mendoza, 2018)— en la década de 1930 contaba con grandes industrias, principalmente textiles, que desde el siglo XIX se concentraban principalmente en el corredor Puebla-Tlaxcala y en Atlixco, al iniciar el siglo XX conformaban la segunda región productora de telas de algodón más importante del país. Atlixco en 1906 había albergado el 10% de los obreros textiles del país, así como la tercera fábrica más importante: Metepec. Esta industrialización había generado una movilización poblacional por medio del ferrocarril, desde el interior del estado y de otros cercanos hacia estos mercados de trabajo (Gamboa, 2001: 40-42, 67). También integraban a Puebla algunas regiones poco comunicadas, y contaba con grandes porcentajes de hablantes de lenguas indígenas; el censo de 1930 sólo reporta a los hablantes exclusivos de “dialectos”: del náhuatl 132 013, del totonaco 32 978, del mixteco 4 596, del otomí 3 066, y del popoluca 1 924, principalmente⁵.

Durante el porfiriato se había establecido el carácter obligatorio de la educación primaria, la que sería laica más no antirreligiosa, y toleraba la enseñanza de creencias al interior de las escuelas privadas. En Puebla, el gobernador Mucio P. Martínez (1892- 1911) había impulsado la educación y la obligación legal de establecer escuelas en toda ciudad, villa, pueblo o ranchería, sin embargo, para 1900 apenas se había logrado crear escuelas en

⁵ INEGI, censo del año 1930

cada cabecera de distrito, debido a que el financiamiento de la educación primaria era casi completamente municipal, con tendencia progresiva hacia el subsidio y la administración estatal (Munguía, 2010: 60-65).

Participante de la revolución zapatista en el sur y centro del estado, había también sido ocupado por fuerzas constitucionalistas hacia el final del conflicto armado. Si bien, el proyecto zapatista de la propiedad colectiva de tierras e industrias había sido vencido militarmente, los sectores obreros y campesinos habían quedado fuertemente politizados y continuarían movilizándose en demanda de derechos y reparticiones de tierras. Aún a pesar de buena parte de la dirigencia carrancista, la Constitución de 1917 otorgó una serie de derechos laborales y modificó el derecho a la propiedad de la tierra, cuyos recursos empezaron a ser considerados propiedad de la nación.

Las regiones del estado con conflictos tradicionales entre comunidades y haciendas fueron las primeras en manifestar demandas revolucionarias, las regiones más “periféricas” (Nickel, 2004: 351), es decir, de escasa densidad poblacional, donde se mantenía la producción para el autoconsumo o donde la mayor parte de los trabajadores agrícolas residían en la propia hacienda (peones acasillados) y mantenían por tanto relaciones más paternalistas con los propietarios, las solicitudes e invasiones de tierras se dieron sobre todo durante la reforma agraria posrevolucionaria, particularmente durante el cardenismo: a raíz de los éxitos zapatistas y de las nuevas leyes que permitían la expropiación de considerables extensiones en favor de las comunidades, los peones acasillados incrementaron su tendencia a convertirse en campesinos y demandar la creación de un ejido en los terrenos de su hacienda (*Ibíd.*: 352-354). Luego de la interrupción de la labor en las industrias por la guerra revolucionaria (debido a la actuación en la región de zapatistas y arenistas, así como de la caída de la producción algodonera en La Laguna), éstas empezaron a recuperarse a partir de 1917, cuando iniciaron también una serie de luchas de los trabajadores por la creación de sindicatos y la obtención de mejoras de las condiciones laborales, ligados a la recién fundada Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) aunque con bastante autonomía local (Gamboa, 2001: 285-299).

Durante la década de los veinte, luego del anticlericalismo del régimen de Calles y la suspensión de cultos por parte de la jerarquía eclesiástica en 1926, los levantamientos populares denominados *cristeros* se dieron a partir de 1927 principalmente en el occidente

del país: Jalisco, Zacatecas, Michoacán, Durango y Guanajuato (Meyer, 1980: 103-112). En Puebla ocurrirían pequeñas revueltas en el sur del estado, la región limítrofe de Guerrero, Oaxaca y Puebla manifestaría esta rebelión a pesar de que los gobiernos estatales, al menos de Oaxaca y Guerrero, evitaron realizar la persecución religiosa. En este último, la lucha contra el dominio de terratenientes y comerciantes españoles se mezcló con la Guerra Cristera (*ibíd.*: 114-115, 122-123). Dentro de Puebla también existirían escaramuzas menores en la región de Zacatlán en la Sierra Norte, y en poblaciones como San Miguel Canoa, Amozoc, Acatzingo, Tepexi, Chalchicomula, Tecamachalco, Huatlatlauca y Texmelucan (*ibíd.*: 210-211). Entre 1929 y 1930 se reconoció a la jerarquía eclesiástica, la independencia de la Iglesia y del Estado (que nunca dejaron de negociar a pesar del conflicto a nivel popular) y 4,390 sacerdotes adquirieron autorización de ejercer su profesión, por lo que la Iglesia apoyó la elección presidencial de Pascual Ortiz Rubio (callista) en contra de José Vasconcelos (*ibíd.*: 355).

A lo largo del país, la iniciativa popular rural relacionó una preocupación tradicional, incluso conservadora, con una voluntad de responder a las iniciativas de control de parte del Estado y, en regiones como Morelos y Guerrero, al interés en profundizar la reforma agraria y mejorar sus condiciones de vida. Así, la presencia de la Iglesia y de la preocupación por defender la religión y valores tradicionales se haría sentir en muchas regiones de Puebla durante la década de los treinta.

Por todo lo anterior, podemos ver la posrevolución como un periodo de transición, lo que Víctor Turner denominaría “periodo liminal” en el que se suspenden las clasificaciones que normalmente establecen las posiciones en el espacio cultural. Un momento:

[D]entro y fuera de la estructura social secular, que evidencia aunque sea fugazmente, un cierto reconocimiento (en forma de símbolo, si no siempre en forma de lenguaje) de un vínculo social generalizado que ha dejado de existir pero que, al mismo tiempo, debe todavía fragmentarse en una multiplicidad de vínculos estructurales (Turner, 1988: 103).

Es decir, un momento en el que las clases subalternas niegan o cuestionan su posición dentro de la dominación para renegociar nuevas relaciones sociales, lo que permitiría el cambio de una condición social a otra.

2.1 Conformación de la Dirección General de Educación Pública y de las Zonas Escolares

En los primeros años de la década de 1920 dentro de los oficios de la Dirección General de Educación de Puebla fueron constantes las solicitudes de becas que los estudiantes realizaban para poder continuar sus estudios. Hubo también constantes oficios de localidades que solicitaban maestros. En el mapa curricular cursado por los estudiantes de la Normal del Estado en esos años es notoria la prioridad dada a la lectura, la escritura y la aritmética, si bien estudiaban materias de ciencias físicas, naturales y algunas ciencias sociales, cursaban materias interesantes como gimnasia, música, puericultura y “labores y economía doméstica”⁶, las que después deberían transmitir a sus educandos como parte del proyecto de cambio social basado en una educación integral. La alfabetización y la enseñanza de aritmética básica así como historia patria, eran los rubros esenciales que las Direcciones de Educación buscaban cubrir, pues eran la base de la preparación técnica para el trabajo de la mayoría de la población. La castellanización era un objetivo principal, pues, en consonancia con las “comunidades imaginadas” en *occidente* (Anderson, 1983), la unidad ‘racial’ y lingüística era fundamento indispensable de la construcción de nación a que aspiraban los regímenes posrevolucionarios.

Para los años treinta es interesante el movimiento de personal plasmado en el archivo de la Dirección de Educación del estado, que muestra el aumento del número de oficios conforme avanzaba la década. Durante los primeros años son mayoritarias las peticiones de maestros de parte de los municipios. El Informe de la Dirección General de Educación de 1932 aporta el número de maestros pagados por el gobierno del estado: 1, 090, de los cuales la mitad, 562, eran maestros titulados⁷. El informe sobre las Escuelas Superiores aporta el número oficial de inscripciones del año de 1933 en las primarias oficiales y particulares, mas no de las federales, 616 escuelas en total, con 1, 110 maestros; para un total de 48, 945 alumnos inscritos, de los cuales presentaron exámenes [es decir,

⁶ Instituto Normal del Estado de Puebla (1923) Movimiento de personal (Caja 41) Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) en Puebla

⁷ Dirección General de Educación Primaria y Superior del Estado (1932) Movimiento de personal (Caja 153) AHSEP

concluyeron el año] 35, 549. Recibieron certificado por haber concluido el sexto año de primaria sólo 1, 407 alumnos.

Los profesionistas graduados ese mismo año fueron en su mayoría docentes: el Colegio del Estado graduó tres abogados, tres médicos, un químico farmacéutico y 16 parteras, mientras que del Instituto Normal del Estado egresaron 45 profesores, 28 mujeres y 17 hombres, lo cual demuestra la importancia para el Estado de la formación de estos cuadros de educadores, así como el interés popular en la carrera docente como medio de subsistencia y de ascenso social. Es interesante que si bien las carreras más especializadas eran cursadas exclusivamente por hombres, considerando a parteras y maestros como profesionistas, en ese año de 1933 el 65% de los graduados fueron mujeres, pues ambas carreras eran las únicas especializaciones que podían obtener las mujeres para desempeñarse laboralmente con cierto estatus social. Particularmente la docencia, en el que el sexo femenino formaba la mayoría, permitía cierta liberación y creaba para las mujeres uno de los pocos espacios de reconocimiento en la sociedad, de posibilidades de independencia económica y de movilidad laboral.

En el propio informe se reconoce que aún quedaba mucho por hacer para cubrir a toda la población en edad escolar:

Por lo que toca a Educación Primaria: Cerca de 10, 000 Diez Mil niños en edad escolar (de seis a catorce años) quedan en la ciudad de Puebla sin atención educativa Oficial ni Particular; 150, 000 Ciento cincuenta mil niños, en números redondos, del Departamento Foráneo, quedan igualmente sin atención educativa Oficial ni Particular.⁸

En su interés por mejorar los niveles de vida de la población rural, la Secretaria de Agricultura y Fomento buscó a través de las Direcciones escolares que los propios maestros introdujeran y enseñaran mejoras técnicas en la agricultura; en 1933 todos los maestros rurales del estado quedaron inscritos gratuitamente al curso por correspondencia sobre agricultura y materias derivadas, estas materias eran:

Los cursos a que me refiero son por ahora los siguientes: Agricultura Elemental; Apicultura; Fruticultura en Climas Templados; Conservación de Frutas y Legumbres; Cultivo Racional

⁸ Escuelas Superiores, (31, 12, 1933) Movimiento de personal (Caja 153) AHSEP

del Maíz, Horticultura; Jardinería; Sericultura; Suelos y su Mejoramiento; Citricultura; Fruticultura en los Climas Tropicales y Sub-Tropicales y Maquinaria Agrícola⁹.

Buscando preparar a los niños para el trabajo agrícola, y la modernización de los métodos empleados en éste, se pretendía que los propios maestros rurales instruyeran a los niños nuevas y mejores técnicas. Los temas del curso demuestran el interés por conocer el clima de cada región y qué cultivos se podían aprovechar mejor en cada uno, así como el interés en potenciar la eficacia y explotación de los recursos naturales. Como Christopher Boyer (2015) hace notar, la demanda revolucionaria por la propiedad comunal de tierras, aguas y montes hizo que durante la posrevolución el entendimiento de la territorialidad entrara en un proceso fluido, y disputado, en el que la lucha social, las variantes regulaciones legales y la incertidumbre sobre la legítima pertenencia contribuyeron a la politización del paisaje (y a su erosión) (: 10-11). En ese contexto, un nuevo cuadro de expertos ligados al nuevo régimen argumentaron que los proyectos de conservación y de manejo racional debían iniciar con los productos forestales que podían apoyar la reconstrucción de la nación (*ibíd.*: 60).

Los gobiernos estatales además del federal también buscaban controlar el contenido de la enseñanza; en 1930 el gobernador de Puebla, Leónides Andreu Almazán, emitió una lista de libros de texto seleccionados para la educación primaria “[a] efecto de que los Maestros de las Escuelas puedan seleccionar libros según las posibilidades económicas de los alumnos”¹⁰. La mayoría de estos libros eran sobre lectura o escritura, incluyendo uno de Torres Quintero llamado *Método Onomatopéyico 1° y 2° Cuatrimestres*. Libros de Civismo, Historia y Geografía completan la lista; *Alma de la Patria*, *Alma Latina*, *La Evolución del Pueblo*, *Geografía Nacional de México*, *Historia Nacional de México*, *Instrucción Cívica*. La lectura de estos títulos hace notoria la preeminencia de la formación nacionalista de la niñez, con un toque de latinismo y de retórica popular. Entre los autores de Historia y Geografía figuran los apellidos Galindo y Villa y Delgadillo de quienes se analizarán los contenidos de dos títulos diferentes a los aquí mencionados en el capítulo III. Este conjunto dista del aprobado en 1924 por la Junta Directiva de Educación, en el que los libros divididos para niños y para niñas, eran en su mayoría de lecturas, con la

⁹ (13, 05, 1933). Movimiento de personal (Caja 153) AHSEP

¹⁰ (1930). Baja de maestros (Caja 48, exps. 275 al 282) AHSEP

preeminencia de Torres Quintero y Amado Nervo, así como de María Enriqueta con lecturas que ofrecían una guía moral¹¹.

El inventario de libros de una escuela de Acajete (Chalchicomula) tendría para 1935 14 *Libros de Lectura* de Torres Quintero de primer cuatrimestre y 23 de segundo, 21 libros *Alma Latina*, y otros libros con sólo un ejemplar: sobre agricultura y ganadería, uno de Justo Sierra, uno de Sor Juana Inés de la Cruz, un *Cartas sobre educación* de Pestalozzi, un *Manual Práctico* de Montessori, y es de notar un ejemplar de Rafael Ramírez llamado *Como dar a todo México un idioma*.¹² Gregorio Torres Quintero fue un profesor normalista colimense egresado de la Normal de la ciudad de México, creó el método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura de amplia difusión en todo el país durante el porfiriato. Escribió varios libros de historia, folclor y pedagogía, su método siguió siendo retomado en la posrevolución, murió en 1934 (Álvarez, R. 1988: 7799).

Sobre la jurisdicción de la Dirección Estatal de Educación y la de la SEP en 1934 el entonces gobernador Mijares Palencia, luego de anunciar un aumento de presupuesto para la educación del estado, ratificó el carácter rural de la Educación Federal y el interés del gobierno estatal por controlar los poblados importantes, al afirmar que la Federación debía atender los poblados de hasta 1 000 habitantes y la Dirección Estatal el resto, de manera que “no habrá poblado en todo el territorio de Puebla donde no haya escuela”¹³. A pesar del discurso del gobernador afirmando a Puebla como vanguardia educativa a nivel nacional, la educación oficial no alcanzará a cubrir todos los poblados del estado durante aquella década.

2.1.1 La educación y el partido de Estado

Respecto de la alineación de la cuestión educativa con el ejecutivo estatal y el Partido de Estado, pueden leerse algunos ejemplos dentro de los oficios de este periodo; en 1933 el Gobernador informó al Director General de Educación Primaria y Superior que él y el personal a sus órdenes debían asistir al Mitin del Comité Estatal del PNR el 1 de mayo:

AL C. DIRECTOR GRAL. DE EDUCACION

¹¹ (1924) Movimiento de personal (Caja 47, exp. 24-36) AHSEP

¹² (31, 01, 1935) Baja de maestros (Caja 140, exp. 306-317) AHSEP

¹³ (13, 01, 1934) *La Opinión* (periódico): 6

PRIMARIA Y SUPERIOR.

P R E S E N T E.

El C. Gobernador Constitucional del Estado, acuerdo de hoy tuvo a bien disponer, que el lunes próximo, primero de mayo, se suspenden las labores de todas las dependencias de la Secretaría General de Gobierno, con objeto de que Jefes y empleados de las mismas puedan obsequiar la invitación que ha formulado el Comité Estatal del Partido Nacional Revolucionario, asistiendo al Miting[sic] que a las diez horas tendrá verificativo en el Teatro “Guerrero” de esta Ciudad, en celebración del “Día del Trabajo”.

Lo comunico a usted para su conocimiento y a fin de que vigile la puntual asistencia del personal a sus órdenes, advirtiéndole, que los Jefes de Departamento quedan en la obligación de acompañar al Primer Mandatario del Estado durante su permanencia en el Palacio Municipal, donde presenciara las manifestaciones obreras que se han organizado [...] ¹⁴.

En las celebraciones civiles, y en una tan simbólica como el día del Trabajo, el gobierno del estado buscaba reforzar la adhesión de las organizaciones obreras y de la dirigencia del magisterio con el gobierno en turno y el Partido oficial. Si bien en el periódico *La Opinión* no se anunció el “miting”, sí se anunció la suspensión de los vehículos de pasajeros, así como la suspensión obligatoria de industrias y comercios para que los trabajadores asistieran a los actos conmemorativos ¹⁵. Un número posterior del periódico describió la manifestación organizada por la Confederación Sindicalista de Obreros y Campesinos del estado de Puebla, que fue presenciada por el gobernador y otros funcionarios desde el balcón principal del Palacio Municipal ¹⁶. En otras muestras de velada coerción hacia los maestros, éstos deberán colaborar con parte de su salario para el PNR en algunos momentos, e incluso en ocasiones cooperar oficialmente para el regalo de cumpleaños del gobernador:

Al C. Prof. Víctor Sosa

Director Gral. De Educación.

P r e s e n t e

¹⁴ (29, 04, 1933) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

¹⁵ *La Opinión* (periódico), 30 de abril de 1933: 1

¹⁶ *ibíd.* 3 de mayo de 1933: 1

El C. Gobernador del Estado, tuvo a bien dirigirse con esta fecha la siguiente esquila:

[...] José Mijares Palencia expresa a usted su agradecimiento por la felicitación y el obsequio que se sirvió usted enviarle en ocasión de su día onomástico. Marzo de 1933

Lo que pongo en su conocimiento, para que por su conducto se haga saber a los empleados a su digno cargo¹⁷.

Muestra del clientelismo que se estaba formando entre el magisterio, el aparato educativo, y el gobierno estatal, personalizado en la figura del gobernador. Cabe destacar que el gobernador del estado designaba incluso a los inspectores pedagógicos de la Dirección General de Educación Pública del estado y asignaba los nombramientos de maestros para las localidades, por lo que el personal docente y los asensos en la dirección educativa eran controlados y debían alinearse con el gobierno estatal en curso. En términos gramscianos, es así como se reactualiza la hegemonía de las clases dominantes organizadas en “la sociedad política”, cuyas iniciativas son constantemente recibidas, y resentidas, por los grupos subalternos. Una alianza de clases dominantes es aquella que ha logrado impulsar una cultura hegemónica que encarna su visión del mundo, pero se presenta como representante de los intereses de la sociedad en su conjunto. Para Gramsci “el Estado es la totalidad del complejo de actividades prácticas y teóricas mediante las cuales la clase dominante no sólo justifica y perpetúa su dominio, sino que obtiene el consentimiento activo de aquellos a quienes domina” (en Crehan, 2004: 124) Para analizar este pasaje de la alineación con el Partido oficial también es útil la lectura de Gramsci sobre los partidos políticos:

Una política totalitaria [global, expansiva] pretende precisamente: [...] 2) destruir todas las demás organizaciones o incorporarlas a un sistema en el que el partido sea el único regulador. Esto pasa: 1) cuando el partido en cuestión encarna una nueva cultura, que es cuando estamos ante una fase progresiva: 2) cuando el partido en cuestión quiere impedir que otra fuerza, portadora de una nueva cultura, se convierta a su vez en “totalitaria”, que es cuando estamos ante una fase objetivamente regresiva o reaccionaria, aunque esta reacción (como ocurre invariablemente) no se reconozca como tal y trate de aparecer como símbolo de una nueva cultura (en Crehan, 2004: 167).

¹⁷ (22, 03, 1933) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

Esto ayuda a comprender el proceso de conformación del PNR con sus elementos progresistas más visibles al inicio de su formación; agrarismo, Educación Socialista, y sus elementos reaccionarios crecientemente notorios; cooptación de sindicatos y organizaciones campesinas, caciquismo, presidencialismo.

Lázaro Cárdenas promovería en 1935 la llegada de Maximino Ávila Camacho, cuyo hermano Manuel era Subsecretario de Guerra y Marina, a la jefatura de la 25ª zona militar en Puebla, para vigilar al gobernador José Mijares Palencia de filiación callista. Su posicionamiento en apoyo a Cárdenas durante la crisis política en contra de Plutarco E. Calles, le otorgó el respaldo presidencial para su candidatura a gobernador de Puebla dentro del PNR en 1936, a pesar de la oposición de organizaciones como la Federación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (FROC) y de la Confederación Campesina Emiliano Zapata, que apoyaron a Gilberto Bosques y al ex gobernador Leónides Almazán. (Mendoza, 2018: 70). Y es que la “sociedad política” promueve algunas formas de relaciones de subordinación de sectores organizados y divididos entre sí:

Del vasto rango de capacidades sociales humanas (maneras posibles en las cuales se puede vivir la vida social) las actividades del Estado “estimulan” de manera más o menos forzosa algunas mientras que suprime, margina, erosiona, debilita otras. La escolarización, por ejemplo, llega a ser equivalente a la educación. El mantenimiento del orden público llega a ser equivalente al orden. El voto llega a ser equivalente a la participación política (Corrigan y Sayer, 1985 en Roseberry, 2002: 222).

En el sentido de estos ejemplos proporcionados por Corrigan y Sayer (1985), el respaldo al gobierno estatal y al partido en las conmemoraciones oficiales llegó a ser equivalente al orden y a la participación política, la adecuación del magisterio a los proyectos de cada gobierno equivalente a la eficiencia, la congratulación con el gobernador, y de éste con el presidente, equivalente al mérito y el buen desempeño.

2.1.2 Comunicaciones entre direcciones

Con la implementación de la Educación Socialista, los reajustes empezaron por la depuración y adhesión de los maestros: en 1934 la Dirección General de Educación Pública

(DGEP en adelante) comunicó a la Dirección de Educación Federal en el estado (DEF en adelante) el cese de cuatro maestros de “filiación fanática” para que no fueran contratados por esa dependencia¹⁸. Como ejemplo, el 20 de agosto de ese año el profesor de Tepeyahualco (Libres) recibió un oficio de la DGEP con una pregunta central sobre su disposición para atacar la preeminencia de la religión católica:

Dentro de la Campaña Antifanática encomendada a la Escuela, según instructivo que debe estar en poder de Ud., sírvase firmar y devolver esta hoja después de contestar categóricamente lo siguiente:

¿Está Ud. dispuesto a cooperar para que se lleve a cabo la campaña antifanática?

Al contestar y firmar de conformidad, acompañe Ud., al presente las sugerencias que tenga que hacer a efecto de conseguir rápida y eficazmente los mejores resultados en la Campaña Antifanática.

Su respuesta, cualquiera que sea, la necesitamos con toda urgencia.

Este maestro respondería “no”, por lo que el 1 de octubre recibiría constatación de su cese formal¹⁹. Este documento nos muestra la oficialización de un nuevo lenguaje “campaña antifanática” y la forma, coercitiva, en que la Dirección Estatal (DGEP) hacía saber a sus maestros que se esperaba su posicionamiento y su labor, con instrucciones específicas, en favor de la campaña oficial en contra de la religión e Iglesia católica, al tiempo que cuando algunos de sus elementos se mostraban abiertamente indispuestos a realizarla, eran cesados de sus labores, depurando así sus cuadros y mostrando al resto de los docentes que su permanencia como asalariados dependía de su acatamiento de los nuevos postulados. Ya con anterioridad, en febrero de ese año, la DEF había hecho circular entre sus maestros su profesión de fe en la reforma educativa Socialista, y lo había anunciado a través del periódico²⁰.

Conforme avanzó la década aumentaron las comunicaciones entre las direcciones Estatal y Federal, mientras continuaba la intervención del Partido; la DGEP informó en 1935 a la DEF una denuncia elaborada por el Comité del PNR en El Seco

¹⁸ (25, 09, 1934) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

¹⁹ (1934) Baja de maestros (Caja 141, exps. 317 al 326) AHSEP

²⁰ 16 de febrero de 1934, La Opinión: 1

(Chalchicomula), sobre un maestro de la población de Cuatepec que colectó firmas para una organización campesina minoritaria (y opositora al parecer) entre otras acusaciones, por lo que pidieron el cambio de maestro²¹. Ese mismo año la DEF pidió a la DGEP conocer si dos escuelas, primaria y secundaria funcionaban bajo su permiso, para incorporarlas o clausurarlas. La DGEP respondió que eran particulares sin autorización²². En otro mes la DGEP giró una petición a la DEF en la que dos presidentes municipales — de municipios contiguos— solicitaron se estableciera de nuevo la escuela de Cuautinchan²³. Sin embargo, en una fecha muy cercana a la anterior la DGEP comunicó a la DEF que el presidente municipal de Tlatlauquitepec (Tepexi) informó la salida del maestro rural federal de la escuela mixta y solicitó maestro estatal²⁴. Dentro de la propia ciudad de Puebla, la DEF pidió al director de la Escuela Tipo [escuelas creadas por Moisés Sáenz] investigar la existencia de una escuela funcionando en una casa de la ciudad, luego de un informe dado por la DGEP²⁵.

También se registró el caso de un presidente municipal de Tepango de Rodríguez (Huauchinango) que solicitó a la DGEP consultar los rumores de que la SEP (a través de la DEF) planeaba clausurar la Escuela Rural Federal en su municipio, esto con la intención de que su escuela pasase a ser manejada por la DGEP²⁶. La solicitud de maestros de la Dirección estatal en lugar de los federales puede deberse a la visión de la educación estatal (asociada con las ciudades) como de mayor calidad que la federal (asociada con las escuelas rurales) además de ser posiblemente considerados sus maestros como menos radicales, y la autoridad local preferir la presencia del ejecutivo estatal antes que la injerencia del nivel federal en su localidad.

Con base a los oficios girados desde la DGEP hacia las presidencias municipales, y en algunos nombramientos de Inspectores Pedagógicos, se puede conocer la jurisdicción de la mayoría de las Zonas escolares, que estaban organizadas agrupando algunos ex distritos (conjuntos de municipios con una cabecera regional, categoría que había desaparecido legalmente en la Constitución de 1917) estas Zonas escolares cambiaron entre la primera y

²¹ (03, 06, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

²² *ibíd.* (20-29, 08, 1935)

²³ *ibíd.* (14, 03, 1935)

²⁴ *ibíd.* (27, 03, 1935)

²⁵ *ibíd.* (16, 04, 1935)

²⁶ *ibíd.* (29, 01, 1935)

la segunda mitad de la década, aumentando de seis zonas a diez en total. El cambio se realizó en 1938, cuando la efervescencia del conflicto educación-Iglesia estaba ya disminuyendo. La reorganización fragmentó las zonas escolares, creando más para que fueran mejor atendidas por un número igualmente mayor de inspectores, pues su extensión geográfica o su difícil accesibilidad impedía a los inspectores una eficaz visita de las distintas escuelas de su jurisdicción, lo que considero es la razón de que se crearan cuatro zonas escolares en la Sierra Norte y tres en la Mixteca, las regiones menos accesibles debido a su relieve. Además de la eficacia de las inspecciones, la reducción del tamaño de las zonas y creación de nuevas disminuía el poder político que podían adquirir los inspectores. El reacomodo centralizó las nuevas zonas 6 y 7 en el Valle de Puebla, la zona más densamente poblada, y unificó dos extensos distritos escasamente atendidos; Libres y Chalchicomula en otra zona. Para su visualización realicé dos mapas aproximados²⁷.

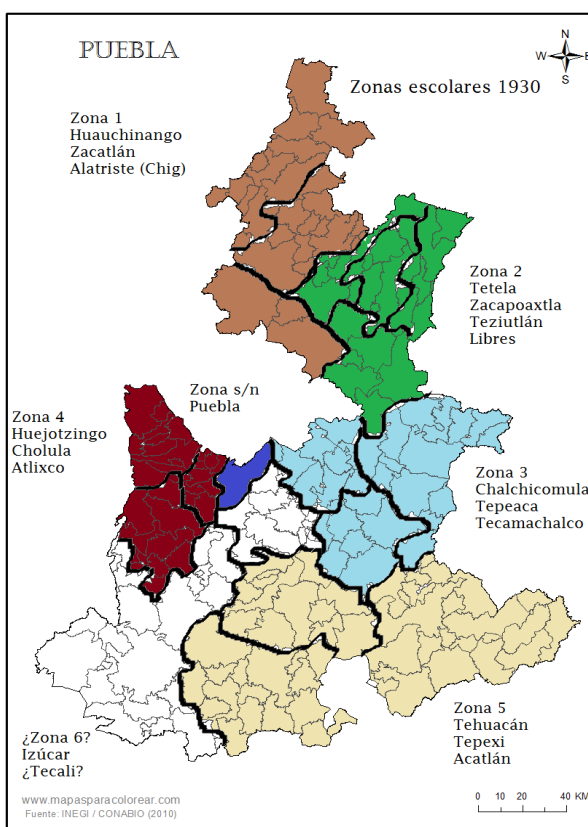


Fig. 2 Distribución de las zonas escolares en 1930, propuesta personal basada en datos recabados en los oficios de la DGEP.

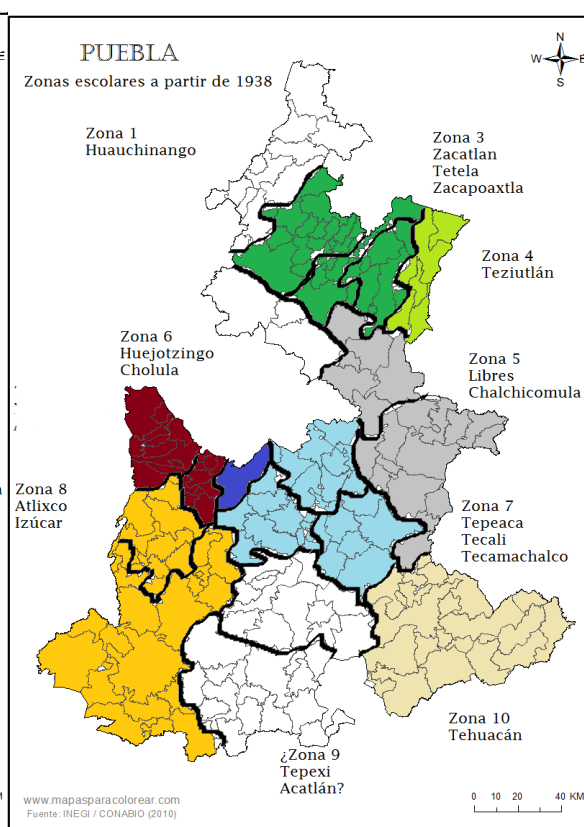


Fig. 3 Distribución de las zonas escolares a partir de 1938, propuesta personal basada en datos recabados en los oficios de la DGEP.

²⁷ Sobre aquellas Zonas de las que aún no encuentro datos, anoté propuestas entre signos de interrogación

2.2 Conflictos Educación Socialista- Religión en el estado

Estamos aquí haciendo pública profesión de nuestra fe y de nuestra creencia en la Revolución.

A partir de la entrada en vigor de la reforma al artículo tercero, de la Educación Socialista, fueron mayoritarios los oficios relacionados con la implementación y la resistencia de las poblaciones a esta “nueva escuela”. Sobre todo entre 1934 y 1935 fue central la disputa con la Iglesia por las *conciencias* y la competencia sobre la educación de la niñez. Así, la posrevolución fue una continuación de la Reforma en el fortalecimiento del Estado laico, el esfuerzo en el debilitamiento del poder de la Iglesia católica llevaría a estos regímenes a enfrentamientos directos que tuvieron su auge en la Guerra Cristera (1926-29); continuaron durante todo el Callismo y en el Cardenismo se expresarían fundamentalmente en lo relativo a la educación. En este contexto, los maestros fueron la vanguardia del Estado en la disputa con la Iglesia al interior de las poblaciones. A través de ellos, el gobierno “emanado de la Revolución” buscó atacar el “fanatismo” para disminuir la influencia de la Iglesia católica sobre la sociedad. En ese forcejeo serían expulsados de las comunidades maestros y también curas, produciéndose eventos violentos que llegaron incluso al asesinato de maestros y al uso de las fuerzas armadas contra las resistencias a la Educación Socialista.

Durante el Cardenismo, los presidentes municipales o auxiliares de las localidades debían tomar la protesta de los maestros enviados a su jurisdicción, bajo las palabras: “Protestais cumplir y hacer cumplir la Constitución General de la República, la particular del Estado y Las Leyes que de ellas emanen; así como a coadyuvar a la implantación de la Escuela Socialista”²⁸. De manera que la Educación Socialista se volvía tarea central de los maestros en este periodo. Es de notar que aquellos presidentes municipales que no se sentían cómodos con esta educación, solían enviar su toma de protesta omitiendo la parte de “coadyuvar a la implantación de la Escuela Socialista” (cuando no se negaban abiertamente a recibir al maestro), para ejemplo la protesta enviada desde Xicotepec:

²⁸ (14, 10, 1935) Baja de maestros (Caja 129, exps. 192-197) AHSEP

Protesto sin reserva alguna que cumpliré y haré cumplir la Constitución General de la República y la Particular del Estado con sus Adiciones y Reformas, así como las leyes que de ambas emanen, esencialmente en el ramo de Educación²⁹.

No conozco ninguna respuesta que criticara la omisión de la Educación Socialista de la toma de protesta, lo que sí se buscaba corregir cuando alguna población o autoridad local se oponía abiertamente o por inacción a ella.

Para analizar la oposición a la entrada del nuevo programa educativo en el estado decidí visualizarla por regiones, la división que propongo para este estudio no se ajusta del todo a las zonas escolares de ese periodo, salvo por la que sería nombrada ‘zona 7’ en 1938 (por su importancia en el presente análisis); es más bien una propuesta basada en la geografía cultural: Valle de Puebla, Valle de Tepeaca (zona 7), Sierra Norte, Sierra Negra y Mixteca.

2.2.1 Valle de Puebla: Huejotzingo, Cholula, Puebla, Atlixco

La primera localidad (registrada en este archivo) en oponerse abiertamente a la nueva educación fue San Andrés Calpan (Cholula) en enero de 1935, donde los recién nombrados Directores de dos escuelas mixtas informaron que el presidente municipal mandó tocar la campana de la parroquia y ante 800 hombres y mujeres les informó que no estaban de acuerdo con que se enseñara a sus hijos bajo el Programa Socialista, luego la gente obligó a los maestros a abandonar la población, afirmando que costearían escuelas particulares. Los maestros afirmaron que “un Franciscano” había aconsejado a los “fanáticos” desobedecer³⁰. Un mes después la población afirmó ante un visitador que ese año no querían educación para sus hijos:

[...] se presentó con cuatro soldados, uniformados, y dos vestidos de paisanos [...] cuando el Ciudadano Presidente Municipal, se presentó se encontró con un número de vecinos que se hayaban[sic] congregados en la Plaza pública de este lugar, hablando con los mismos que habían llegado de visita haciendo algunas aclaraciones con relación a la apertura de las Escuelas, de niños, y de niñas, de lo cual los mismos vecinos y vecinas comenzaron a

²⁹ *Ibíd.* (25, 01, 1935)

³⁰ (30, 01, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

manifestar inconformidades i[sic] argumentos habiendo propuesto el ciudadano Visitador de Administración, que se convocara al mayor número posible de los vecinos de este mismo pueblo, con el objeto de darles una explicación[sic] y orientación de lo que es la enseñanza[sic] Socialista [...]

[...] Habiendo manifestado hombres y mujeres de los que se hayaban[sic] presentes que por el presente año no quieren para sus hijos ninguna enseñanza y sin precisar el motivo que las obligue o los obligue no obstante haberles hecho muchas aclaraciones el Ciudadano Visitador [...]³¹

En este caso ni los maestros ni el visitador lograron establecer un lenguaje común con la población, renuentes a recibir la educación oficial y a proporcionar explicaciones, consiguieron evitar ese año la entrada de la Educación Socialista, si bien no se registraron noticias sobre la existencia o no de su propia escuela particular. En Cacalotepec (también Cholula) el maestro rural federal solicitó ayuda para que fueran enviados los niños a la escuela y fuera clausurada la Iglesia, afirmando que el presidente municipal sí cooperaba, pero los padres no. Pidió un destacamento prudente, ya que la gente poseía armas³².

En la población de Alpanocan, Tochimilco (Atlixco) se opusieron a la Educación Socialista negándose a mandar a los niños³³. También Canoa (Puebla) se resistió a la nueva educación, ahí el presidente municipal se negó a dar posesión de la escuela a los maestros enviados y la población también inició a mostrarse hostil³⁴:

Como consecuencia de nuestra presencia en ese pueblo, comenzaron a reunirse bastantes individuos todos enzarapados, arrastrándolos, como cubriendo armas o garrotes, seguramente con el fin de azotarnos o cosas mayores, y como medio entiendo el idioma Mexicano, me di cuenta, yo, la Directora, de que la actitud de esos individuos era amenazante, por lo que advertí de ello al Presidente, quien manifestó que no podría darnos garantías en caso de que insistiéramos a quedarnos, por carecer de medios, [...]³⁵

³¹ *ibíd.* (22, 02, 1935)

³² *ibíd.* (24, 05, 1935)

³³ *ibíd.* (26, 04, 1935)

³⁴ La hostilidad de esa población a visitas tildadas con el mote de ‘socialista’ causaría muertes treinta años después.

³⁵ *ibíd.* (9, 04, 1935)

Los maestros no pudieron permanecer en el lugar, por lo que solicitaron ser trasladados a otras poblaciones, de inmediato fueron asignados a Tianguismanalco (Atlixco) y San Nicolás de los Ranchos (Cholula). Es de notar que entre los años 1934 y 36 la única zona escolar que contó con inspectora femenina fue la zona, sin número, de la capital del estado: inspectora C. Lezama en 1934 e inspectora Desideria de Rodríguez en 1935-36³⁶. Si bien la mayoría de los docentes eran mujeres, el ascenso a inspectores de las demás zonas se otorgaba exclusivamente a hombres. La presencia de inspectoras femeninas en Puebla posiblemente se debió a que restringida su labor a la capital no recorrerían muchas localidades, en caminos asumidos en muchos casos como peligrosos, ni lidiar con poblaciones y autoridades locales acostumbradas a tratar los asuntos oficiales con hombres.

En esa disputa algunas comunidades se mostraron más renuentes que otras a la nueva escuela, también las autoridades reaccionaron de diversas maneras. Incluso dentro de una misma población podían manifestarse grupos a favor y en contra de ella; como caso notorio, el maestro enviado a Tlalancaleca, Texmelucan (Huejotzingo) fue repudiado y apoyado por dos grandes sectores de la población; el dos de mayo el inspector de la zona realizó un informe en el que narró una junta realizada en la población, donde se amenazó de muerte al profesor si no se retiraba:

[...] demostrando dicha autoridad [el presidente municipal] estar de acuerdo con los fanáticos y en contra de la ideología revolucionaria, por lo que se le debe aplicar ejemplar castigo de acuerdo con la Ley de Educación Pública vigente. Es de advertirse que la mayoría de los vecinos de ese lugar que no aceptan la escuela Socialista son ejidatarios y que por lo tanto están defraudando los ideales del Gobierno revolucionario³⁷.

El inspector concluyó pidiendo la expulsión del cura local y apoyo del destacamento militar cercano de Palmillas. El artículo 27 promulgado por la Constitución de 1917 declaró el derecho a la propiedad para todos los individuos, que la tierra y los recursos naturales pertenecían en última instancia a la nación. Con ello, dio al gobierno federal la autoridad para adjudicar límites disputados y para regular el uso de aguas, bosques, minerales y petróleo. Por lo que unió el principio de justicia social con el manejo estatal de los recursos.

³⁶ (26, 09, 1934) y (2, 08, 1935) Baja de maestros (Caja 141, exps. 317 al 326) AHSEP

³⁷ *Ibíd.* (2, 05, 1935)

La repartición de tierras bajo la forma de “dotación de ejidos” otorgaba a los beneficiarios el derecho de usufructo permanente de tierras que pertenecían nominalmente a la nación. Lo que para autoridades y funcionarios significaba una manera de construir clientelas políticas en el medio rural (Boyer, 2015: 74-76, 81). Para las autoridades educativas, como para los diversos niveles de gobierno, la repartición de tierras y creación de ejidos demandada por las poblaciones debía identificarse con lo *socialista* de la nueva educación y los proyectos oficiales como el antifanatismo; por ello su percepción de fraude a “los ideales del Gobierno revolucionario”. Por su parte, para muchos campesinos y comunidades profesar la religión católica no entraba en contrasentido de la revolución agraria.

Pocos días después varios vecinos reunidos afirmaron no querer escuela socialista en su población, y el presidente municipal apoyó a “los fanáticos urdiendo planes para dar muerte al C. Director y a los que formamos la Sociedad de Padres de Familia”, por lo que dicha ‘Sociedad’ pidió cambiar el consejo municipal por “los CC. amigos de la Revolución” y también expulsar al cura³⁸. Por la respuesta de la DGEP podemos saber que se envió a un destacamento a la población³⁹. Unos días más tarde, varios vecinos enviaron un oficio en el que afirmaron que el maestro enviado calumniaba y dividía a la población, provocando disputas, que el sacerdote que radicaba en Texmelucan sólo realizaba ceremonias de fallecimiento cuando se le podía pagar; “no permitimos que se quebrante la ley”, pidieron que se cambiara al maestro y además se enviara una maestra para la división de sexos, pues así se evitaría “la perversión de los menores” y “así se conseguirá una eficaz enseñanza para ambos sexos, con toda seguridad los padres de familia considerarán el enviar a sus hijos a los planteles, consiguiéndose así mismo mayor número de educandos”⁴⁰.

Por un escrito de la Confederación Campesina Emiliano Zapata, enviado desde la ciudad de Puebla, podemos saber que el 30 de mayo se retiró al profesor. Los campesinos organizados de Tlalancaleca pidieron por conducto de la Confederación la cancelación de esa orden; afirmando que el profesor era competente, pidieron también que se mantuviera la

³⁸ (8, 5, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

³⁹ *ibíd.* (30, 05, 1935)

⁴⁰ (05, 1935) Baja de maestros (Caja 141, exps. 123 al 323) AHSEP

policía montada en el lugar, concluyeron el oficio con el lema “Tierra y Libertad”⁴¹. Dos días más tarde varios padres de familia también enviaron por su cuenta un oficio protestando por el retiro del profesor:

[...] estamos aquí haciendo pública profesión de nuestra fé y de nuestra creencia en la Revolución. [...] Si la aplicación del Socialismo como principio culminará en grandes acontecimientos aquí estamos nosotros en representación de más de DOS CIENTOS CAMPESINOS ORGANIZADOS pidiendo a usted simultáneamente que sea en Tlalancaleca por donde empiece su realización⁴².

En este documento se puede leer el discurso de la Revolución como una nueva religión en la que se profesa la fe, así como su asimilación del socialismo como promesa de mejora colectiva. Podemos saber que el mismo profesor se reincorporó a la población porque en julio solicitó cordialmente al presidente del Comisariado Ejidal obtener la parcela escolar, empleando el recurso de la identificación con la Revolución:

[...] PRIMERO: Que mientras la Escuela ha ido abriéndose poco a poco los horizontes de la Nueva Enseñanza para afirmarse más en la lucha social que tiene encomendada, creo pertinente elevar ante Ud. esta solicitud para obtener la Parcela Escolar [...]

CUARTO: Y que ese comisariado Ejidal dará una prueba palpable de estar con la Escuela de la Revolución, prestando toda su ayuda⁴³.

Para algunos sectores de la sociedad, como los nuevos ‘ejidatarios’, el proyecto cardenista de reforma agraria, organizaciones de trabajadores, derechos laborales y educación pública con ideales emancipatorios, era un proyecto social deseable, el cual fue degradado paulatinamente en las décadas subsecuentes. Otro ejemplo de solicitud de la división de sexos en la educación se dio en Huaquechula (Atlixco), donde el maestro informó que la población pedía una maestra para inscribir a las niñas, por lo que el pidió se le enviara una

⁴¹ *ibíd.* (1, 06, 1935)

⁴² *Ibíd.* (03, 06, 1935)

⁴³ (13, 07, 1935) Baja de maestros (Caja 141, exps. 123 al 323) AHSEP

“señorita ayudante”. La respuesta de la DGEP fue que sólo se enviaban ayudantes cuando la asistencia superaba los 150 alumnos, y aun así no se dividirían los sexos⁴⁴.

2.2.2 Valle de Tepeaca: Tepeaca, Tecali, Tecamachalco (zona 7)

En Tepeaca el secretario del Ayuntamiento informó a la DGEP en 1935 la labor anti Educación Socialista de organizaciones católicas promovidas por el cura del lugar. Así quedó expresada su visión de la oposición ideológica *Revolución-Catolicismo*:

En vista de que en las Escuelas Oficiales de esta Ciudad no hay asistencia de niños y niñas para recibir la Educación Escolar, debido a que los elementos clericales enemigos de la Revolución están desarrollando una labor de oposición en contra de la Escuela Socialista [...].

Desde el año de 1918 es decir, hace como 16 años poco más o menos llegó a esta Cabecera el cura Sr. Manuel O. Solís, demostrando desde luego ser un gran organizador en materia religiosa; fundó en esta ciudad un comité católico de jóvenes religiosos que se denomina “Club Trinidad Sánchez Santos” cuyos fines han sido hacer propaganda católica y controlar más miembros, difundiendo con profusión ideas religiosas con tendencias de oposición al régimen Revolucionario actual.

[...] Es así como nosotros los pocos revolucionarios que actualmente existimos en este lugar nos vemos en aprietos para sostener las ideas del Gobierno y colaborar con él; pues en realidad somos mal vistos por esos elementos⁴⁵.

Denunció también la impartición de clases religiosas a los niños que se realizaban los domingos en el convento. La DGEP respondió de inmediato que: “el Gobierno del Estado va a dictar medidas enérgicas y radicales en beneficio de las escuelas socialistas que marcan un triunfo más para la Revolución, toda vez que son órganos de difusión de la verdadera cultura y progreso para los pueblos”⁴⁶.

Otras poblaciones que se negaron abiertamente a recibir a la Educación Socialista fueron: Huixcolotla (Tecamachalco), cuya población se negó a recibir maestros socialistas⁴⁷ —aunque en otro oficio el comité municipal del PNR afirmó que laboraría para

⁴⁴ (22, 01, 1936) Baja de maestros (Caja 129, exps. 192-197) AHSEP

⁴⁵ (12, 02, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁴⁶ *ibíd.* (13, 02, 1935)

⁴⁷ *ibíd.* (14, 03, 1935)

presuadirlos— Villa Nueva, Tecamachalco, sacando el mobiliario de la escuela⁴⁸, Mixtla (Tepeaca) afirmando que existía una epidemia, el inspector de educación federal reportó su sorpresa: “manifestele que era imposible que los 98 niños que arroja el censo estuvieran enfermos, insistiendo él [presidente municipal] en contestar lo mismo”, el propio presidente municipal giró un oficio solicitando la clausura de la escuela, a pesar del inspector que llamó la atención a los ejidatarios.

la escuela de este pueblo está acéfala de educandos con motivo de la epidemia que ha asolado a todos los niños, por consiguiente el maestro no tiene qué hacer y a fin de no seguir defraudando el erario por el sueldo que disfruta dicho maestro; como medida prudente y precautoria pedimos con todo respeto la clausura de dicha escuela entre tanto pasa la crisis, [...]⁴⁹

Muestra que esta población estaba dispuesta a evitar la instrucción formal de sus hijos en ese momento, considerando la posibilidad de que la Educación Socialista fuese derogada tiempo después. Las poblaciones que no estaban de acuerdo con el nuevo proyecto educativo del gobierno adoptaron diversas estrategias para responder y eludirlo. En este caso, los habitantes de Mixtla lograron eludir la intromisión del gobierno en la educación de sus hijos negándose a enviarlos a la escuela bajo el pretexto de una enfermedad, desacatando sin una confrontación directa. El propio inspector federal concluyó el oficio solicitando que se enviara al maestro a Magdalena (Tecali) donde ya tenían local y habían cedido dos hectáreas para la escuela.

Otro caso de resistencia abierta registrado fue el de una Escuela de Hacienda, la de Santa Ana Mier, en Chiapa (Tepeaca) donde el presidente municipal informó que la hacienda contaba con maestro particular, y se negaba a recibir al maestro enviado por el gobierno para la Educación Socialista, el sindicato ahí existente también se manifestó en su contra: “no mandarían a sus hijos a pervertirse[sic]”⁵⁰. Al parecer lograron introducir al maestro a la hacienda aunque volverían a obstaculizar su labor: el maestro informó a la

⁴⁸ *ibíd.* (29, 04, 1935)

⁴⁹ *ibíd.* (16, 05, 1935)

⁵⁰ *ibíd.* (12, 02, 1935)

semana siguiente que no podía laborar porque cerraron su local⁵¹. No hay más información aunque un mes después la DEF ordenó a un inspector investigar la escuela particular de esa hacienda, por petición de la DGEP⁵².

Las escuelas llamadas “Artículo 123” eran aquellas para trabajadores de empresas agrícolas e industriales, coadyuvaron durante algunas décadas en la educación popular, nacidas bajo ese nombre a partir de la constitución de 1917. A finales de la primera década del siglo XX el 85% de la población del país no sabía leer ni escribir, y una parte considerable de la población residía en haciendas. Gran parte de éstas poseían los servicios indispensables de una comunidad: tienda, templo, cementerio, cárcel. Sin embargo, la escuela no era una prestación habitual, a pesar de que las leyes prohibían a los patrones emplear niños en edad escolar mientras no presentaran certificado de haber concluido su educación elemental. Bajo el gobierno de Portes Gil se echaron a andar las Escuelas de Circuito con ayuda de las comunidades rurales, las que cedían un terreno para el local y sostenían al maestro con una pequeña contribución mensual, la SEP proporcionaba el material y establecía una escuela central como modelo. En cinco años se crearon 2 000 Escuelas de Circuito, muestra del interés de los campesinos por su educación. En 1934 se reformó el artículo para sujetar la educación de estos establecimientos a los programas oficiales de la federación, así como la designación de los maestros por parte de las autoridades escolares federales. También las Escuelas de Circuito pasaron a depender de la SEP. El rechazo a recibir escuelas *Artículo 123* se debía fundamentalmente a la estrecha vigilancia de la SEP, pues establecer una escuela significaba estar bajo la supervisión de un inspector, que enviaba informes periódicos sobre las condiciones de la empresa o hacienda, número de trabajadores y condiciones laborales (Loyo, 1991: 311-330).

Como muestra de la importancia que los padres de familia daban al ajuste de la educación a su moral, en Tochtepec (Tecamachalco), en un oficio girado en favor de que no fuese cambiada la directora de la escuela, afirmaron que había desempeñado buena labor educativa y “jamás les ha inculcado a sus educandos, cosas que no estén dentro del deber y la moral, siendo éste el punto vulnerable por el que con Justicia se ha conquistado nuestras simpatías y respetos”⁵³.

⁵¹ *ibíd.* (19, 02, 1935)

⁵² *ibíd.* (18, 03, 1935)

⁵³ (05, 02, 1938) Baja de maestros (Caja 140, exps. 306-317) AHSEP

2.2.3 Sierra Norte: Huachinango, Tetela, Zacapoaxtla, Teziutlán, Zacatlán

En esta región la labor en favor de la Educación Socialista incluyó la remoción de autoridades locales; en 1935 en Teziutlán, los maestros de la escuela felicitaron al gobierno del estado por el nombramiento del presidente municipal provisional que apoyó a la Escuela Socialista⁵⁴. En Necaxa (Huauchinango), el maestro rural federal manifestó adhesión al gobernador José Mijares Palencia por la expulsión del cura local:

En vista de haber visto coronados mis deseos de que el cura de este pueblo fuera lanzado del curato, lugar desde donde hacia[sic] a la escuela una guerra espantosa, para atraerse a los niños para inculcarles “fanatismo” por lo que yo venía luchando desde el mes de abril, [...] pero el caso era ya comprometido con los católicos, quienes según informes verbales[sic], pretendían amotinarse a reclamarme por la oposición que puse para evitar que los alumnos siguieran retirándose; pues de 91 inscritos se redujo la asistencia a 68, y creo lo anterior porque el día 11 de octubre, se presentó al plantel de mi cargo un individuo llamado Epigmenio Guzmán diciendo que por orden[sic] del Cura, me iba a ordenar diera permiso a mis alumnos a que asistieran a los cultos, que de no hacerlo me atuviera a las consecuencias, y otros insultos que sería largo enumerar, por lo que usted verá que mi vida ha estado en peligro solamente por buscar el mejoramiento de los niños, y dar principio a la labor desfanatizadora de nuestras clases obreras y campesina [...]⁵⁵

En este oficio podemos leer el posicionamiento convencido y radical de algunos maestros, llegados hasta la confrontación directa con la Iglesia, habitual dirigente moral de muchas poblaciones. En Ixtacamaxtitlan (Alatriste [Chignahuapan]) el presidente municipal informó que ya había más calma y mejor asistencia desde la expulsión de los dos sacerdotes que exaltaban los ánimos de la población⁵⁶. En Zacatlán, el presidente municipal se manifestó en favor de la Educación Socialista y su labor antifanática, solicitando al director de la escuela local vigilar que sus subordinados no asistieran a ceremonias religiosas:

⁵⁴ (14, 02, 1934) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁵⁵ *ibíd.* (10, 11, 1934)

⁵⁶ *Ibíd.* (11, 05, 1935)

Como uno de los factores principales para llevar a buen fin los postulados de la revolución es la desfanatización radical en la juventud de edad escolar, los Maestros deben ser los porta-estandartes y vanguardistas de ella, ya que su misión es enseñar siempre la verdad, me permito de la manera más atenta recomendar a usted ejerza toda su influencia ante sus subordinados y colaboradores a fin de que eviten asistir a las prácticas religiosas, ya que de otra manera sería una ironía propugnar por quitar de las garras del clero a la infancia [...]⁵⁷

El director de esta escuela respondió agradeciendo su “franca solidaridad con la realización de los postulados revolucionarios” afirmando que vigilaría cualquier irregularidad de su personal⁵⁸. Lograr una educación completamente laica y enfrentada a la autoridad moral de la Iglesia podía ser un objetivo complicado cuando se enfrentaban a sociedades católicas maestros que también habían crecido profesando esa religión, lo que podía generar en ellos posturas complejas entre su labor en la Educación Socialista y su propio catolicismo.

Por contraste, en 1935, el Secretario de Gobierno del estado pidió al presidente municipal de Villa Juárez (Huauchinango) que informara sobre las acusaciones de los maestros, demandando garantías y facilidades para ellos, quienes denunciaron que el sacerdote ejercía ministerio sin autorización, también demandó el cierre de escuelas particulares y la consignación del sacerdote.⁵⁹ El presidente municipal referido eludió la confrontación respondiendo que desconocía las acusaciones de los maestros, la existencia de misas de oficio ni tampoco sabía de escuelas particulares en su jurisdicción⁶⁰.

Como casos notorios, se dio cuenta del asesinato de un maestro en Huauchinango en julio de 1936⁶¹, y se informó del asesinato de un maestro y quema de libros de texto en 1938 por parte de 22 “cristeros” en Cuahuític, Ixtacamaxtitlan (Alatriste [Chignahuapan]) de donde previamente se habían expulsado dos sacerdotes, estos cristeros pasarían después por Tetzoncuahuític y Miquixuquiuiz⁶². En el siguiente año los maestros de Nauzontla y Xochitlán (Zacapoaxtla) serían informados que debían regresar a sus labores pues habían desaparecido las causas de su salida (sin especificar cuáles eran)⁶³.

⁵⁷ (22, 10, 1934) Baja de maestros (Caja 129, exps. 173-189) AHSEP

⁵⁸ *ibíd.* (24, 10, 1934)

⁵⁹ (2, 05, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁶⁰ *ibíd.* (31, 05, 1935)

⁶¹ (30, 07, 1936) Baja de maestros (Caja 129, exps. 173-193) AHSEP

⁶² (13, 07, 1938) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁶³ *ibíd.* (20, 07, 1939)

Las diferentes reacciones ante la Educación Socialista verificadas en esta región pueden ser mejor entendidas conociendo la historia de luchas entre facciones liberales y conservadoras que durante la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa se desarrollaron en la Sierra Norte. En la negociación de las localidades con los diversos bandos en disputa, muchas poblaciones se habían identificado con las facciones y los postulados liberales de igualdad, derecho a la propiedad y laicismo, principalmente Tetela, Xochiapulco y Zacatlán, donde existía la mayor concentración escolar. Por su parte poblaciones como Chignahuapan, Zacapoaxtla y en menor medida Teziutlán y Huauchinango se habían identificado con los bandos conservadores y la defensa de la religión y las corporaciones (Thomson, 2011: 131-159).

Al triunfo de la Revolución de Tuxtepec, que marcó el ascenso de Porfirio Díaz y en Puebla la consolidación de sus partidarios liberales de la Sierra Norte, ocupó el puesto de gobernador el general Juan C. Bonilla quien impulsó la educación laica y gratuita sostenida por los municipios, el general Juan Francisco Lucas (que al igual que Bonilla había iniciado siendo preceptor en una localidad) fue nombrado jefe político del distrito de Tetela, ambos impulsaron la educación laica y medidas liberales contra el poder de la Iglesia católica, lo que les valió la oposición no sólo de sus tradicionales enemigos (terratenientes y grandes comerciantes), sino también de varias de las poblaciones que habían sostenido su lucha contra la desamortización de las tierras comunales y en favor de la educación, del control municipal de la política, de la democratización de nombramientos y de ciertos controles sobre las condiciones laborales en las haciendas (Véase Guy Thomson *El liberalismo popular mexicano*: 287-291).

2.2.4 Sierra Negra: Libres, Chalchicomula

El director Pedro Castillo de la escuela de niños de Chalchicomula —Carlos B. Zetina— informó en 1934 sus avances, identificados con el proyecto de la SEP y el de Sáenz en buena medida, en cuanto a la parcela escolar, la práctica del basquetbol y la puesta en marcha de obras de teatro con los alumnos, aunque sobre la ejecución de la Educación Socialista se mostró prudente:

Tal vez no sea posible ir muy adelante porque hay un marcado conservatismo en poblaciones como esta, alejadas por su misma condición rural de las corrientes culturales de hoy en día. Aquí donde el fanatismo impera, donde todavía forman núcleo los hacendados de antaño, donde la Escuela ha sido vista como centro de solaz para los hijos de los ricos y no como un lugar de elevación espiritual y material para las masas, sólo se consagra como sistema infalible de educación el que enseña a leer, escribir y hacer cuentas, con exclusión de cualquiera otra actividad⁶⁴.

Este fragmento indica la percepción del maestro de la educación como medio de superación y de mejoramiento económico, así como la dificultad que él encontraba para realizar este proyecto en un medio donde aún predominaban las estructuras prerrevolucionarias. Parece ser una respuesta a una nota aparecida unos días antes en el periódico *La Opinión*, en la que padres de familia de Chalchicomula se quejaron argumentando que habían enviado a sus hijos a educarse, y no a “aprender el oficio de albañiles u hortelanos”⁶⁵, de ahí su descripción de la visión local de la escuela como solaz de ricos y no como elevación material de las masas, y de la exclusión de actividades ajenas a la aritmética y la alfabetización. En Aljojuca (Chalchicomula) dos directores de escuelas mixtas también informaron que la población no quería enviar hijos a las escuelas, pues corrían rumores de que se les impartiría “educación sexual”⁶⁶. Por su parte, en Mazapiltepec (Chalchicomula) los maestros denunciaron una agresión a pedradas contra el director de la escuela socialista, llamada, por cierto, Plutarco E. Calles⁶⁷.

2.2.5 Mixteca: Izúcar, Acatlán, Tepexi, Tehuacán

El 2 de noviembre de 1934 la DGEP solicitó al presidente municipal de Tehuacán que informara “si ya existen garantías en Zoquitlán, a efecto de que se giren las órdenes correspondientes, para que siga funcionando la Escuela”⁶⁸. Sin especificar el problema suscitado, la solicitud de garantías muestra la existencia de resistencia a la instalación de la instrucción pública. En Chila (Acatlán) un cobrador de rentas denunció que en el municipio había tres curas que amenazaban de excomuniación a quienes enviaran a sus hijos a la escuela

⁶⁴ (01, 05, 1934) Baja de maestros (Caja 48, exps. 275-282) AHSEP

⁶⁵ *La Opinión* periódico (26, 04, 1934): 1 y 6

⁶⁶ (11, 02, 1935) Baja de maestros (Caja 48, exps. 275-282) AHSEP

⁶⁷ (9, 05, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁶⁸ *ibíd.* (02, 11, 1934)

socialista, la amenaza llegó también a San Miguel Ixitlan, por lo que no había asistencia escolar en ambos municipios⁶⁹. De ese mismo año el Archivo Histórico de la SEP en Puebla conserva un volante de alerta católico que circuló en Chiautla de Tapia (Izúcar) en 1935:

Si es Ud. un verdadero padre de familia, buen ciudadano y católico, no ocurra a matricular a sus hijos en las Escuelas del Gobierno, porque se les pervertirá con la enseñanza socialista que es atea, acepta el amor libre y quita todo derecho a los padres de familia⁷⁰.

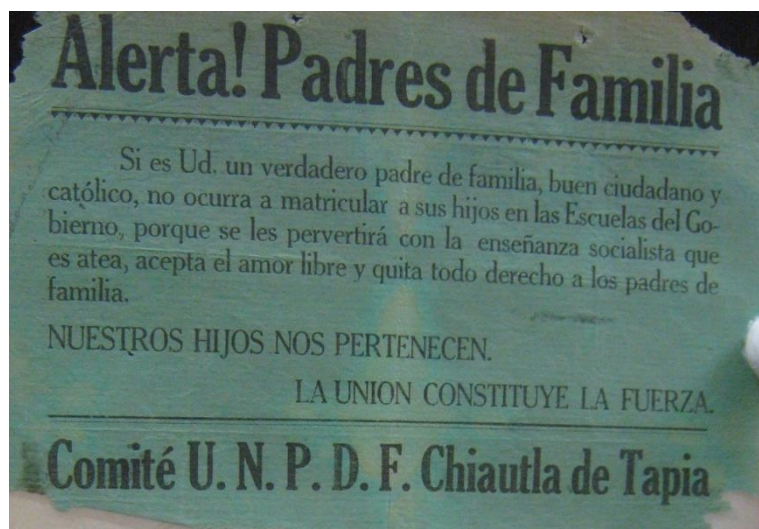


Fig. 4 (1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

En este volante podemos leer los principales argumentos esgrimidos por la Iglesia ante la población para rechazar la nueva educación. La Unión Nacional de Padres de Familia relaciona a la familia, la religión y la ciudadanía para hacer ver a la escuela socialista como una amenaza moral para la sociedad, con la imagen de la perversión, el ateísmo y el rompimiento de la autoridad paterna. En ese momento, fue una constante la defensa de la figura de la familia y de las normas de convivencia tradicionales.

En El Carrizal, Coahuila (Izúcar) el comisario ejidal, algunos ejidatarios y la directora de escuela, informaron que varios vecinos se habían mostrado rebeldes a la escuela socialista y la hostilizaban, también la autoridad administrativa se rehusó a firmar

⁶⁹ *ibíd.* (10, 06, 1935)

⁷⁰ *ibíd.* (1935)

las actas e inventario. Los firmantes [30 firmas] recibieron a la maestra y entregaron el plantel para la escuela, por lo que pidieron garantías para ella. También es interesante que su oficio fue firmado con el lema zapatista “Tierra y Libertad”, mientras que en la transcripción la DGEP empleó el lema oficial “Sufragio efectivo no reelección”⁷¹.

El maestro de San José Gracia, Molcaxac, (Tepexi) pidió que se castigara a los sediciosos contra la escuela pública, pues era justo que: “el Proletariado corresponda [...] cultivando el terreno del Progreso y Educación para convivir la vida de pas[sic] *encomendada a elementos Revolucionarios*” y lamentó la existencia de grupos que propagaban en contra de la Educación Socialista “*bajo las asquerosas acciones de Sacerdotes Católicos parásitos de masas ignorantes*”⁷². Muestra del posicionamiento radicalizado de algunos maestros en contra de la Iglesia. Esto chocó con la población local, en donde hubo oposición a la nueva educación y ausentismo escolar de parte de quienes el maestro esperaba que debían “corresponder” — ¿A la dotación de ejidos? ¿A la llegada de la educación pública? — colaborando y acatando en todo sentido a las autoridades “revolucionarias”, en favor del “progreso” y la educación social.

En Tilapa (Izúcar) el maestro rural federal denunció ante el Director de Educación Federal la baja asistencia escolar, la existencia de escuelas particulares y la hostilidad de padres de familia:

[...] antes muy al contrario varios padres de familia que tienen a sus hijos en las escuelas particulares, y que jamás los han matriculado en esta escuela que es a mi cargo, se han presentado al Presidente Municipal, alegando que sus hijos no aprenden, pero si nunca los han mandado a la escuela Rural [...]

Así como también ordene[sic] usted a quien corresponda se me impartan garantías, a fin de que pueda desarrollar todo mi programa de trabajo en unión de mi ayudante, y no me quiten la atención, las personas inconformes con la educación, pues son capaces de introducirse al salón de clases como lo han hecho en algunos años anteriores⁷³.

También en Chietla (Izúcar) un maestro denunció que un vecino se introdujo a su salón machete en mano a reclamar la prohibición de emplear el libro “Lector Catolico

⁷¹ *ibíd.* (21, 02, 1935)

⁷² *ibíd.* (13, 03, 1935) (cursivas mías)

⁷³ *ibíd.* (08, 04, 1935)

México[sic]” y el empleo de libros de texto federales⁷⁴. Denuncia en la que podemos ver que el contenido de los libros de texto, como el de la educación en general, también podía ser cuestionado (incluso violentamente) por la población. Asimismo, constatar que la Iglesia generaba sus propios libros de lectura, con los que buscaba seguir influyendo en la educación elemental de la infancia, como proyecto opuesto a la educación oficial.

En relación con la asistencia escolar es interesante un oficio girado por el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) dirigido por Luis Chávez Orozco, en el que un procurador de comunidades indígenas informó que en el pueblo de Juan N. Méndez (Tepexi) había muy poca asistencia escolar, por lo que solicitó directamente al gobernador del estado dirigirse a autoridades locales para que los padres de familia enviaran a los niños⁷⁵. Es el único ejemplo de un oficio dirigido por el DAI que encontré en este periodo, y debió tener peso, pues además de ser dirigido desde la Ciudad de México, fue enviado directamente al gobernador y no a alguna de las Direcciones educativas o autoridades locales, lo que muestra que esta institución federal buscaba generarse un espacio de importancia, y hacerse escuchar y respetar tratando directamente con el poder ejecutivo de cada estado, y no con simples recomendaciones a autoridades menores.

En otro caso, no muy lejos de ese lugar y en fecha cercana, el presidente municipal de Ahuatlán (Izúcar) informó a la DGEP que había autorizado la separación de 24 alumnos de la escuela desde el 24 de mayo y hasta el 15 de agosto para que pudieran laborar en las lluvias, “única esperanza para adquirir el mínimo recurso pecuniario”⁷⁶. Muestra de la adaptación de una escuela al calendario agrícola, en el que fue una autoridad local (y no el maestro o inspector educativo) quien autorizó la ausencia de los educandos durante casi tres meses, para que pudieran contribuir al trabajo agrícola de sus familias.

⁷⁴ *ibíd.* (30, 04, 1935)

⁷⁵ Departamento de Asuntos Indígenas (12, 04, 1939) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁷⁶ (24, 05, 1939) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

2.3 El estado de Puebla en conjunto

En el año de 1934 fue notoria la importancia de la educación en cada edición del periódico *La Opinión*, que constantemente trataba el tema del nuevo programa educativo, asuntos de las normales o los maestros, llamamientos a apoyar las mejoras de locales escolares en malas condiciones o felicitaciones de alguna población a su profesor. El propio director estatal, Víctor Sosa, procuraba dar a conocer su labor y sus recorridos.

En todos los ejemplos de oficios girados por o hacia las Direcciones educativas podemos leer que el “mito de la Revolución mexicana”, que Alan Knight considera menos difundido y exitoso durante las primeras décadas después de la fase armada “de lo que a menudo se supone” (Knight, 2013: p. 210), fue de hecho un recurso ampliamente utilizado tanto por funcionarios como por autoridades locales y maestros de la década de los años treinta, aunque incluso concibieran la Revolución desde ópticas distintas; el lema “Tierra y Libertad” de los zapatistas opuesto al de “Sufragio Efectivo No Reelección” maderista y oficializado, e incluso aunque en esa coyuntura se empleara como un término opuesto al catolicismo: “Revolución (o revolucionarios)” en contra de “fanáticos”.

Esta identificación con la *Revolución* y con su enfrentamiento al catolicismo se manifestó en la disposición de la Confederación Campesina Emiliano Zapata que denunció la existencia de escuelas clandestinas que “imparten educación conforme al dogma católico en perjuicio de la Constitución”, denunció los domicilios de seis de ellas en la ciudad de Puebla y la existencia de otras en Tepeaca, Acatzingo, Chalchicomula, Tecamachalco, Tehuacán, Teziutlán, Huejotzingo y Texmelucan, afirmando que esta iniciativa de formación de escuelas particulares se debió al “cura Teyssier” [de la parroquia de la Santa Cruz]⁷⁷, información enviada al gobernador, a la DEF y a la DGEP⁷⁸. Podemos comprobar que la Confederación tenía capacidad de rápida respuesta conjunta, dado que apenas dos semanas antes la DGEP había pedido al inspector pedagógico de la 1ª zona asistir ante la Asamblea General de la Confederación E. Zapata en representación del director estatal, para explicar “los fines que persigue la implantación de la Escuela Socialista, mismo que

⁷⁷ Existió un clérigo Manuel Teyssier arrendando el Teatro Principal de Puebla en 1942 (Tercero, 1995:307)

⁷⁸ Confederación Campesinas Emiliano Zapata (16, 02, 1935) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

será tratado ante los campesinos que asistan a la Asamblea de referencia”, a realizarse en Tepango, Zacatlán⁷⁹.

También es de destacar que tanto autoridades locales como población general y maestros empleaban permanentemente el término “Educación Socialista” como ese nuevo lenguaje contencioso; a favor o en contra de ella –como proyecto civilizador, como catalizador de la emancipación o como amenaza moral— todos sabían que era la nueva corriente educativa y que era aspecto fundamental de las transformaciones de ese momento. La constante confrontación y negociación entre los grupos dominantes y entre los grupos subalternos se lleva a cabo a través de las formaciones, instituciones y organizaciones existentes en el Estado y la sociedad civil. Los lenguajes de protesta u oposición de los grupos subalternos deben adoptar las formas y lenguajes de dominación a fin de ser registrados; este material común de formas de expresar aceptación o descontento es lo que William Roseberry ha denominado *lenguaje contencioso*, como parte fundamental de un proceso hegemónico: “Este material común y marco significativo es, en parte, discursivo. Un lenguaje común o una manera de hablar sobre relaciones sociales que expone los términos centrales alrededor de los cuales pueden ocurrir la impugnación y la lucha” (Roseberry, 2002: 220).

En el caso de la educación posrevolucionaria en Puebla podemos observar la asunción de algunos conceptos al lenguaje con el que se discute: *Revolución, proletariado, masas campesinas, fanatismo, Educación Socialista, progreso, mexicanidad*. Más adelante retomaré los diferentes usos que dominantes y subordinados daban al concepto de mexicanidad, que como el de *Revolución* y *Educación Socialista* tenía diversas interpretaciones. Estos términos pueden ser propuestos por uno u otro de los niveles, pero cuáles de ellos serían más discutidos no es elegido por ninguno de ellos. En palabras de Roseberry: “[l]os puntos de disputa, las ‘palabras’ (y toda la historia material de poderes, fuerzas y contradicciones que las palabras expresan inadecuadamente) acerca de las cuales un Estado centralizador y un aldea local podrían luchar son determinados por el proceso hegemónico mismo” (*ibid.*: 230).

Este acercamiento a la incursión de la Educación Socialista en el estado de Puebla permite una visualización más o menos global del estado, en el que pueden verse

⁷⁹ (29, 01, 1935) Baja de maestros (Caja 129, exps. 173-193) AHSEP

tendencias y algunas constantes. No se explica muy a fondo ningún caso específico, y seguramente no posee todos los oficios girados en esos años, también hay más documentos relativos con la DGEP que con la DEF. Como tendencia se manifiesta la constante inasistencia escolar por todo el estado y en toda la década, aunque se le presta más atención en los últimos años (1938-39). Aun con la aplicación legal de multas a padres ausentistas es notoria la incapacidad o la resistencia de las autoridades locales para aplicarlas. Uno de los presidentes municipales, el de Atexcal (Tepexi), que solicitó asesoría y apoyo para obligar a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela reprodujo el discurso, un tanto radical, de mexicanidad y progreso para ser respaldado por el gobierno estatal:

En estos actuales momentos en que todos los que nos conceptuamos mexicanos de corazón, de sangre y de raza, luchamos por llevar adelante el progreso de nuestra Patria, tenemos no a menudo sino constantemente, serias dificultades, ya por falta de comprensión, ya de capricho, etc. [...] qué motivo hay entonces para que otros solapen estos principios que es la médula de todo Progrezo[sic]? Porqué entonces no poder exigir aunque en forma drástica a los padres que para el beneficio de sus propios hijos se lucha? ⁸⁰

Este discurso tan nacionalista —el mexicano de corazón y raza podría leerse en este caso como el mestizo revolucionario— parece estar en consonancia con el discurso callista de 1934, en el que los niños debían pertenecer no a las familias sino a la patria, para la construcción de una verdadera nación, es decir, con homogeneidad cultural.

También son notorios los intercambios de información entre las dependencias educativas federal y estatal, así como la voluntad de instituciones y autoridades locales de remitirse a ambas en varias ocasiones. Aunque en muchos momentos la Dirección Estatal parece subordinarse a la Federal, también le delega o intercambia ciertas localidades.

Incluso con la expulsión de maestros de ciertas localidades durante la implementación de la Educación Socialista, la cantidad de maestros en nómina no alcanzaba a cubrir la demanda de las poblaciones, los maestros expulsados fueron inmediatamente enviados a otra localidad que ya poseía la solicitud y la escuela construida y vacía. Permanentemente también se delega a los gobiernos municipales costear la construcción, reparación, ampliación y equipamiento de las escuelas, incluso la compra de

⁸⁰ (14, 06, 1938) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

herramientas para los talleres y máquinas para cortar el pelo. Sobre ello es ilustrativa la respuesta de la DGEP enviada al presidente municipal de Tlacotepec (Tecamachalco):

Ante la imposibilidad en que se encuentra el Gobierno del Estado para atender todas las necesidades de las escuelas, corresponde a los Ayuntamientos aportar su esfuerzo para llenar siquiera las más urgentes necesidades de su propia Escuela.

En consecuencia, esta Dirección General de Educación Pública, hace a usted formal excitativa para que, llamando al cumplimiento de su deber, a todos los padres de familia de la población, se resuelvan satisfactoriamente las necesidades materiales de la Escuela, quedando a cargo del Gobierno seguir atendiendo los sueldos del profesorado⁸¹.

Muestra que la gratuidad de la educación era bastante relativa y más bien discursiva, la extensión escolar en esa reestructuración se basó en el apoyo de todas las poblaciones, en las que los padres de familia debían contribuir en diversos grados con la educación de sus menores. Estas circunstancias marcaron la configuración de las escuelas mexicanas del resto del siglo XX, con la necesidad del apoyo material de los padres de educandos. Las dos direcciones de educación básicamente inspeccionaban el funcionamiento de las escuelas y costeaban el salario de los maestros, aunque aún existían algunas escuelas comunales: se mencionan las de Cuetzalan, que desaparecieron en 1935 (dos de ellas las de Reyesogpan y Xiloxichico funcionaban de años antes)⁸², una de Honey y otra en Tepatlaxco (Texmelucan). La DGEP solicitó a los presidentes municipales informes sobre las escuelas particulares que solicitaron autorización para funcionar: tres en el distrito de Cholula, dos en el de Tecamachalco, dos en el de Chalchicomula-Libres, una en el de Huejotzingo, una en el de Tecali, una en Tehuacán y otra más en el de Tepexi.

En cuanto al contenido de la enseñanza, un ejemplo de comentario elaborado desde una localidad puede ser el del presidente municipal de San Felipe Teotlaltzingo (Huejotzingo) que felicitó a la DGEP e informó que en los grados 2º, 3º y 4º el maestro impulsó “los conocimientos más usuales en la vida práctica”: Lectura, Escritura y Aritmética, omitiendo Educación Social, Historia Patria, y Derecho Usual. En los primeros grados también se observó el trabajo docente, a pesar de que los maestros habían

⁸¹ *ibíd.* (16, 08, 1938)

⁸² *ibíd.* (21, 11, 1935)

encontrado algunos obstáculos en sus labores, por lo que el presidente pidió que no hubiese remoción⁸³. En este caso, que considero puede ser ejemplar, la omisión de la mitad de las asignaturas no fue impedimento para la felicitación al maestro, pues se había abocado a las materias que la comunidad consideraba más necesarias: lectura-escritura y aritmética, en cuya enseñanza había sido eficiente.

De los oficios girados desde la DGEP hacia las autoridades de los municipios entre 1938 y 1939 (64) sólo cerca del 11% (siete) pueden considerarse felicitaciones, el resto son recomendaciones —reparaciones al edificio, dotación de bancas binarias, escusados, herramientas para talleres, laborar en la parcela—, de las cuales más del 68% (39) incluyen la recomendación de mejorar la asistencia escolar.

Si cuantificamos las localidades que poseían escuela referidas en los oficios de la caja de “Movimiento de Personal” entre los años 1934 a 1939 (no solo los dirigidos hacia las autoridades locales sino también los elaborados por éstas y por los maestros) la zona escolar 7, los ex distritos de Tecali, Tepeaca y Tecamachalco, suma un total de 66 oficios. Cabe mencionar que el interés por la escolaridad en esa zona era prerrevolucionaria, pues entre 1880 y 1895 Tecali contaba con 60 escuelas, porcentaje elevado para ese momento (Munguía, 2010: 61). Aunque con la información hallada no puedo conocer las jurisdicciones precisas de todas las demás zonas escolares, los oficios referentes al Valle de Puebla, Cholula, Huejotzingo, Puebla y Atlixco, suman 21 oficios. La región Mixteca, Izúcar, Tepexi y Tehuacán, sumarían 20 oficios. La Sierra Norte, Tetela, Chignahuapan, Huauchinango y Zacapoaxtla, sumarían 23 oficios. Mientras que la región de la Sierra Negra o zona 5, Libres y Chalchicomula, apenas sumaría siete oficios. Corroborando que la región del Valle de Tepeaca-Tecali fue la más atendida por la Dirección estatal, mientras que la Sierra Negra se caracterizó por su abandono.

Podemos leer esta conflictiva implementación de la educación a través de la propuesta desarrollada por Louis Althusser en *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (1970, 1978 trad.), para quien “la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante” (: 14). Esta *superestructura ideológica* está compuesta de ideologías religiosas,

⁸³ *ibíd.* (14, 12, 1939)

moral, jurídica y política, reproducidas en los aparatos escolar, religioso, familiar, político, de información, cultural, etc. Para Althusser, el aparato ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante es el aparato ideológico escolar: “que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de estado dominante, es decir, la Iglesia” (*ibíd.*: 41).

Después de la Revolución mexicana que había roto en buena parte del país con la autoridad de la ideología dominante anterior, sin lograr controlar y transformar al Estado, la formulación de proyectos colectivistas y socializantes de la posrevolución que tuvieron su auge a finales del Maximato e inicios del Cardenismo, que llevaron a la promulgación de la Educación Socialista, que en gran medida buscaba romper con la ideología dominante en su nivel político y sobre todo en su nivel religioso a través del aparato ideológico escolar. Las facciones dirigentes del Estado estaban creando un aparato ideológico político nuevo, basado en el discurso de la *Revolución*, la justicia social, el proletariado obrero-campesino, las masas populares y el nacionalismo cultural *mestizo*, aparato centrado en el partido de oficial.

El Cardenismo fue el momento más progresista de este proceso que permitió la creación de ejidos, formación de sindicatos, nacionalización de recursos, y formuló la Educación Socialista como medio de “socializar” a la población. Aunque los dirigentes de la SEP más progresistas no fueron del todo socialistas (Moisés Sáenz, Narciso Bassols, Rafael Ramírez), sí contribuyeron a la creación de un *lenguaje contencioso* basado en algunos aspectos del socialismo: *Revolución, proletariado, masas campesinas, antifanatismo*, que algunos maestros asumieron y radicalizaron. De manera que en ese momento se observa la formación de una nueva ideología dominante: el nacionalismo posrevolucionario, formulado en el aparato ideológico político, la nueva clase gobernante y el partido de Estado, que a través del aparato ideológico escolar, la SEP y las Direcciones estatales, buscó desplazar completamente al aparato ideológico religioso, es decir, la Iglesia. Sin embargo, en este caso el aparato ideológico familiar, que se extendía hacia un nivel comunitario, se manejó al margen de los aparatos ideológicos en pugna, retomando en muy diversos grados posturas de ambos para tratar de, y en varios casos lograr, adecuar la educación a sus intereses vitales. Puede apoyar nuestra comprensión de la falta de identificación total de la población en general con la religión o con el antifanatismo, así

como las formas en que se manejaron entre ambas durante este proceso, la conceptualización desarrollada por Gramsci de lo que denominó *sentido común*:

Se observa que la religión y el sentido común tampoco coinciden, sino que la religión es un elemento del disperso sentido común. Además, “sentido común” es un nombre colectivo, como “religión”: no existe un único sentido común, porque también eso es un producto de la historia y una parte del devenir histórico. [...] Cada estrato social posee su propio “sentido común” y su propio “buen sentido”, que son básicamente la concepción más generalizada de la vida y el hombre. [...] El sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que está en continua transformación, enriqueciéndose con ideas científicas y con las opiniones filosóficas que han penetrado en la vida cotidiana (Gramsci en Crehan, 2004: 132).

Los sentidos comunes de diversas localidades y fuerzas sociales se identificaron con propuestas gubernamentales o eclesiásticas sin necesariamente oponerse (aunque sí hubo oposiciones) a la visión contraria; de ahí la identificación de ejidatarios agraristas con el catolicismo o de campesinos católicos con la Educación Socialista. Este momento de la historia de México es lo más alejado de lo que Althusser caracterizó como la ideología de la escuela universalmente reinante:

que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología (puesto que es... laico), en el que maestros respetuosos de la “conciencia” y la “libertad” de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus “padres” (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo, los conocimientos, la literatura y sus virtudes “libertadoras” (1978: 45).

Fue precisamente su incapacidad de representar un medio neutro con padres de familia propietarios de sus hijos lo que le atrajo tantos opositores a la Educación Socialista. Althusser también evidencia que: “[n]inguna clase puede tener en sus manos el poder de Estado en forma duradera sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado” (*ibíd.*: 32). Esto contribuye al entendimiento de la moderación final del Cardenismo y la Educación Socialista, y también la moderación de la Iglesia, así como el retroceso de los proyectos y discursos socializantes cardenistas, creación de ejidos, y sindicatos, durante los regímenes presidenciales posteriores.

2.4 Racialización oficial y el lenguaje de las poblaciones

¿Qué acaso somos extranjeros? ¿Verdad que no? Como mexicanos que somos, tenemos derecho a pisar los terrenos patrios

Los maestros debían analizar y clasificar para sus inspectores el estatus cultural de las poblaciones en las que laboraban, eso deja ver un informe de un maestro de Libres, en el que el maestro estaba siguiendo un conjunto de parámetros a responder, informó sobre la historia del lugar, el oficio mayoritario (campesinos), cultivos principales, pobreza, y también aspectos de diferenciación étnica: “Razas: aztecas ú[sic] mexicanos. Lenguas o dialectos: solo el mexicano. Trajes regionales: calzón, camisa y algodón. Religión: la idolatría llamada católica”⁸⁴, también afirmó que debido a la distancia no era posible que algunos de los niños concurrieran a su escuela. Esta descripción, despectiva y racista, muestra que para los funcionarios educativos era importante conocer y clasificar las características culturales de la población, muchas de las cuales se pretendían transformar; esencialmente idioma, vestimenta y religiosidad. También muestra que aun clasificaban por razas, las que habían dejado de considerarse en censos oficiales; el censo nacional de 1930 dejaba de considerar razas (blanco, mestizo, indígena), y únicamente consideraba idioma (español, idioma extranjero o “dialecto”)⁸⁵, demostrando la pervivencia del pensamiento racial como parte de esos *sentidos comunes* que permeaban a los miembros y funcionarios de las instituciones educativas. Entre las solicitudes, la de Chimecatitlan (Tepexi) es un caso interesante pues solicitaron profesores nativos de su población hablantes de su idioma: “pedimos también que la enseñanza pública se encomiende a Profesores nativos de aquí, pues los hay aptos, porque además del natural cariño a los suyos, conocen nuestro idioma regional y pueden cumplir mejor su cometido”⁸⁶.

Si bien se solicita empleo para miembros de la localidad, en este oficio no se ofrece algún nombre específico como en los casos en los que se recomiendan los servicios de ciertas personas. Aunque existían a nivel federal algunos proyectos para educar maestros bilingües (Giraudó, 2014: 186-190), para el estado de Puebla no he hallado información de algún proyecto oficial de educación en lengua indígena en ese periodo. Elsie Rockwell ha

⁸⁴ (19, 05, 1934) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

⁸⁵ INEGI, 5° censo de población, 1930. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/1930/>

⁸⁶ (22, 06, 1933) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

encontrado que para el caso de Tlaxcala en donde oficialmente no se hablaba de los idiomas indígenas de la población, el sistema estatal solía enviar a las poblaciones con elevada presencia del mexicano o del otomí a maestros bilingües o con cierto conocimiento de estos idiomas (2007: 211), lo que pudo haberse intentado discrecionalmente también en Puebla, como en el caso de la directora enviada a Canoa que “entendía el mexicano”. No se encuentra en el expediente alguna respuesta oficial para la petición de esta población sobre la conveniencia de maestros hablantes de su idioma, quienes para solicitarlos no necesitaron recurrir a la diferenciación *–indígenas o mixtecos–* en la que los funcionarios los habrían catalogado; únicamente argumentaron en favor de las conveniencias de un maestro hablante del mismo idioma que los infantes, petición más que razonable, y que siendo local podría interesarse más por su labor docente.

En Boquerón, Acatlán, el presidente auxiliar, el comisariado ejidal, y el presidente del comité pro-educación, denunciaron propaganda contra la escuela y la autoridad, argumentando:

Siendo nuestro deseo, de instruir a todo niño *sin excepción de castas, ni categorías*; vemos con asombro a los Sres. Pedro Cariño y José Morán que controlan a la mayor parte de padres de familia con una propaganda ante [sic] clerical [...] pedimos a nombre de los padres de familia; ordene esa superioridad de su digno cargo; lo conducente a fin de llevar ileza [sic] la Bandera Revolucionaria del Proletariado⁸⁷

Como los habitantes de Chimecatitlan, en circunstancias distintas, los de Boquerón argumentaron a favor la omisión de las clasificaciones para solicitar apoyo a la instrucción de su niñez. La inclusión del término *castas* equiparado al de *categorías*, términos mal vistos por autoridades y funcionarios, habla en contra precisamente de esas distinciones. Al mismo tiempo, adoptaron términos empleados y bien vistos por los funcionarios del estado para buscar soluciones favorables: “la Bandera Revolucionaria del Proletariado”.

En el oficio girado en 1934 por los habitantes de Venta Salada, Coxcatlán (Tehuacán) se puede leer también la omisión de la categorización, la visión de la

⁸⁷ *ibíd.* (22, 02, 1935) (cursivas mías)

nstrucción pública como beneficio social y la equiparación de la identidad local con la mexicanidad, argumentaron también, como la SEP, a favor del deporte:

Desde tiempos muy remotos ha existido en este lugar un edificio dedicado muy exclusivamente para la Instrucción Pública, que a base de muchos sacrificios, lo hemos podido conservar en buenas condiciones con las muy sanas intenciones de seguir colaborando en pro de nuestra patria chica [...] mostrándonos un oficio girado por el Presidente del Consejo de Administración de la C.A. Ejidal Aristeo de la Vega, donde le ordena la destrucción de un campo deportivo de Basquet Ball, como también la desocupación del edificio de referencia, demostrando con esto su egoísmo y mala voluntad para la clase trabajadora y para la niñez, sin entender que el deporte es la vida de un pueblo o rancho, para que la Patria tenga hijos fuertes y sanos.

Como también se nos tacha de que somos unos extraños, nos preguntamos, ¿qué acaso somos extranjeros[sic]? ¿Verdad que nó[sic]? Como Mexicanos que somos, tenemos derecho a pisar los terrenos patrios, y creemos que dicho señor se encuentra sumido en el más completo error, lejos de cumplir con sus deberes⁸⁸.

También se ofrecieron a pagar el salario del profesor, siempre que les fuera asignado uno para reabrir su escuela, muestra de su interés y convencimiento de que la educación beneficiaría a su niñez. La asimilación y defensa del deporte se explica debido a que fungía como medio de socialización al interior de la población y entre localidades distintas, además de ser espacio de competencia masculina, favorecida en los espacios rurales.

Mientras que para los líderes intelectuales y políticos la “mexicanidad” debía ser una comunidad racial y cultural; “afinidad lingüística, homogeneidad racial, bienestar material y comunidad de ideales” (en el *Programa de educación* de la SEP, 1935), para estos solicitantes su mexicanidad es un derecho de nacimiento y de pertenencia a una localidad. Estos ejemplos de solicitudes realizadas por la población, de la región sur que había sostenido la insurrección zapatista, demuestran que para ese momento —*liminal*— no se sentían identificados como grupos étnicos, ni como *indios* o *indígenas*, abogaban por la eliminación de las diferenciaciones de corte racial-cultural y se asumieron como mexicanos

⁸⁸ *ibíd.* (02, 09, 1934)

en igualdad al resto, sin detrimento de su interés por la *Patria chica* o el uso de su idioma propio.

Por contraste, la primera vez que en estos documentos una autoridad local empleó el término *indígena* para solicitar educación se dio hasta 1941, año en el que el presidente municipal de Pahuatlán (Huauchinango) agradeció la felicitación recibida, al mismo tiempo que informó la apertura de una escuela Comunal en Zoyatla de Guerrero, y pidió para el siguiente año personal para la escuela de San Pablito, que ya funcionaba con regularidad, y “que dada la importancia de este *poblado indígena* que es de 2 000 habitantes aproximadamente, bien puede y debe ser controlada la educación por el Estado”⁸⁹. Esto se escribió después de la fundación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI)⁹⁰ y de que iniciara su labor en el estado, después también del Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Michoacán. Así, progresivamente el lenguaje contencioso de la *Educación Socialista*, de la elevación del *proletariado* y las *masas populares* fue sustituido por el *problema indígena*.

Herederas del siglo XIX, las élites mexicanas consideraban a las poblaciones indígenas como inmanentemente pobres, la búsqueda de la modernización mediante la homogeneidad llevó al enfoque sobre las diferencias culturales como causa de la marginación, el analfabetismo y las carencias económicas. En el indigenismo mexicano se asumirían como marcadores étnicos características de la clase social baja: la pobreza, el trabajo asalariado o de autoconsumo, la carencia de servicios y la baja escolaridad (ejemplos de esto pueden verse dentro de los libros de texto usados en los treinta, a tratarse en el capítulo III), asumiendo como problemática étnica las desigualdades de clase y la exclusión oficial (Martínez, 2006: 90, 117).

Aunque en el periodo analizado ninguna población del estado se asumió como indígena, ni como grupo étnico distinto, fue constante en los discursos oficiales y en las obras de los intelectuales la presencia de las diferenciaciones: *mestizo*, *indígena*, *náhuatl*, *purépecha*, *zapoteco*, las que terminarían por ser empleadas después de 1940, luego del Congreso Indigenista y la fundación de una institución específica para Asuntos Indígenas, hasta formar parte del discurso de muchas comunidades. Sin necesariamente aceptar todo el

⁸⁹ (12, 03, 1941) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP (cursivas mías)

⁹⁰ Departamento de Asuntos Indígenas

discurso oficial, algunos grupos, funcionarios, maestros y líderes locales reprodujeron o emplearon selectivamente las identidades oficiales en favor de sus propios propósitos. Que la omisión de las categorías no fuese oficial a pesar de las propias poblaciones se debe a su fragmentación y desunión. Retomando a Gramsci:

La historia de los grupos subalternos es necesariamente disgregada y episódica. Es indudable que en la actividad histórica de estos grupos existe la tendencia a la unificación, si bien según planes provisionales, pero esta tendencia es continuamente rota por la iniciativa de los grupos dominantes, y por lo tanto sólo puede ser demostrada a ciclo histórico cumplido, si éste concluye con un triunfo (Gramsci, 2000: 178).

Si bien se mantuvieron las clasificaciones en el vocabulario y el entendimiento del Estado, no se cumplió el objetivo de la eliminación de las diferencias lingüísticas y culturales a que aspiraban los esfuerzos e instituciones que continuaban hablando en términos de esas diferencias y sus inconvenientes. En ese sentido puede servir las aclaraciones de Raymond Williams sobre la hegemonía:

Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. [...] Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. (1980: 134)

La verdadera condición de la hegemonía es la efectiva *autoidentificación* con las formas hegemónicas; una “socialización” específica e internalizada de la que se espera resulte positiva pero que, si ello no es posible, se apoyará en un (resignado) reconocimiento de lo inevitable y lo necesario. (*ibíd.*: 141) (subrayado original)

La creación de intelectuales bilingües, en su mayoría docentes, dispuestos a demandar prerrogativas basadas en el discurso de la indianidad, contribuyó a la disposición de algunas poblaciones a asumir las identidades y discursos oficiales para obtener apoyo y recursos. Al mismo tiempo, las instituciones que habían sido creadas para la integración indígena y la eliminación de las diferencias culturales, recreaban estas mismas diferenciaciones a través de su tratamiento selectivo.

En cuanto a una teoría crítica de la educación, durante el periodo estudiado pueden observarse muchas manifestaciones de “resistencia” más que de los estudiantes (a través de

su inasistencia o su apatía) de muchos padres de familia que se niegan a recibir a los maestros, a enviar a sus hijos, a colaborar con la escuela o a aceptar el programa educativo y social de la SEP. En algunos momentos incluso algunos maestros muestran resistencia, cuando adecúan sus planes de estudio a las materias básicas que interesan a las localidades (alfabetización y aritmética, fundamentalmente), o se niegan a llevar a cabo todos los requerimientos de las Direcciones escolares, como las campañas antifanáticas. En varios momentos estas oposiciones están más bien identificadas con una ideología dominante previa y tangible, la identificación con la religión católica y formas tradicionales de organización. Sin embargo, llegan a plantear ciertas autonomías relativas como la formación de escuelas privadas limitadas a instruir a los niños en los intereses básicos de las poblaciones, o la desobediencia práctica de las disposiciones federales y estatales. En muchas otras ocasiones, la aparente identificación con los nuevos postulados del gobierno central y sus propuestas pedagógicas, busca emplear y adecuar las nuevas herramientas a sus intereses de clase trabajadora, como la solicitud de tierras, mejoras salariales, mejoras materiales o empoderamiento político.

Lo anterior no entra en contradicción con el análisis de la conformación de un proceso hegemónico, pues a través de esa misma incursión educativa, los gobiernos federal y estatal introducen en amplias facciones de la sociedad nociones de agrarismo, antireligiosidad, patriotismo, “cultura universal”, mexicanidad entendida como mestizaje, deportes, higiene, lucha de clases, entre otras, que legitiman al partido oficial y la idea de la instrucción pública como progreso social.

Tampoco debe soslayarse que la expansión educativa en ese momento y en décadas posteriores, sí permitió una cierta movilidad social de docentes, la mayoría mujeres que no poseían muchos otros medios de elevación, y estudiantes que lograron acceder a mayores niveles de educación, si bien de manera limitada, así como cierto empoderamiento de algunos sectores de las clases subordinadas, pues la presencia de los docentes en las poblaciones permitía la redacción de demandas, solicitudes y oficios, que al tiempo participaban de la formación del *lenguaje contencioso*. También la ideología progresista difundida entre el magisterio de ese periodo contribuyó a la radicalización de algunos de sus elementos, que a la larga entrarían en confrontación con ese régimen y los posteriores.

Capítulo III

La educación como proyecto de transformación social

3.1 La labor desarrollada por Moisés Sáenz

Moisés Sáenz nacido en 1888 en el Mezquital, Nuevo León, se graduó como profesor en la Escuela Normal de Xalapa, Veracruz, especializado luego en Ciencias Químicas y Naturales en las Universidades de Jefferson y Washington, Doctor en Ciencias por la Universidad de Columbia, con estudios en la Sorbona de París, volvió a la Universidad de Columbia para doctorarse en Filosofía. En esta universidad conoció a John Dewey y su propuesta de la escuela de la acción que buscaba una educación pragmática y útil, cuyos postulados Sáenz intentaría adecuar a la educación en México. A su regreso al país fue Director de Educación en Guanajuato en 1915 (Britton, 1972: 78), bajo el gobierno de José Suirob —recién nombrado gobernador constitucionalista—, fue luego Director de la Escuela Nacional Preparatoria, y Director General de Educación en el Distrito Federal (Murillo, *Et. Al.*, 2014: 31).

En 1922 durante el Congreso de Maestros Misioneros —en la ciudad de México— con Moisés Sáenz ya como subsecretario de Educación, la pedagogía activa de Dewey inspiró los lineamientos de la *escuela de la acción* que ponía énfasis en el conocimiento de la psicología del niño, las actividades manuales y corporales, la cooperación y la coeducación de los sexos (Moraga, 2016: 1354-1355). Envío a un grupo de profesores a capacitarse en los Estados Unidos para la reforma de la segunda enseñanza en México, consolidada en 1927 (Mejía en Sáenz, 1975: XX). En 1925 fue fundada la Casa del Estudiante Indígena, que dejaría de funcionar en 1932. Al final del periodo de Calles, entre 1928 y 1930, fue Secretario de Educación Pública. Desde su labor impulsó a las escuelas de pintura al aire libre y talla directa, el desarrollo de artesanías y oficios en las Misiones Culturales y la atención sobre la música y danzas “indígenas y mestizas” (Murillo, *Et. Al.*, 2014: 42).

Sáenz continuó laborando en la SEP hasta 1934, cuando se retiró de su labor al interior de esa Secretaría debido a desacuerdos con su dirigencia, con el director Narciso Bassols según Isidro Castillo (en Sáenz, 1992: 22), para posteriormente iniciar su servicio diplomático como Ministro plenipotenciario en Dinamarca, en Ecuador y como Embajador

Extraordinario en Perú. En ambos países sudamericanos se interesó por las políticas públicas hacia las poblaciones indígenas. En Perú conocería, entre otros intelectuales, la obra de Mariátegui y colaboraría con la Universidad de San Marcos en un proyecto de educación para una población indígena (Castillo en Sáenz, 1992: 22-23). Sería en ese país donde se publicarían por primera vez sus dos obras principales: *Carapan* en 1936, y *México Íntegro* en 1939.

En su libro *México Íntegro*, publicado en 1939 en Perú, basado en escritos de 1932 y anteriores (Sáenz, 1975 (1939): 223), su propuesta de la “escuela revolucionaria” anticipa alguno aspectos de la luego decretada Educación Socialista. Gracias a los contactos que adquirió por el continente americano, y su identificación con el Cardenismo, Sáenz fue el encargado de organizar el Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro (1940), sería también uno de los impulsores de la creación de Departamento de Asuntos Indígenas, poco antes de su prematura muerte por neumonía en Perú en 1941, sin llegar a ocupar el puesto de director del Instituto Indigenista Interamericano para el que había sido nombrado (Vázquez, 2014) (Giraudó, 2011).

En su obra *Carapan, Bosquejo de una experiencia* (1936), pueden leerse muchas de sus ideas y propuestas sobre la labor educativa y la ‘incorporación’ de las poblaciones indígenas a la “sociedad mexicana”. Pueden encontrarse ideas puestas en práctica por la SEP en ese momento y otras que no tuvieron continuidad. Asimismo, aparecen en este proyecto personajes cercanos a la labor de Sáenz que también serían importantes para la educación y el medio intelectual mexicano de ese periodo. Hay pasajes donde el autor se acercó a posturas de Vasconcelos, como al hablar de misioneros culturales, e incluso se llegó a acercar a discursos como el de Molina Enríquez, al hablar del empoderamiento de la “raza mestiza” como resultado de la Revolución, y de los *criollos* e *indígenas* como minorías a absorber.

3.1.1 El proyecto social del libro *México íntegro*

En su segundo libro, escrito en gran medida con anterioridad al antes publicado *Carapan*, Moisés Sáenz inició ofreciendo un panorama de lo que él consideraba era la situación y los principales desafíos del país. En su presentación reprodujo algunas de las percepciones de otros intelectuales autoafirmados como mestizos; puede leerse la tesis de Andrés Molina

Enríquez sobre la asunción del *mestizo* al dominio de la vida social en México, combinado con la preocupación por la vecindad con Estados Unidos y la injerencia de los intereses de otras potencias:

El mestizo, empeñado en desplazar definitivamente la hegemonía del criollo y en afirmar su propia dirigencia, y el de las inevitables influencias, obligaciones y compromisos procedentes del exterior, que afectan a México de manera especialmente aguda, tanto por la vecindad de una nación de potencial económico y cultural desmesurado, como por el desafío, -que el cambio social mexicano implica para los intereses creados de origen extranjero (Sáenz, 1975: VIII).

Desarrollando su interpretación sobre esta situación, inició su primer capítulo con el ensayo “Contraste”, en el que comparó la situación social, cultural y racial de México con lo que observó durante su paso por Estados Unidos, ahí, su principales intereses fueron la estandarización y semejanza de ese “conjunto de razas” que fue lograda gracias a los medios de comunicación como la radio y los periódicos, y la solución que dieron a la presencia de minorías étnicas: “Los más tercos grupos minoritarios, —los negros y los indios— si bien problemas de origen étnico, no lo son en el sentido de la filosofía pragmática imperante, puesto que, encerrando a unos en “reservaciones” e ignorando a los otros, los americanos los han excluído[sic] de la comunidad espiritual” (*Ibíd.*: 5). Comunidad espiritual que consideró necesaria para el desarrollo de una nación, y lo contrastó con la diversidad social de México:

Muy otra es la situación en México. Aquí la variedad y el contraste son la regla. Sólo en parte hemos dominado el medio físico; los elementos étnicos no están más que parcialmente asimilados y la norma mexicana es apenas una aspiración. Vista superficialmente la vida en México parece dislocada; nuestro mundo caótico. Una visión más penetrante aclarará, quizá, el sentido de unidad fundamental; la primera impresión es la de una diversidad sin moldes (*Ibíd.*: 6).

La “norma mexicana” fue una aspiración que compartió con académicos y funcionarios de su tiempo, en momentos en los que la sociedad en México le parecía “caótica” vista a grandes rasgos. Esta diversidad, la consideró más adelante una herencia del periodo

prehispánico, describiendo al imperio azteca como un “mosaico costumbrista” (*Ibíd.*: 12), con reminiscencias en su actualidad:

La variedad persiste hasta nuestros días. En Oaxaca, Michoacán, Guerrero o Puebla; en donde quiera que la topografía ha dejado al indio cierta libertad, aparece en cada aldea o en cada estrecho valle un mundo en miniatura, que se contiene y se basta a sí mismo. Idioma, vestido, las industrias manuales, las diversiones: todo es peculiar. [...] También en los valles del mestizo, el regionalismo indígena y el feudalismo de la España que vino a México, han creado pequeños mundos mexicanos de costumbre peculiar (*Ibíd.*: 13-14).

El aislamiento y la falta de comunicaciones eran para él las principales causas de la diversidad, siendo el sur su principal exponente, en este pasaje describió los principales rasgos de esa variedad a superar: idiomas, vestimentas, formas de producción y de recreación. De particular importancia era la superación de la diversidad lingüística, o al menos la castellanización de toda la población: “De todos los dones de España, el del idioma fué[sic] el mejor. América aprendió español para hablar al mundo. Además ese era el idioma de Dios y de la Ley. Los frailes y padres misioneros enseñaron con celo y pericia, pero la conquista lingüística, aunque eficaz, no llegó nunca a ser completa” (*Ibíd.*: 15). También la religión popular la parecía primitiva y denostable, a pesar de que también se le podía considerar parte del mestizaje cultural: “surgió una religión sin teología, de rico significado, mezcla de Cristo y de las deidades paganas. Extraña religión, grotesca, sensual y realista, cuyo arte acusa al indio en cada detalle y ha primitivizado el Renacimiento; variada, contradictoria y oscura religión” (*Ibíd.*: 16).

Más adelante continuó afirmando al mestizo como el verdadero exponente de la nacionalidad, y el tipo deseable de la ciudadanía futura: “El exponente natural de la cultura mexicana es el mestizo que, en nuestro caso, es el tipo genuino mexicano” (*Ibíd.*: 36), y también explicó los rasgos que constituían al mestizo: “Mestizo es aquel que étnica, cultural o económicamente participa de los rasgos de las dos razas y de las dos civilizaciones que han dominado en el País” (*Ibíd.*: 38). Con esta definición abierta, inclusiva y difusa – ¿Cuáles serían esos rasgos de las dos razas y civilizaciones?— incluyó dentro de la categoría de *mestizo* a cualquiera que racial (étnica), cultural o

económicamente (sin explicar cómo) participara de la mezcla esencial de orígenes en México.

Dentro de los elementos de esta nacionalidad en formación concordó con la visión histórica expuesta por el muralismo, y de manera particular con la obra de Diego Rivera, en quien ve también expresado el doble origen de la nación, las disputas originadas por ello y una visión teleológica de un futuro promisorio y armonioso:

Con mano maestra ha pintado el cuadro Diego Rivera en Cuernavaca y en el Palacio Nacional. Por un lado los nativos: artes, armas, costumbres, una vida completa. Por otro los forasteros conquistadores. Luego, el choque, la lucha: un mundo que cae y otro que se levanta; España gobernando con doble cartabón una casa dividida y el germen de nuevas luchas y el vislumbre de finales armonías (*Ibíd.*: 14).

Así, el muralismo, junto con las compilaciones de música popular y las fiestas cívicas, eran para él elementos provechosos del nuevo nacionalismo cultural mexicano que buscaba expandir y fortalecer. Aplaudió particularmente el trabajo muralista de Diego Rivera, y es que ambos hombres compartían (aún sin saberlo) muchas circunstancias formativas: eran miembros de la misma generación —Rivera había nacido dos años antes que Sáenz, en 1886— ambos personajes crecieron a finales del siglo XIX en pleno Porfiriato, de origen humilde (los padres de Rivera fueron maestros de primaria) lograron cursar estudios superiores en México y en el extranjero —en 1907 gracias a una beca, Rivera estudió en Francia, Inglaterra y Bélgica (Patiño, 2010: 41-43)— para conocer las vanguardias intelectuales de Europa y Estados Unidos de ese momento, las pedagógicas Sáenz y las de las artes plásticas Rivera, y a su regreso luego de la Revolución, laboraron para el proyecto vasconcelista en la recién fundada Secretaría de Educación Pública, dentro de programas cercanos al nuevo régimen con ideas nacionalistas, progresistas y tendencias socializantes.

La intención colectivista y anti-burguesa de la obra de Rivera fue explicitada desde su regreso a México, buscaba retratar estampas populares y la ideología marxista como medio de propaganda de un nuevo orden:

Lo que vi entre los campesinos que querían tierra para trabajarla en común y entre los trabajadores de la tierra y de la industria que organizados se lanzaban a la lucha, determinó e

iluminó las fuerzas impulsoras de mi vida y me proporcionó el material suficiente para comenzar mi trabajo. El espectáculo del movimiento de las masas vuelto realidad me demostró sin lugar a dudas lo que debería ser esta pintura grandiosa; la pintura para todos aquellos que luchan por una mejor organización de la vida (Rivera, 1986, en Patiño, 2010: 47).

A pesar de su interés en la observación de los procesos populares Rivera, como Sáenz, mantenía una perspectiva sobre la Revolución influida por aquello que se había escrito y publicado desde la facción constitucionalista triunfante. De ahí su interés en plasmar la mexicanidad con el doble origen indígena-español y un futuro mexicano en construcción, desindianizado y proletarizado (véanse los anexos no. 2 y 3 los murales *La maestra rural* de 1928 y *Levantamiento* de 1931), proceso que Sáenz denominaba *mestizaje*. La obra del Palacio Nacional a la que Sáenz se refiere es *La Historia de México de la conquista al futuro*, pintada entre 1929 y 1935 (Patiño, 2010: 53), mural en el que se puede observar un mundo prehispánico organizado y militarista, una conquista violenta, un gran conjunto de personajes de los diferentes movimientos armados de México, la reciente revolución armada y un gran conjunto de obreros vestidos ya de overol movilizándose con banderas comunistas ante un Carlos Marx que señala la ruta.



Fig. 5 *La Historia de México de la conquista al futuro* (fragmento). Diego Rivera, en Palacio Nacional⁹¹.

⁹¹ Imagen recuperada el 13 de junio de 2018 de: <https://www.flickr.com/photos/9974897@N04/6954088209>

El movimiento muralista mexicano cargado de nacionalismo, dispuesto a encontrar inspiración en el arte popular y en estéticas prehispánicas fue un hito del romanticismo, cargado de las vanguardias internacionales de ese momento (Barrientos, 2007: 35). La voluntad de plasmar la mexicanidad como mezcla de dos herencias, la hispánica y la indígena, y su expresión en el mestizo como único futuro posible influyó en la siguiente generación de muralistas; Juan O’Gorman lo ejemplificó en su mural *Sobre la historia de Michoacán*, 1942 (anexo número 4.), y Jorge González Camarena en el Castillo de Chapultepec en su *Fusión de dos culturas* antes llamado *La conquistita*, 1960 y *Las razas*, 1964 (anexos número 5. y 6.).

3.1.1.1 Sáenz en la Sierra Norte de Puebla

Sáenz escribió algunas de sus observaciones de los recorridos que realizó siendo funcionario de la SEP, de su paso por Quintana Roo, Michoacán y la Sierra Norte de Puebla, región que me interesa por ser parte del estado que estudio. Sáenz describió a esta región como otro país, podía sentirse extranjero ante su sociedad, cuyo principal problema (al menos de integración) era el aislamiento y la falta de comunicaciones: “El panorama es principalmente indígena, pues aunque algunos de los lugares mencionados son centros de población de relativa importancia, y *genuinamente mexicanos –mestizos-* lo que observé con más cuidado fueron las pequeñas comunidades nativas, en las que se ha establecido la escuela rural” (Sáenz, 1975: 183, cursivas mías). Al admirar la labor fuera del aula de una maestra de la región, aplaudió su compromiso con el proyecto de la escuela de la acción que posteriormente desarrollaría a fondo en su obra *Carapan*; la práctica de básquet-bol en el atrio de la Iglesia, el cuidado estudiantil de un apiario, un gallinero, un palomar, una conejera, hortaliza, milpa con abono verde y un jardín (*Ibíd.*: 165-166).

En esta región observó al alcoholismo como uno de los principales problemas de la población, por ello caracterizó a las poblaciones de Zongozotla y Xalticpac como decadentes, ésta era “víctima de doble fatalidad: una fábrica de alcohol y un santuario descomunal. Son los indios más infelices de la comarca” (*Ibíd.*: 189). De manera que relacionaba la religión con el alcoholismo para caracterizarlos como graves problemas a combatir. Como ejemplo de la posibilidad de mejores poblaciones y de una comunidad

futura, en el extremo opuesto situó a Xochiapulco, que poseía casas bien edificadas, una capilla protestante, buenas edificaciones albergaban al gobierno y a la escuela. También de importancia para su análisis era que su principal fiesta no era religiosa, sino cívica; la del 5 de mayo. A pesar de ser una comunidad progresista, observó su considerable autonomía y lamentó que aún la mayor parte de la población no hablara español: “Desde los setenta [la década de 1870] ha tenido escuela, pero, acabo de decirlo, en la actualidad todavía tres cuartas partes de la población adulta no entiende ni usa el idioma nacional” (*Ibíd.*: 192). Lo cual explicó por la resistencia del medio social al cambio lingüístico y por la falta de comunicaciones con el resto del país; “Entre sí, las criaturas prefieren hablar el ‘mexicano’. Pero aun cuando los niños hablen el español con cierta fluidez, los adultos de la casa emplean su propio dialecto” (*Ibíd.*: 194). En este fragmento Sáenz con unas comillas puso en cuestión el nombre del idioma, que no es el “nacional” y, sin embargo, es el mismo nombre del gentilicio que dio nombre a la nación. Cabe mencionar que el liberalismo de Xochiapulco se debe a su historia particular, pues fue fundado como el municipio con el que se dotó a los combatientes liberales que en la región defendieron la República en contra de la Intervención francesa y del conservadurismo de poblaciones como Zacapoaxtla, Chignahuapan o Teziutlán. Esta lucha era así su gesta fundacional como población autónoma (véase *El Liberalismo popular mexicano*, Thomson, G. 2011).

Sáenz mismo pudo observar el esfuerzo de la población por instruirse, por mantener una escuela y recorrer largas distancias para asistir a ella, al tiempo que lamentó lo escueto de la educación que se les ofrecía (1975: 187), así como la falta de utilidad práctica de los conocimientos adquiridos en la escuela, cuando no existían materiales que leer, operaciones aritméticas importantes que realizar o razón de usar extendidamente el español.

3.1.1.2 Propuesta de “integración”

Moisés Sáenz buscaba democratizar las aún autoritarias prácticas políticas de la sociedad a través de la escuela, la conjunción de programas educativos y docentes: “En lo político, la escuela de la Revolución tendrá que hacer lo que la Revolución misma no ha logrado, porque ésta, pese a su innegable afán de renovación, no ha acertado a cambiar los moldes en los que ha de vaciarse la vida política del pueblo” (Sáenz, 1975: 125). Sostenía que era necesario considerar a las poblaciones indígenas como poblaciones determinadas, distintas

al resto de la población del país, en aras de crear políticas para su integración progresiva a la mexicanidad mestiza. Así, criticó posturas como la de Rafael Ramírez, sin mencionarlo, que buscaban considerar al indio como simple campesino a castellanizar a través de la educación elemental:

Una clase de mexicanos, numerosa todavía, que piensa, [...] que con el crecimiento natural del país dentro del cuadro y conforme a la norma que le ha impuesto el mexicano, se llegará automáticamente a asimilar al indio y a resolver su problema económico y cultural. Yo tengo para mí, repito, que tal punto de vista es erróneo y peligroso, que tanto por razones de método como por motivos de humanidad, haríamos bien en considerar al indio como una de tantas realidades objetivas que afectan a la nación (*Ibíd.*: 211).

Como condición para la creación de una nación “verdadera” y desarrollada, este autor, como el ambiente intelectual dominante, consideraba necesaria la unificación cultural, lingüística y racial, aunque él también otorgaba particular importancia a los aspectos económicos y materiales de esa unificación, que él denominó *integración*, buscando un concepto más igualitario que el previamente extendido *incorporación*:

[...]el proceso de unificación material y espiritual, que yo llamo integración, debe abarcar, tanto la suma de las unidades constituyentes como la compenetración de sus cualidades esenciales, para crear un todo armónico; mientras tal cosa no suceda, no se puede, con justeza, afirmar que México sea de verdad una nación. Subrayo además la necesidad de perfilar la fisonomía nacional, no solamente frente a otros pueblos, sino, interiormente, en México, a fin de que la cultura conserve el matiz peculiar, y el ritmo regional que todavía tiene. El ideal es un México íntegro, no únicamente por su unidad material y política, sino también por la homogeneización racial, por la comunidad espiritual, y por la calidad ética (*Ibíd.*: XI).

Me declaro a favor del pluralismo cultural, integrado por el concepto de una Patria grande y ligado por un sistema económico justo, a la vez que eficaz (*Ibíd.*: XII).

Aunque puede parecer contradictorio en este último fragmento, este funcionario a lo largo de su trayectoria incrementó su tolerancia hacia el “pluralismo cultural” (fundamentalmente la diversidad de costumbres), siempre que se integrara dentro del marco de la lealtad a la

nación, y se aumentarían las comunicaciones y la integración comercial, ligados al mejoramiento de las condiciones de vida de la población general:

Integrar, estableciendo la base física, la comunicación material, combatiendo el aislamiento y el localismo y el regionalismo hasta donde este choque con la coherencia colectiva y con el ideal común. [...] por el diario esfuerzo para que la justicia social sea un hecho y cobije con su privilegio a todos los mexicanos, y llegue a todas partes con sus sanciones (*Ibid.*: 232-233).

Así, para Sáenz aunque existía una jerarquización de las diferencias culturales, al eliminarse éstas, también debían eliminarse las diferencias de clase, abogaba por la creación de la “unidad material y política” y por la justicia social extendida a toda la sociedad. Esta búsqueda de la elevación económica y política será revertida por el indigenismo mexicano posterior, que se centrará fundamentalmente en las diferencias culturales.

Existen muchos elementos dentro de esta obra de Sáenz —una manera de recopilación de escritos de diferentes momentos de su trayectoria— que son cercanos a ideas desarrolladas apenas unos años antes (1928) por Mariátegui; la necesidad de la occidentalización para la transformación social de sus países, la visión de los grupos raciales de sus naciones como componentes diferenciados y mal integrados por el mestizaje hasta ese momento, una oposición fundamental entre la cultura y sociedades latinas y anglosajonas. Aunque estas eran ideas que circulaban previamente entre el medio intelectual, existen pasajes en los que Mariátegui cita a Vasconcelos (con quien no comparte muchas posturas aunque forma parte del ambiente intelectual latinoamericano), como en el caso en el que refuerza su visión de la herencia feudal de España como un lastre para las sociedades hispanoamericanas:

Me complace por esto encontrar en el reciente libro de José Vasconcelos, *Indología*, un juicio que tiene el valor de venir de un pensador a quien no se puede atribuir ni mucho marxismo ni poco hispanismo. “Si no hubiese tantas otras causas de orden moral y de orden físico —escribe Vasconcelos—, que explican perfectamente el espectáculo aparentemente desesperado del enorme progreso de los sajones en el norte y el lento paso desorientado de

los latinos del sur, sólo la comparación de los dos sistemas, de los dos regímenes de propiedad, bastaría para explicar las razones del contraste [...]

La feudalidad es, como resulta del juicio de Vasconcelos, la tara que nos dejó el coloniaje (Mariátegui, 2007: 47-48).

Sáenz se mostró particularmente cercano y parece seguir a Mariátegui en su énfasis en visibilizar el problema del indio: “TODAS LAS TESIS sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teóricos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito” (Mariátegui, 2007: 26) había escrito el peruano. También Sáenz se le acerca en su preocupación por elevar la condición económica de las poblaciones indígenas como condición necesaria para su integración:

Al que diga: la escuela, respóndasele: la escuela y el pan. La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social (Mariátegui, 2007: 29)

La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro (*ibíd.*: 33).

Así, la obra de Sáenz parece abreviar en aspectos importantes de la obra de Mariátegui, y no es gratuito; ambos pensadores formaban parte de un periodo en que América Latina viraba hacia el indigenismo y los nacionalismos culturales, ambos también, habían tenido la oportunidad de formarse intelectualmente fuera de su país para luego retornar, y estaban preocupados por la emancipación de su sociedad, uno a través de la organización y la lucha política, el otro a través de la educación ligada a una serie de reformas extraescolares.

Parte importante del proceso de integración descrito en *México Íntegro*, y la labor principal de la trayectoria de su autor, fue la creación de un nuevo sistema escolar federal capaz de llegar a todas las regiones, de instruir efectivamente y contribuir a la transformación de la vida social de las localidades. En palabras de Sáenz, la razón de buscar crear un programa escolar más efectivo y la continuación de la escolaridad más allá de dos o tres años era que: “Esfuerzo y dinero se perderán como en un tonel sin fondo, a

menos que no haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y una filosofía social que obligue a la escuela a proyectarse definitivamente en la comunidad” (*Op. Cit.:* 206).

Como parte de ese momento de voluntad de transformación, optimismo y nacionalismo, Sáenz, como Vasconcelos y otros anteriores, consideraba que integrando las herencias culturales de México, este país podría crear una cultura ejemplar e influyente para América Latina: “De otro modo, elaborando una cultura mexicana leal al venero nativo, enriquecida con la afluencia blanca, podríamos realizar el milagro de producir en esta tierra nuestra un patrón de civilización indolatina que sirva de norma para la América mestiza” (*Ibíd.:* 208), idea que renacía periódicamente en los momentos de optimismo en México; ya en 1822 Simón Tadeo Ortiz de Ayala escribía sobre el potencial de México de dirigir políticamente a América latina y enfrentarse a Estados Unidos (Covarrubias, 2015: 101). La voluntad de homogeneización encontró justificación en el nacionalismo en boga en ese periodo de entreguerras, heredero de la identificación de los Estados con las naciones lingüísticas, raciales y culturales del siglo XIX:

Cada nación debe ser fuerte para contribuir[sic] al bien común, sin que su índole especial sea obstáculo para el compartimiento de valores culturales entre los pueblos de la tierra, condición necesaria a la felicidad y al progreso humanos. Una vigorosa cultura propia, un alma nacional bien perfilada, será lo único que pueda salvarnos de los imperialismos de todo orden, y, a la vez, significará la más valiosa aportación que pudiéramos hacer al adelanto de la humanidad (Sáenz, 1975: 263).

De manera que su labor buscaba combatir las amenazas de caer en la órbita de alguna potencia extranjera —previamente ya había mencionado su preocupación por la cercanía de Estados Unidos—, al tiempo que contribuir con identidad definida a la cultura universal. Aunque *México Íntegro* es un libro publicado hasta 1939, fue redactado en su mayoría antes de 1932, por lo que muchas de sus ideas prefiguran su labor posterior en la experimentación de su Estación en la Cañada de los Once Pueblos, donde intentó desarrollar una metodología educativa eficaz para la integración de poblaciones indígenas.

3.1.2 El proyecto de “mexicanización” en Carapan

El libro de *Carapan, Bosquejo de una experiencia*, describe la estación experimental establecida en Michoacán por Sáenz con apoyo de otros funcionarios prominentes de la SEP, participaron: José Guadalupe Nájera, Carlos Basauri, Ana María Reyna, Miguel Othón Mendizábal, Isabel Arellano, Ramón Camarena, entre otros “apóstoles y misioneros en la nueva cruzada para integrar a México” (Sáenz, 1936 (1992 ed.): 20).

Moisés Sáenz al introducir su obra *Carapan* habló sobre el tipo de sociedad indígena que buscaba para su proyecto de experimentación, afirmando que buscaba una población indígena no muy influida por el exterior; “buscábamos la influencia nacional, pero esquivábamos el torbellino mexicano” (Sáenz, 1936 (1992 ed.): 1), es decir, una localidad conectada al resto de la nación pero no muy afectada por los sucesos del país. Se proponía, corría el año 1932, desarrollar alguna metodología elemental para la integración cultural de poblaciones indígenas hacia lo *mexicano*, creando para ello un “centro de observación, de experimentación y de acción para *incorporar a los indios a la familia mexicana*” [cursivas mías] (*Ibíd.*: 2). Su objetivo era “culturizar al indio, mejorar sus condiciones y lograr la integración al conglomerado social mexicano” (*Ibíd.*: 8). Más adelante explicó que una de las razones para elegir Michoacán era que el gobernador, el general Lázaro Cárdenas, era “un indigenista entusiasta” y los apoyaría, denotando cierto acercamiento ideológico con el cardenismo.

Al describir a la región de la Cañada de los Once Pueblos en Michoacán, donde se establecerían, describió a la población dentro de dos grandes categorías: “Un mestizo blanquizo, esbelto y bien parecido y un indio de estatura regular, más bien alto, de facciones agradables y andar tranquilo” (*Ibíd.*: 4), también observó su vestimenta; manta o pantalones de mezclilla, sarape negro, enagua o enredo. Encontró que en esta zona buena parte de la población entendía el castellano “la lengua nacional” término que compartía con otros intelectuales y políticos de ese momento. En su capítulo ‘Memoranda’ expresó literalmente su equiparación de lo mexicano con lo mestizo: “la *mexicanización o mestizaje, términos que por el momento reputo[sic] equivalentes*, es una función de las comunicaciones, robusteciéndose en aquellos lugares que han estado más expuestos a las influencias externas” (*Ibíd.*: 13) [cursivas mías]. Esta *mexicanización*, entendía, se lograba comunicando mejor a las poblaciones, más que por la educación, en la que, no obstante, buscaron generar las maneras de transformar la vida social. Sobre el estatus de mestizo,

más adelante aclaró que éste se definía por el dominio de la lengua castellana, durante un pasaje de lectura de adivinanzas, “indicando a los que saben bien el castellano (mestizos), abstenerse de responder inmediatamente” (*Ibíd.*: 98).

Sobre su intención en este proyecto de generar algunos métodos para el cambio cultural, afirmó que buscaban estudiar “los fenómenos que operan en el proceso de asimilación de la población aborígen al medio mexicano [...] que el Gobierno deba seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional, dentro del criterio de estima de los valores culturales y espirituales del indio” (*Ibíd.*: 21-22). Así podemos leer que para este alto funcionario e intelectual de la SEP aún existían las categorías basadas en adscripciones raciales-culturales, sin embargo, el objetivo principal de su proyecto, y de la educación del momento, era incorporar a la población “indígena” a la mexicanidad, lo que se lograba fundamentalmente con el cambio lingüístico y la castellanización efectiva.

En la población de Carapan los intelectuales del equipo de Sáenz se instalaron en la ex capilla, del antiguo Hospital de don Vasco, haciendo evidente su intención de quedar en el centro de la vida social de la localidad, equiparándose a una nueva misión de transformación ideológica de la sociedad. Sáenz observó el estado de las escuelas de la región, sus materiales y asistencia infantil, llamando su atención la ligeramente superior asistencia femenil en las escuelas de los pueblos *indígenas*. También mostró interés por la falta de porquerizas o palomares en las escuelas, y por la práctica general del básquetbol. Sáenz y su equipo crearon en la ex capilla un Centro Social con actividades vespertinas de recreación social, buscando atraer a todos los habitantes. En una de esas reuniones realizó una lectura sobre la incorporación:

Lo hice adrede, para ver la reacción, hablar a los indios de la incorporación del indio. Escucharon con la misma aparente apatía con que oyen todo lo que se les expone. Procuré hacerles comprender que la incorporación quiere decir ponerse en una base de igualdad cultural, política, económica, etc., con el resto de los mexicanos, para lo cual es preciso instrucción, aprender el castellano y colocarse en condiciones de trabajo mejor. Parece que entendieron y que les interesó (*Ibíd.*: 85).

Luego vuelve a definir sus objetivos e intereses sobre la Estación, y las formas de analizar y medir esos cambios culturales:

El problema de la Cañada era justamente el de la mexicanización, que depende de elementos observables y fáciles de comprobar. Convenía estudiar la movilidad de las gentes, el choque de intereses, las modificaciones de la cultura en sus formas objetivas, tales como trajes, ritos, fiestas, alimentación y casa. Pretendía, con todo esto, encontrar los *índices de mexicanización* [subrayado original] y si fuera posible valorizarlos. Ya el índice biológico, definido por la colonia, (grados de mestizaje), era inservible. Ahora se necesitaban patrones culturales y económicos (*Ibíd.*: 175).

Para Sáenz en 1933 aún era fundamental la *mexicanización*, o el mestizaje cultural, de toda la población del país, para lo que buscaba generar formas de medir el proceso de cambio cultural y económico, y aunque soslayaba el proceso biológico, lo seguía mencionando.

3.1.2.1 Proyecto pedagógico extraescolar

Más adelante invitó a un grupo de personas de la localidad que quisieran perfeccionarse en español a reunirse con él en una clase, “No hay duda de que el Centro es un medio seguro de enseñanza ‘informal’ pero quiero probar lo otro a la vez” los pocos que se inscribieron eran todos hombres solteros entre 18 y 25 años. En otra sesión luego de repasar los nombres y puestos de “personas distinguidas” consideró que eso podía “dar lugar a formular una especie de ‘catecismo cívico revolucionario’ que enseñaremos a estas gentes. Tendrá forma de un catecismo, en efecto, con preguntas y respuestas; será doctrinario y explícito. Francamente, es un instrumento de propaganda” (*Ibíd.*: 95). Así, con métodos doctrinales, buscaba hacer de las conmemoraciones cívicas una nueva forma de dirección moral.

Un capítulo adelante Sáenz describió la formación de talleres de oficios para jóvenes en su Centro Social, desencantado con la futilidad de tantas esporádicas acciones en su ‘Escuela de la Acción’, por lo que buscando motivar a la población a adquirir otras vocaciones afirmó:

Ofrecí pagar veinticinco centavos diarios a cuantos se inscribieran en los grupos de aprendices con la condición de trabajar cuando menos tres días cada semana, advirtiendo

que si trabajaban menos de este tiempo, no percibirían un solo centavo el sábado. Se apuntaron seis muchachos para el huerto y seis para la carpintería (*Ibíd.*: 144).

Estableció los talleres con un carpintero que instruía a sus aprendices al tiempo que realizaban el trabajo. Para los hortelanos tomó por instructor a un trabajador repatriado de Estados Unidos, iniciando un huerto con campesinos ya formados, introduciendo sólo legumbres y hortalizas nuevas en la región. Por lo que sobre ello afirmó: “redescubríamos el buen método de la instrucción informal que los pedagogos inventores de las ‘escuelas técnicas’ nos habían traspapelado” (*Ibíd.*: 146), se animaron a establecer tres talleres más, de silleros, herreros y albañiles. Más adelante estableció el sistema en otras poblaciones de la Cañada, aunque lamentó que no pudieron organizar algo comparable para las mujeres. Relacionaba este apoyo de formación técnica con su interés en la *mexicanización*: “La Estación promovía necesidades, producía incitaciones y, al principio, facilitaba, aun con aportaciones materiales como era el pago de un maestro operario, la forma de satisfacerlas” (*Ibíd.*: 149), y es que parte de la elevación de la vida material de la población era para ellos la creación de más necesidades. Entre los progresos implantados en la Cañada enumeró la construcción de una escuela, la edificación de un Centro Comunal que albergaría hospital regional, sala pública, escuela y un museo de cerámica, así como la plantación de un vivero de aguacates.

Podemos leer su interés por muchos de las innovaciones que en la posrevolución, y más aún con la Educación Socialista, se buscaron introducir a través de la educación: la generación de huertos y pequeños criaderos escolares, introducción de oficios, higiene y salud, espacios públicos laicos como jardines, salas y plazas, e incluso nuevas formas de socialización (también laicas) a través de canchas de deportes como el básquetbol.

Uno de sus últimos capítulos es ‘Etúcuaro’, nombre de uno de los 11 pueblos que había mudado de jurisdicción, con ejido restituido de la anterior hacienda, donde “lo más notable sin embargo, es el temple de los hombres, intrépido, progresista, tenaz” (*Ibíd.*: 163), pues poseía una gran escuela, su Iglesia estaba cerrada y todos hablaban castellano, sólo los más viejos recordaban el tarasco. Sobre el origen de su cambio cultural explicó:

Pero hubo dos vías de escape: una la Revolución, otra la emigración a los Estados Unidos. Muchos de estos hombres se hicieron en efecto soldados, y muchísimos se fueron a cosechar

algodón, clavar rieles y a fundir hierro en los Estados Unidos. Pero, buenos indios, a la postre dejó las filas el soldado y regresó el viajero. Cuando volvieron a Etúcuaro, la Revolución les restituyó la tierra (*Ibíd.*: 163-164).

De su nueva organización y forma de vida afirmó: “Reinterpretación mexicana; gente de overol y de gorra, de chamarra en vez de la tilma; que quiere escuela en lugar de Iglesia, agrónomo más bien que cura. [...] La Revolución les ha dado a todos una manera diferente de pedir, digna y firme, sin ser altanera” (*Ibíd.*: 164). Aunque las causas principales de su cambio cultural fueron la migración y la guerra, también aseguró que en esa transformación desempeñaba un papel importante el director de la escuela “animador y líder de la comunidad”. En su visita al pueblo dirigió un discurso a la población reunida, del que escribió haber dicho, entre otras cosas, que:

Al estar entre Uds.[sic] he sentido la palpitación de dos grandes libertades, la de la tierra y la del Idioma[sic]. Parece que en efecto, sois hombres libres. Os escapasteis del cerco indígena habéis entrado a la más amplia, libre y satisfactoria vida de México. Dejasteis de ser indios y os habéis hecho mexicanos [...] Sois como un hermano mayor, el hermano que, llegado a la madurez, se ha situado en el terreno más parejo, fácil y agradable de la vida de México. No olvidéis a los menores que habitan todavía los riscos y las tierras duras; que no hablan la lengua de México, que sufren de miseria y de ignorancia [...] (*Ibíd.*: 165-166).

Así afirma al mestizaje como destino deseable y necesario de las sociedades “indias”, que continuaban siendo inmaduras, como menores de edad. Confirmó luego que “Etúcuaro es ahora lo que Carapan y Huáncito y los millares de pueblos indígenas de todo México pueden ser mañana” (*Ibíd.*: 167), y continuó explicando lo que consideraba debía ser la mexicanización:

Siguiendo el símil físico, la mexicanización es lo opuesto del indigenismo, por ende, significa difusión, permeabilización. Los flujos osmóticos son lo mexicano, que penetra a la celdilla nativa y lo aborigen [...] presenciamos un fenómeno de expansión mexicana. Pero insisto, mi reiteración no es nueva, en que las fuerzas de la celdilla indígena, ni están inertes, ni son despreciables. Pero mientras que su infiltración hacia México tendrá que ser

un proceso más o menos fatal, el correlativo, el de la penetración mexicana, puede y debe ser selectivo y dirigido (*Ibíd.*: 179).

En este fragmento se mostró opuesto al indigenismo, o al menos a la conservación de las diferencias culturales, y de nuevo, su visión de la modernización como un proceso de homogeneización selectivo. Felipe Reyes Miranda (2013) demuestra la permanencia de la idea de modernidad en México desde la búsqueda independentista, en una sociedad que nunca pudo adecuarse al proyecto de la modernidad liberal: “En una sociedad dividida en castas, la introducción de la idea de ciudadano las elimina, pero manteniendo las diferencias al definir la ciudadanía como un logro de la modernidad, por lo que se entiende que mientras el individuo no desarrolle los aspectos modernos no puede ser considerado como ciudadano” (: 194) por lo que esa construcción de ciudadanía aun excluye a las sociedades indígenas que no poseen los atributos modernos. Sobre los argumentos que Sáenz consideraba fundamentaban incontestablemente su proyecto y la labor del Departamento, de asimilación de las minorías indias, afirmó:

Que México es por definición, un país no de indios ni de blancos, sino de mexicanos y que, desde el punto de vista práctico, sí puede localizarse el *grupo minoritario* de los indígenas.

Por otra parte, no conviene singularizar demasiado. Hay que evitar enmarcar a los naturales en categoría especial. La salida lógica del indio en México es hacerse mexicano, encerrarlo teórica o prácticamente en “reservaciones” es condenarlo a la esterilidad y a la extinción última. [...] Creo en el indio dentro del mexicano. El indio exótico en México me parece tan incongruo como el criollo extranjerizado. [...] Al incautarse al indio, se hará más indígena, es natural, pero también más mexicano, (que “mexicano” es por definición, en parte, indio) (Sáenz, 1992: 185) [cursivas mías].

Aquí aparece una de sus contradicciones fundamentales, que el indigenismo posterior también reprodujo; llamó a evitar enmarcar a los “naturales” en una categoría aparte, no obstante que su análisis está permanentemente hablando sobre las poblaciones indias, al tiempo que habla también de mestizos, blancos, criollos, y la necesidad de considerar a las poblaciones indígenas como necesitadas de atención diferenciada. La identificación, proceso en permanente construcción, necesita un exterior constitutivo, es decir, una

diferenciación con límites simbólicos (Hall, 2003: 15-16). Así se constituyó la identidad *mestiza* en México, diferenciada de indios y blancos, de cuya mezcla era la síntesis, y con su contraste palpable en los anglosajones estadounidenses.

Más adelante Sáenz abordó el hecho de que para *incorporar* a los indígenas la propuesta más usual era la pedagógica, aunque se había comprobado su ineficacia previa en comunidades que luego de treinta años de poseer escuela aun ignoraban la “lengua nacional”, por lo que afirmó: “Es muy difícil que la escuela, así se trate de esta invención mexicana, tan original y atrevida, aligere el lastre pedagógico y sacuda la obligación docente lo bastante para llegar a ser un medio eficaz de mejoramiento colectivo total” (*Ibíd.*: 189). Consideró también fundamentales el mejoramiento económico y la salubridad e higienización, además de la mejora de las comunicaciones. De hecho, afirmó que en 1935, bajo la presidencia de Cárdenas, por primera vez se desarrolló un programa nacional de salud rural ante el “México periférico”.

Él también reprodujo algunas de las ideas sobre la oposición cultural entre nativos y occidentales: “Mientras que su cultura es simbólica y alegórica, la del blanco es literal e instrumental. [...] Reconozcamos de una vez por todas que el indio es un oriental, opuesto por este concepto a un europeo” (*Ibíd.*: 191), aquí podemos leer su concepto de occidentalidad y su opuesto: *oriental*. Michel Rolph Truillot (2003) mostró como la creación durante el Renacimiento europeo de “Occidente” requirió un espacio para el “Otro” ante cuya diferencia operar en oposición. El *occidente*, nombre dado al Atlántico norte (: 36), se proyectó como el lugar donde la historia mundial ocurre y desde donde puede ser contada. Conforme avanzaron los siglos XIX y XX “el dominio global de las formas institucionales del Atlántico Norte se volvió tan generalizado que fue imposible para los pueblos subyugados en cualquier parte formular los términos de su liberación por fuera de esas formas” (*ibíd.*: 52). La modernidad iniciada con los primeros imperios transatlánticos requirió un “otro” (en la mayoría de los casos un “nativo”) creado en este proceso histórico a la par que “occidente”, tan moderno como él pero de una manera muy distinta.

En México, y en Latinoamérica, tanto los proyectos políticos liberales como los conservadores de todo el siglo XIX buscaron la generación de un Estado y una ciudadanía basada en modelos europeos y estadounidenses. Incluso en el periodo posrevolucionario el

redescubrimiento de la cultura popular y su reelaboración nacionalista se basó al modelo de Estado-nación desarrollado en el Atlántico Norte, y el indigenismo respondió a los presupuestos racistas europeos de fines del siglo XIX y principios del XX. Por ello, para intelectuales como Sáenz, lo *occidental* era “la categoría predeterminada de todas las posibilidades humanas” (Truillot, 2003: 36). La modernidad se sustentó en “la percepción de un pasado radicalmente diferente del presente y la percepción de un futuro que se vuelve alcanzable (porque es secular) pero que es pospuesto indefinidamente” (*ibíd.*: 91), esta diferenciación entre pasado y presente también fue trasladado al espacio geográfico para el que creo una geografía de la imaginación. Esta percepción está muy relacionada con la ideología del progreso como objetivo y búsqueda permanente. Sáenz también manifestaba su interés en el progreso social, a través de propuestas y condiciones necesarias para la adecuada unificación social, relacionadas con una educación extraescolar:

Se estimularán las fiestas y las diversiones, la música, la danza. Se animará la producción de las artes populares que son, a la par que utilitarias, gratificaciones de la vida estética. Se volverá por los fueros de la tradición oral, se usará el teatro para las dramatizaciones de leyendas e invenciones. Se dará cabida a la imaginación. En el arte plástico y en la forma literaria se cultivará el simbolismo. El juego y el deporte, inspirados en fuentes vernáculas y aclimatadas al medio actual, llenarán una sección destacada (Sáenz, 1992: 191).

Su proyecto pedagógico extraescolar incluía estimular la música y actividades sociales como la danza y el teatro, las fiestas cívicas y la creatividad de artes populares y literarias. También era importante para él, como para muchos educadores del periodo, introducir al deporte dentro de las poblaciones rurales; crear una nueva sociabilidad fuera de la religión y del alcoholismo. Como parte de ese laicismo, y de una nueva moral, el colectivismo a desarrollar debía ser la nueva guía: “el socialismo es una especie de religión [...] la igualación de los hombres, la justicia colectiva, en auto gobierno, la cooperación, el espíritu colectivista, el instinto gregario” (*ibíd.*: 192). Incluso llegó a plantear a Rusia y los países fascistas como ejemplos de adoctrinamiento socializante, y de nacionalismo benéfico:

(Véase cómo Rusia, Alemania, e Italia estimulan esos sentimientos y cómo han llegado casi a la formulación de una nueva religión basada justamente en ellos y endilgada hacia fines

acordes con el sistema político que sostienen). Siendo esto así; antes que desdeñar los vestigios de organización comunista y la tendencia colectivista del indio, tiñéndolos con cierto fervor místico, se utilizarán como celdillas generadoras de las nuevas formas de emoción colectiva y de satisfacción personal (*ídem.*).

Las tendencias nacionalistas —e incluso autoritarias— que se desarrollaban en ese momento en Europa tuvieron su reflejo también en ciertas tendencias de intelectuales y políticos mexicanos, como previamente el discurso de Calles había mostrado. Luego de la Revolución rusa y la Gran Depresión, el viejo liberalismo parecía estar desapareciendo y surgiendo tres opciones político-intelectuales: el comunismo marxista, un capitalismo sin mercado libre relacionado con la socialdemocracia moderada, y el fascismo. Todos ellos eran nacionalistas en gran medida como medio de legitimidad (Hobsbawm, 1995: 114-120).

El fascismo buscaba ser atractivo a aquellos que se consideraban víctimas de la sociedad y llamaba a transformarla radicalmente, en ocasiones con tendencias antioligárquicas y anticapitalistas. El éxito de los nacionalsocialistas en la recuperación económica de Alemania los había hecho parecer el futuro ante las élites políticas e intelectuales de Latinoamérica, que estaban continuamente en búsqueda de modelos de modernidad y desarrollo, sobre todo ante el retroceso del protagonismo de Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia (*ibíd.*: 124-140). Para Moisés Sáenz, debió parecer atractivo del fascismo su interés por reemplazar a la Iglesia por una nueva ideología laica, la voluntad de transformación social, ciertas mejoras para los trabajadores y el apoyo a los deportes. El cardenismo también mostraría una voluntad de nacionalismo cultural mexicanista y proyectos socializantes ligados a un partido de Estado.

La idea de vestigios de organización comunista en las sociedades indígenas de la que habla Sáenz, también la había planteado previamente Mariátegui: “Bajo el régimen de economía feudal nacido de la Conquista subsisten en la sierra algunos residuos vivos todavía de la economía comunista indígena” (Mariátegui, 2007: 20) este vestigio podía recuperarse y desarrollarse en el futuro como parte de la organización comunista que aparecía en occidente como alternativa al capitalismo; “La historia universal tiende hoy como nunca a regirse por el mismo cuadrante. ¿Por qué ha de ser el pueblo inkaico[sic], que construyó el más desarrollado y armónico sistema comunista, el único insensible a la

emoción mundial?” (*ibíd.*: 27), para este autor, como para muchos pensadores del momento, el socialismo era una inevitabilidad histórica a nivel universal: “El socialismo aparece en nuestra historia no por una razón de azar, de imitación o de moda, como espíritus superficiales suponen, sino como *una fatalidad histórica*” (*ibíd.*: 28, cursivas mías). Emoción en menor grado compartida por intelectuales mexicanos como Sáenz y Narciso Bassols, este último buscaba a través de la escuela preparar a los educandos para realizar “las exigencias nacidas de la moderna aspiración social que se empeña en dar forma a nuevos tipos de sociedades humanas apoyadas en la justicia” (Bassols, 1932 en Palacios, 1999: 41).

Dentro del propio libro de *Carapan*, Sáenz vislumbra la creación de una revista editada por el DAI: “Para cumplir los fines de propaganda tendiente a ambientar el problema del indio, a formar una conciencia nacional inteligente sobre la materia y a dar a conocer en otros países, particularmente en aquellos que tienen indios, la experiencia de México, se editará una revista.” (Sáenz, 1992: 198). Revista que sería efectivamente creada después bajo el nombre de *América indígena*, siendo nombrado él como su primer director, cargo que no llegará a ocupar debido a su repentina muerte ocurrida en 1941.

3.2 La influencia de Sáenz en el programa escolar de Puebla

En el archivo histórico de la SEP en Puebla (con documentos en su mayoría de la DGEPE) pueden observarse algunos de los elementos impulsados por Moisés Sáenz dentro de dicha Secretaría federal, en su visión de la escuela como medio de mejora colectiva, en la demanda de construir y trabajar una parcela escolar, la creación de talleres de oficios, escuelas nocturnas para adultos, la inscripción de los maestros rurales a cursos de agricultura, la creación de escusados en las escuelas, y la enseñanza de la lectura y escritura como labor esencial, aunque esto último era compartido por muchos de los pensadores del momento.

El informe de labores de 1932 de la Dirección General de Educación Pública del Estado revela la existencia de dos Escuelas Tipo, y en él se reprodujeron muchas de las ideas desarrolladas por Sáenz:

[...] el anhelo de poner la Escuela al servicio y al alcance de la colectividad, como medio inaplazable de *integración nacional* y como una realización de *mejoramiento de nuestra cultura*. Fue constante por eso mi empeño de fundar Escuelas para realizar en corto plazo, una cultura extensiva, es decir, la democratización de dicha cultura, llevando a todo el Estado el beneficio de la Instrucción, pero no la Instrucción abstracta que saturaba los viejos regímenes conservadores, sino imponiendo *en la educación tendencias utilitarias* para dar a nuestras clases pobres, con la urgencia que exigen los problemas nacionales, además de una cultura media, una capacidad laborante, una especialización de actividades y conocimientos técnicos productores y creadores de riqueza, una capacidad industrial en fin, así como el arte de explotar económicamente esa capacidad industrial; único medio seguro y rápido no solo de *mejoramiento social*, sino de afirmación sólida y definitiva de soberanía, ya que *una colectividad racial* necesita imperiosamente, antes que nada hacer y afianzar su potencialidad económica propia, para poder ser, íntegramente, una verdadera entidad con perfeccionamientos progresivos ulteriores.

[...] Pero la educación pública post-revolucionaria elaboró verdades [sic] políticas distintas, invirtió los sistemas e impuso como preferente, como urgentísimo, la cultura extensiva respondiendo al clamor de las masas populares [...] Igualmente se mejoraron las condiciones higiénicas y pedagógicas de numerosos edificios, siendo elogiable en esta obra

la participación de autoridades subalternas y la no menos valiosa cooperación de padres de familia y vecinos de cada localidad [...] ⁹²

En este fragmento podemos apreciar condensados muchos de los ideales en boga entre los intelectuales y políticos de ese periodo (para el que es una de las pocas ocasiones en el que se le denominó *post-revolución* en ese momento) tanto la *colectividad racial*, como requisito para el progreso, como el *mejoramiento social* realizado a través del *mejoramiento cultural* fueron ideas impulsadas por intelectuales como José Vasconcelos y Manuel Gamio, y por el régimen callista en general. Epecíficamente el término *integración nacional* realizado a través de la educación, y la *educación para el trabajo* fueron ideas impulsadas por Moisés Sáenz dentro de su labor en la SEP. Nuevamente vemos el interés puesto en una educación que preparase para la inserción en la vida laboral, más adelante abundará en cuanto a este tipo de educación:

Respecto de las dos Escuelas “Tipo” denominadas “Motolinía” en la Colonia Hogar del Empleado, y “Aquiles Serdán” de la Colonia Santiago, representan dos grandes esfuerzos del Gobierno que me honro presidir y servirán para elevar un poco el concepto que debemos tener de lo que la Escuela necesita y merece. [...]

Otra de las necesidades urgentes era modernizar la enseñanza que se imparte en las Escuelas y para resolver este problema de vital importancia se nombró una Comisión idónea encargada de formular los nuevos programas y sobre todo, las nuevas orientaciones de acuerdo con las elevadas tendencias de la *Escuela de la acción*, que yo llamaría Escuela del trabajo, única que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de los alumnos, y que multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles esas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo. ⁹³

Estas escuelas “Tipo” debían servir como centros de experimentación de la nueva escuela y ofrecer todas las innovaciones que se estaban buscando introducir en la educación pública: talleres de oficios, higiene, hortalizas, canchas de deportes, seis grados bien divididos de la

⁹² DGEPySE (Dirección General de Educación Primaria y Superior del Estado de Puebla) 1932, Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP. Las cursivas son mías.

⁹³ *ibid.*

primaria completa, entre otras, además estaban excepcionalmente bien edificadas y equipadas. Las observaciones y resultados que arrojaran debían servir para elaborar y rectificar programas de enseñanza a ejecutar en toda la educación federal.

La *escuela de la acción* era la adecuación planteada por Sáenz de las propuestas desarrolladas por Dewey, y proyectaba además del aprender haciendo, la formación de oficios y la mejora técnica del trabajo existente en cada comunidad. Muestra de ella es el informe de 1934 del director de la escuela de niños de Chalchicomula, quien informó sobre sus actividades y avances dentro de los rubros: “*Hortaliza, Jardín y Campo de Agricultura, Deportes y Labor Social, Salubridad, Profesorado*”⁹⁴. Todos ellos aspectos que Sáenz buscaba impulsar en las escuelas de todo el país, en su interés por volver de las escuelas el centro cultural de las comunidades y el medio del progreso social general. El acercamiento de la formación del magisterio con el desarrollo de las políticas de Estado era bien comprendido por sus dirigentes:

[...] he sustentado el criterio, sin reserva alguna, de dar al magisterio toda la importancia trascendental que social y políticamente tiene; consagrar y respetar su apostolado que ha hecho de la vida docente una función gubernativa, asegurando a los Maestros en sus puestos públicos dentro de un escalafón bien entendido: es decir reconociendo el mérito y la capacidad técnica en materia educativa por sobre todos los conceptos, estimulando así el ascenso, por mérito activo [...] ⁹⁵

También se puede ver la influencia de la labor desarrollada por Sáenz en la década de los treinta en el ejemplo del acercamiento del DAI, en 1939, en la recomendación de mejorar la asistencia educativa en las poblaciones caracterizadas como *indígenas*. No obstante, el DAI pasaría luego a ser dirigido por personajes como Manuel Gamio y durante las siguientes décadas reprodujo la diferenciación entre indígenas y no indígenas que Moisés Sáenz pretendía evitar, pues clasificar al indio bajo categorías públicas especiales lo perpetuaría como grupo separado, por lo que para este último el DAI debía desaparecer luego de un plazo razonable de tiempo.

⁹⁴(1-05-1934) Baja de Maestros, exp. 275 al 282 (Caja 48) AHSEP

⁹⁵ DGEPySE (1932) Movimiento de Personal (Caja 153) AHSEP

Entre 1922 y 1940 la escolarización en México se transformó en sus tendencias estructurales y en el sentido de ir a la escuela, “el modelo de instituciones educativas separadas por género, a cargo de un director y un ayudante, se transformó en un modelo de las escuelas ‘Tipo’, mixtas y graduadas, con nuevos criterios de promoción que permitieron formar grupos más uniformes en tamaño y conocimiento” (Rockwell, 2007: 336) Si bien las escuelas Tipo de Sáenz fueron criticadas por la imposibilidad de ejecutar todas sus propuestas y de llevar todos sus materiales al grueso de las escuelas, sirvieron como modelo para el progresivo incremento y separación de los grados escolares hasta su uniformidad general.

La promulgación y posterior derogación de los postulados de la Educación Socialista, así como las divergentes políticas de integración social desarrolladas en el periodo posrevolucionario se debieron a que, dentro de la cúpula dirigente de la SEP, y dentro de los intelectuales más destacados ligados al Cardenismo, existieron posturas contradictorias y divergentes; aunque personajes como Bassols, Sáenz, Ramírez y muchos otros compartieran los objetivos de transformar a la sociedad mexicana a través de la educación, elevar la calidad de vida de la población y castellanizar (y occidentalizar) a las poblaciones indígenas, divergían en ciertas posturas y en las formas en las que estas metas debían ser realizadas, esto debido a sus diferentes trayectorias de vida. En palabras de Carmen Martínez:

El Estado no es una entidad impersonal [...] Los individuos que trabajan para el Estado no están libres para actuar como ellos deseen, pero aplican los proyectos estatales en su conjunto, si éstos existen, lo que es también una cuestión empírica, adaptándolos a sus filosofías personales y a los contextos regionales (2006: 61) [traducción propia]⁹⁶

Laura Giraudo (2011) señala la divergencia del proyecto de Sáenz respecto de su labor inicial y las tendencias dominantes en cuanto a la integración indígena, pues hacia sus últimos años se había vuelto más tolerante de los idiomas indígenas y de la pluralidad cultural: “Me declaro a favor del pluralismo cultural, integrado por el concepto de una

⁹⁶ En el original “The state is not an impersonal entity [...] Individuals working for the state are not free to act as they wish, but they do apply wider state projects, if these exist, which is also an empirical question, adapting them to their own personal philosophies as well as to regional contexts”.

Patria grande y ligado por un sistema económico justo, a la vez que eficaz” (Sáenz, 1975: XII), En Perú afirmó sobre la incorporación nacional del indio, que este tendría que “hablar su propia voz y clamar por sus derechos humanos para asegurar después, por sí mismo, sus derechos políticos” (Sáenz, 1933, en Vázquez León, 2014: 165), contrariando así a las propuestas de la mayor parte de los intelectuales ligados a los altos cargos.

Luis Vázquez (2014) hace notar que el encargado de Asuntos Indígenas para Estados Unidos (Bureau of Indian Affairs), John Collier, presionó al Instituto Indigenista Interamericano para que no fuese publicado el último artículo escrito por Sáenz dentro del primer número de la Revista *América Indígena*, y para que fuese nombrado director en su lugar Manuel Gamio. Incluso evitó mencionar a Sáenz en su remembranza al final del libro de Gamio *Consideraciones sobre el problema indígena*, donde reconoció al “indigenismo pragmático” del autor, un indigenismo para la homogeneización cultural y alejado de la política, iniciando así el entierro intelectual de Moisés Sáenz.

Otro aspecto del proyecto de Sáenz que era divergente con las tendencias generales y el proyecto indigenista posterior era en la elevación económica de todas las poblaciones como condición previa para la integración social con el país, la importancia de la adecuada repartición de la tierra, la creación de créditos agrícolas y de mayores recursos para una educación integral y más profunda. Como se puede leer en algunos pasajes ya citados del libro *México íntegro*, hacia el final de la década su propuesta de *integración* —la búsqueda de una ciudadanía igualitaria— no requería como condición la estandarización cultural, sino sobre todo las comunicaciones más eficaces y la lealtad a la nación.

3.3 Paralelismo de la educación en México y Rusia; la influencia de John Dewey en ambas

En la segunda y tercera década del siglo XX tanto Rusia como México habían atravesado procesos revolucionarios y habían instalado regímenes con tendencias redistributivas y discursos en favor de la justicia social. En ambos casos, se le concedió central importancia a la reforma educativa como medio de transformación social. A la creación de la SEP, el propio Vasconcelos afirmó su inspiración en el modelo educativo del ministro de educación soviético:

[...] Pero yo ya tenía mi ley en la imaginación. La tenía en la cabeza desde mi destierro de Los Ángeles antes de que soñara volver a ser Ministro de Educación, y mientras leía lo que en Rusia estaba haciendo Lunacharsky. A él debe mi plan más que a ningún otro extraño. Pero creo que lo mío resultó más simple y más orgánico (Vasconcelos, 2011: pp. 75-76).

Anatoli Lunacharski era en Rusia uno de los educadores más cercanos a sus contemporáneos europeos y estadounidenses, buscaba una educación antiautoritaria, alejada de la teología y poco rígida, que fomentara el desarrollo de la individualidad del niño, utilizando los métodos de la *Escuela activa* de John Dewey. Cuando fue nombrado Comisario del Pueblo para la Educación en 1917, proponía la absoluta democratización del sistema escolar: “Las masas trabajadoras están sedientas de educación: El gobierno no puede dársela, ni la *intelligentsia* ni ninguna fuerza exterior a ellas mismas. Escuelas, libros, teatros, museos y todo lo demás sólo pueden ser ayudas. El propio pueblo, consciente o inconscientemente, debe desarrollar su propia cultura” (Lunacharsky en Fitzpatrick, 1977: p 45).

De manera semejante, al inicio del funcionamiento de la SEP la federalización educativa en México sería un apoyo provisorio hasta que los municipios pudieran hacerse cargo de sus propias escuelas. Otras influencias importantes del proyecto vasconcelista fueron el también ruso León Tolstoi y el bengalí Rabindranath Tagore, ambos escritores fueron también educadores y reformadores sociales, cuyos libros también fueron impresos y difundidos junto con otros autores “clásicos” por medio de las bibliotecas populares. La

escritora chilena Gabriela Mistral colaboró en México con el proyecto vasconcelista entre 1921 y 1924, esta autora que también era entusiasta lectora de Tolstoi y Tagore, colaboró con las Misiones Culturales y la Revista *El Maestro Rural*. Para Fabio Moraga (2015) la coincidencia de Mistral y Vasconcelos con Tolstoi tiene que ver con su postura cristiana aunque alejada de la Iglesia y su apertura hacia las religiones orientales (:1352). Asimismo, las obras y propuestas de Dewey formaban parte del entorno intelectual de José Vasconcelos y hombres cercanos a la educación como Manuel Gamio, Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. El propio Vasconcelos criticaba la propuesta de Dewey, al tiempo que algunos principios de su filosofía influían la idea de las Misiones Culturales de la nueva Secretaría (Schaffhauser, 2012: 178).

John Dewey, nacido en 1859, estudió filosofía en la Universidad de Vermont, donde se graduó en Literatura, posteriormente estudió un posgrado en la Universidad Johns Hopkins, en Maryland, ocupándose al mismo tiempo de estudiar por su cuenta pedagogía. En 1894 pasó a impartir clases de filosofía en la Universidad de Chicago, a condición de poder enseñar sobre pedagogía, y en 1904 pasó al Teachers College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación en 1930 (Anaya, 2015). Fue junto con Charles Sanders Peirce y William James uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo, cuyas tesis Philippe Schaffhauser (2012) sintetiza en: el rol de la acción —como investigación— en la labor de esclarecimiento de las ideas que son consideradas en tanto intenciones y plan de acción; en el papel de la investigación para buscar soluciones a problemas determinados; en el carácter inacabado de la realidad, de donde viene la naturaleza práctica que posibilita la acción; en la idea de que la realidad se está haciendo sin tener un fin determinado; en el antidualismo y antiesencialismo, que no existen problemas en sí sino problemas relativos de seres concretos; y en una ética de responsabilidad que se funda en valores en movimiento.

Específicamente para Dewey el objetivo de la educación debía ser capacitar a los individuos para cultivar su inteligencia, que es la reorganización intencional de la experiencia a través de la acción. Su lema de *aprender haciendo* consideraba el conocimiento en su dimensión dinámica, que se enriquecía con la realización de proyectos concretos que ponían de manifiesto el interés de los alumnos, para enriquecer la cultura de la ciudadanía y contribuir al progreso de la vida democrática: “Como ideal de crecimiento,

la educación es la constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 2003: 73 en Schaffhauser, 2012: 179), se trataba de crear un sentido de comunidad y de reinterpretar el valor social del trabajo y el sentido de la escuela a través de la misma (Munguía, 2008: 4). La democracia, considerada por este filósofo como un proyecto en curso, y no una realidad instituida por normas preestablecidas, debía recrear sus valores a través de la educación. Durante su desempeño en la universidad de Chicago echó a andar junto a su esposa la escuela laboratorio, también llamada “escuela activa”, de 1896 a 1904, donde pudo comprobar y observar sus ideas educativas (Schaffhauser, 2012: 187).

3.3.1 Dewey en Rusia

La Revolución Rusa de 1917 conllevó una transformación radical en la política educativa de ese país. Las ideas reformistas de la educación, incluso aquellas provenientes del extranjero, debían adaptarse al ideal de educación soviético. No obstante, entre 1920 y 1928 se dio un periodo de intensa experimentación pedagógica. El primer Plan Quinquenal, de 1928, tenía por objetivo promover medidas que favorecieran el crecimiento cultural de las grandes masas: escolaridad obligatoria, erradicación del analfabetismo, educación técnico-profesional para lograr una industrialización acelerada de Rusia. A partir de 1931 se prohibió la experimentación en las escuelas de instrucción general, y cualquier referencia al legado de la pedagogía reformista prerrevolucionaria o a modelos tomados del extranjero.

En la década de 1920 toda posición crítica a la pedagogía marxista se consideró contrarrevolucionaria. Sin embargo, la nueva pedagogía estatal tampoco era del todo homogénea y contenía elementos con diversas posturas. Los partidarios más firmes de la doctrina marxista-leninista se declaraban contra las influencias de corrientes pedagógicas extranjeras y de la pedagogía reformista de la época zarista. La pedagogía liberal soviética se nutría en su mayoría de la pedagogía prerrevolucionaria, proponían la adopción crítica del legado de la pedagogía nacional previa y de elementos de la pedagogía reformista extranjera.

Entre ambos grupos se encontraban algunos pedagogos soviéticos como el Ministro de Educación A. V. Lunacarski –compañero de Vladimir I. Lenin desde 1904, y ministro de educación entre 1917 y 1929 (Service, 2001: 177) — y Nadia K. Krupskaya (esposa de Lenin), funcionaria del mismo ministerio, que adoptaban una posición intermedia, a

proponer una implementación total, mas no dogmática, de la doctrina marxista-leninista. “Eran lo suficientemente pragmáticos para constatar que resultaba imposible construir un nuevo sistema educativo en la Rusia soviética sin valerse de modelos de orientación y que los modelos extranjeros de educación ‘nueva’ o ‘progresista’ (pese a su carácter en última instancia ‘burgués’) podían redundar en beneficio de tal proceso” (Mchitarjan, 2009: 167).

Si bien la recepción de la pedagogía de Dewey era prerrevolucionaria, su lectura e implementación experimentó un auge a partir de la revolución de 1917. Antes de ese momento, su influencia se había expresado sobre todo en cuanto a su idea de la educación por medio del trabajo y, entre algunos pedagogos discípulos de Tolstoi, por el aprendizaje a través de la experiencia y una organización de la educación centrada en el niño, al grado que en 1914 el Primer Congreso Panruso de Educación Popular había declarado el principio de la educación por el trabajo elemento necesario en la escuela de formación general (*ibíd.*: 170). Luego de la revolución los principales pedagogos de la Rusia soviética se dedicaron al estudio de sus ideas, hasta declararlas en 1918 modelo para la construcción de una “escuela del trabajo soviética integrada y politécnica”. Irina Mchitarjan (2009) propone una explicación de la popularidad de Dewey en un régimen crítico hacia modelos “burgueses”:

Una razón puede verse en el hecho de que ciertas posiciones básicas de Dewey (que eran reflejo del pragmatismo norteamericano) podían asociarse con el marxismo: el tomar la praxis como fundamento de todo conocimiento y como único criterio de verdad válido; el acordar a la actividad práctico-material un espacio de privilegio en el desarrollo humano; el anular las diferencias de clase y el promover la justicia social; el reconocer el papel fundamental que la producción desempeña en el desarrollo de la sociedad; el incluir a las masas populares en el control de la vida cultural, social y política[...] y por un vínculo estrecho entre la escuela y la vida social. (: 172)

Por sus propuestas, Dewey era más atractivo al comunismo ruso que otros pedagogos como Kerschensteiner, alemán previamente muy estudiado en Rusia, quien daba a su propuesta de *escuela del trabajo* una orientación hacia el desarrollo de habilidades manuales concretas, mientras que el pedagogo estadounidense buscaba una formación integral del individuo. Para la viceministra de Educación, Nadia K. Krupskaya, el sistema escolar estadounidense tenía un carácter mucho más democrático que el alemán, que promovía un

espíritu de sumisión. (Krupskaja [sic], 1972 en Mchitarjan, 2009: 173). Esta funcionaria junto a Lunacarski y pedagogos soviéticos de tendencia liberal (Sackij, Fortunatov, Blonskij) retomaron el modelo de Dewey para la escuela del trabajo soviética. En particular les interesaba el partir de la base del interés del niño, sin asumir objetivos predeterminados que sirvieran a un Estado, el aprendizaje por medio de la experiencia y la escuela como parte del entorno social.

No obstante, a partir de la segunda mitad de la década de los veinte diversos pedagogos marxistas, como Pinkevic que anteriormente había favorecido el modelo de Dewey, criticaron esta metodología pues consideraban que significaba cultivar la escuela burguesa en la Rusia soviética. Dewey no buscaba formar un ciudadano que fuera garante de la persistencia de un sistema estatal en particular, en esto no podía servir al partido Bolchevique, por lo que a finales de esa década se le eliminó de la discusión pedagógica.

3.3.2 Dewey en el proyecto de Sáenz

Es más que evidente la influencia de John Dewey en la obra de Moisés Sáenz, quien fuera su alumno en materia de filosofía y educación en la Universidad de Columbia en 1921, sin embargo, la dimensión de esta influencia no había sido particularmente estudiada hasta el trabajo de Philippe Schaffhauser (2012) quien analizó el libro *Carapan. Bosquejo de una experiencia* (1936). Ya en 1928 Sáenz afirmaba los aspectos pedagógicos que, retomados de la obra de Dewey, buscaba implementar en la educación en México:

Quando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, auto-expresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí. (Sáenz, 1928, en Schaffhauser, 2012: 183)

El propio Dewey llegó a afirmar sobre la labor educativa de ese periodo en México: “Quiero ir más lejos y decir que no hay en el mundo un movimiento educativo que tenga un espíritu tan importante de unión íntima entre actividades escolares y las de la comunidad que lo que vemos ahora en México” (en Rangel Guerra, 2006, en Schaffhauser, *op. Cit.*: 183). A través de la obra de Sáenz, Schaffhauser nota las cercanías con Dewey en la formulación de educación para adultos, pues para el pedagogo estadounidense la educación

era un proceso de formación continua y colectiva que no se limita a un grupo o edad específica.

La concepción deweyana de la escuela como un laboratorio donde se construye la democracia de mañana era compartida por Sáenz, en Carapan el nombre oficial del proyecto sería “Estación Experimental de Incorporación del Indio” era entonces un ensayo, donde todo podía resultar falso o errado, aunque existían directrices como la necesidad de la integración indígena a la “cultura nacional” y el idioma castellano como instrumento de comunicación mexicana cardinal. También compartían el interés por la buena preparación de los docentes, para su experimento insistió en contar con un equipo bien preparado para desafiar la marginación educativa de la Cañada de los once pueblos.

La vinculación de la escuela con su medio social era asunto fundamental para ambos, de ahí que la elección de la ex capilla de la comunidad como sede del Centro Social tuviera la intención de ser nuevamente referente comunal y regional, como sustitución paulatina de la religión. Los talleres, lecturas de cuentos y de prensa, escuchas de música diversa que implementó en el Centro Social lo vinculan con el pragmatismo en su interés de ser abierto en experimentar nuevos métodos. La concepción de la escuela de Sáenz era también cercana a la de Dewey, siendo oficial mayor de la SEP declarararía: “La escuela será un medio donde el niño se instruye con lo que vea y haga, rodeado de personas que trabajan, medio que refleja la vida, y donde no haya lecciones orales, ni programas desarticulados, ni horarios rígidos, ni reglamentaciones estrechas” (en Mejía Zuñiga, 1976, en Schaffhauser, *op. Cit.*: 201). Schaffhauser concluye que en la experiencia de Carapan “el pragmatismo es una fuente de inspiración y no un modelo cuyo camino hubiere de seguir el equipo indigenista de Sáenz” (*op. Cit.*: 180) Sáenz también abrevó durante su estadía en Europa en 1922 de pedagogos como Adolfo Ferrière, Jorge Kershensteiner, Ovidio Decroly y Eduardo Claparede, y fue moldeado también por sus relaciones con colegas mexicanos.

John Dewey presidió el juicio de León Trotsky (1937), disgustando a rusos y estadounidenses, por lo que Sáenz, alumno de éste, también fue mal visto por el indigenismo norteamericano, recuérdese el esfuerzo de John Collier por suprimir la obra del pedagogo mexicano.

3.4 Transformación social en la revista *El Maestro Rural*

Parte importante de los esfuerzos de la SEP por difundir sus postulados y programas educativos a la gran mayoría de los maestros estatales y apoyar la labor de los maestros federales que iniciaban sus funciones fue la edición de la revista *El Maestro Rural*, que tuvo dos fases distintas como publicación, la primera en los primeros años de la década de los veinte, con el nombre de *El Maestro*, como órgano de difusión de la recién fundada Secretaría. La segunda en la década de los treinta ya con el nombre más específico de *El Maestro Rural* dirigida tanto a los maestros del medio rural como a los campesinos, en apoyo de otras publicaciones como *El Sembrador*, una revista mural, como medio de crear vínculos entre el Estado y las clases populares agrarias (Palacios, 1999: 17).

En la primera versión de esta revista, dirigida por Enrique Monteverde era patente la influencia de Vasconcelos y su pensamiento. Desde sus portadas puede verse su aspiración de occidentalizar y su admiración por la *latinidad*; el Tomo III número uno de 1922 mostró en la portada un conjunto de siete personajes grecolatinos mostrando interés en torno a un libro abierto sostenido en las manos de dos de ellos. El Tomo III número dos del mismo año mostró el dibujo de la escultura *El Pensador* de Augusto Rodin. Mientras que el número tres mostró un sembrador dibujado con inspiración renacentista que desde un morral de tipo indígena arrojaba estrellas sobre un surco, mientras al fondo se percibía un templo romano o griego destruido, en clara alegoría del pensamiento de Vasconcelos, con su mezcla de culturas y sus aspiraciones cósmicas.



Fig. 6. Portada de *El Maestro*, Tomo III no. 3 (1922)

(fotografía)

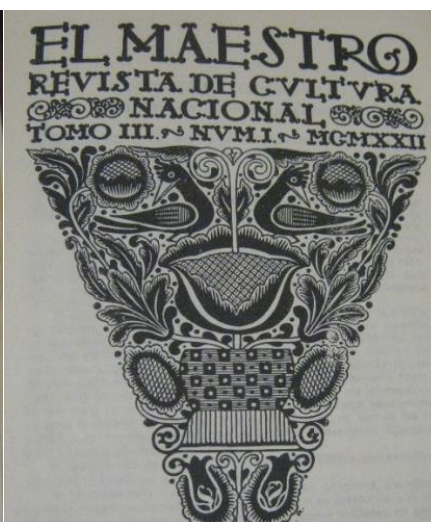


Fig. 7. Interior de *El Maestro* Tomo III no. 1 (1922)

(fotografía)

Los números cuatro y cinco tienen en su portada la imagen de León Tolstoi, descalzo y con dos libros en un bolso de su traje. Cada revista tiene en su interior escrito el Tomo y Número adornados por elementos florales de inspiración indígena.

El Tomo III número uno de 1922 contuvo cuatro artículos de Historia y Geografía, siete denominados de Diversos temas: derecho, pedagogía, música en la escuela, dos de Conocimientos útiles: sobre abonos baratos y natación, tres de Literatura y uno de Poesía, con versos de Gabriela Mistral. En su Sumario contuvo una presentación sobre ‘La cultura nacional y la Secretaría de Educación Pública’, en la que introdujo la labor de la secretaría y de esta revista. Presentó la creación de la SEP como un éxito del gobierno de Álvaro Obregón, pues luego de la supresión en 1917 de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes se requirió trabajar en favor de la idea de federalizar la enseñanza en México, hasta lograr el decreto del 25 de julio de 1922 que fundaba la SEP. También expresó el objetivo de llevar la federalización escolar a todo el país:

La Secretaría de Educación no sólo atiende las necesidades de la población escolar del Distrito y los Territorios, sino que extiende su radio de acción hasta los puntos extremos del territorio nacional. Su tendencia a hacer efectiva la federalización de la enseñanza ha motivado un acuerdo del Ejecutivo, en virtud del cual serán destinados \$12. 000,000 para favorecer la cultura general del país (*El Maestro*, 1922: 4).

Sobre la difusión de libros y de esta propia revista a través de la República aporta los números de volúmenes (libros y revistas) repartidos y bibliotecas creadas, así como las obras consideradas más elementales para la difusión:

El Departamento de Bibliotecas, del que dependen un Departamento Editorial, un establecimiento de Talleres Gráficos y la Revista de cultura nacional “El Maestro”, ha repartido hasta la fecha más de 140 000 volúmenes, fundando 450 bibliotecas en todo el territorio de la República [...] con el objetivo de divulgar la alta cultura entre las clases más humildes del pueblo, haciéndoles llegar, en libros cuidadosamente editados, encuadernados y económicos, pues cada volumen cuesta sólo un peso mexicano, obras como la “Iliada”, la “Odisea”, las Tragedias de Esquilo, Sófocles, y Eurípides, las obras completas de Platón, las “Vidas Paralelas”, de Plutarco, los Evangelios Cristianos, la “Divina Comedia”, los dramas

de Shakespeare, de Lope y Calderón, las obras de los más notables poetas españoles y latinoamericanos, la “Historia Universal” de Justo Sierra, el resumen de la “Geografía Universal” de Reclus, las obras de Tolstoi, de Pérez Galdós y de Romain Rolland. Se ha dejado, además, un margen de diez obras notables, que no ha querido designar el Departamento respectivo, y que serán escogidas por el voto popular. El tiro que se ha hecho de cada una de estas obras es de 30,000 ejemplares. Se han distribuido las que ya han aparecido en todas las bibliotecas y en todas las escuelas de la República y se han enviado gratuitamente a la mayoría de los maestros residentes o misioneros. (*El Maestro*, 1922: 5-6)

Observando las obras escogidas es patente la influencia de Vasconcelos, quien consideraba que la occidentalización de las clases populares basada en la divulgación de los más renombrados escritores europeos era la tarea fundamental de ese momento. En el siguiente número de la revista estuvieron presentes los mismos temas, la novedad fue un artículo titulado ‘Contra el alcoholismo’, y un artículo de ‘Higiene bucal’. Otro de los autores cercano al latinismo de Vasconcelos era Antonio Caso, quien publicó un artículo en la sección de Historia y Geografía de esta revista, con motivo de la conmemoración del Descubrimiento de América, en él expresó la justificación y admiración por la conquista española:

Ningún pueblo más apto para realizarla. Tenía todos los caracteres de las razas conquistadoras: el espíritu aventurero y heroico templado en la lid, la codicia incoercible, la imaginación exaltada, el entusiasmo, la fe. Durante siete siglos fueron los españoles los primeros adalides cristianos frente al mundo musulmán. Las cruzadas –simples episodios rítmicos de la historia de Europa- convirtiéronse en el ambiente genuino de la vida nacional. Caía puntualmente Bizancio bajo el yugo de[1] Islam cuando ellos, en Occidente, contenían el ímpetu de las aguerridas mesnadas sarracenas, alcanzando, sobre la religión del Profeta, una victoria secular. (Caso, 1922: 123)

[...] Colón, profundo como Ulises y audaz como Prometeo, *robó al viejo dios Océano la Atlántida y la entregó a los hombres estupefactos de su siglo* y de todos los siglos, para hacer de ella una morada próspera y feliz. (*Ibíd.*: 128) (Cursivas mías)

En este texto relacionó al catolicismo con lo occidental y alabó la disposición a la actitud heroica para admiración de lo hispano que debía prosperar en América. El autor también

esta imbuido de la visión de *Occidente* como el único lugar desde el que se puede escribir la historia universal, en el fragmento subrayado se puede leer la equiparación de los europeos con la humanidad.

En el número tres de la revista aparecieron artículos sobre la historia de Perú, Chile y de Grecia. También interesante es la presencia de un artículo sobre el ‘Comunismo internacional’ de Enrique Rarbusse, y un texto de Tolstoi. En el artículo ‘La india pretende sacudir el domino británico’ se puede leer la idea del comunismo, recientemente ascendido en la URSS, como amenaza para el mundo y como influencia en la India, en México, en Java [Indonesia] y en Berlín. (*El Maestro*, 1923: 247). El mismo número incluyó la reproducción de un discurso pronunciado por Vasconcelos en Río de Janeiro, intitulado ‘El bronce del indio mexicano se apoya en el granito bruñido del Brasil’, discurso motivado por la donación de México a Brasil de un monumento a Cuauhtémoc, por el centenario de la independencia de Brasil. En él, profusamente habló del motivo de entregar un monumento de este personaje, de la nueva raza por crearse, el destino de Iberoamérica, de la latinidad y la hermandad de México y Brasil.

En los números cuatro y cinco de la revista, cuya portada fue la figura de León Tolstoi, se incluyó el artículo ‘Tolstoi y el porvenir de la América latina’. En él se puede leer la percepción de Tolstoi sobre esta región:

El estudio del desenvolvimiento político, social y religioso de las agrupaciones latinas en el continente americano, ha tenido para mí irresistibles fascinaciones; su lado trágico, principalmente, ha sido y es motivo para mí de incesantes cavilaciones. He aquí una raza que tiene semejanzas con la raza moscovita: es aguerrida, amante de las artes y de las letras; pero como ésta, refractaria a la homogeneidad democrática. En lo individual, el latinoamericano es el sér[sic] más liberal del mundo-más aún que el francés-; pero en lo colectivo pierde su identidad y se transforma en energía reaccionaria. En los sajones sucede lo contrario: el individuo es la esencia del absolutismo, la colectividad, el non plus ultra del liberalismo. [...] La intolerancia en materia religiosa, el desamor a los trabajos corporales y el absolutismo gubernamental, constituyen la trilogía de las dolencias mortales que afligen a la América Latina; y mientras ella no sea eliminada de sus respectivos organismos, las agrupaciones latinas están destinadas a desaparecer del Nuevo Mundo, absorbidas por la colosal homogeneidad anglosajona. (1923: 420)

Aquí, Tolstoi reprodujo la idea de una oposición fundamental y drástica entre la idiosincrasia de los latinoamericanos y los sajones, como individuos liberales que conforman sociedades reaccionarias los unos y como individuos conservadores que conforman las sociedades más liberales los otros. Comparó al pueblo latinoamericano con el pueblo ruso, expuso los defectos que consideraba debían reformarse, con los que coincidían la mayoría de los intelectuales posrevolucionarios mexicanos; la intolerancia religiosa (o la religiosidad misma para algunos), el desapego al trabajo, y el autoritarismo (o la falta de democracia). En el artículo de Roberto Abadie, una recuperación de los editores de la revista de un pasaje de este autor uruguayo, ‘Contribución a la enseñanza de la Historia nacional’, defendía la presencia de la enseñanza de la historia en los programas de educación, al tiempo que proponía se enriqueciera su material pedagógico y sus métodos de enseñanza, para apoyar su argumentación citó a tres autores, entre ellos a John Dewey, de quien retoma:

La historia debe considerarse como una explicación de las fuerzas y de las formas que se presentan en la vida social, y esto no quiere decir *amontonar informaciones*, sino trazar una pintura viviente de la manera de obrar de los hombres, de sus éxitos y de sus reveses y todo esto presentado como un movimiento, de una manera *dinámica* [cursivas originales] (*El Maestro*, 1923: 452).

Basado a su exposición el autor propuso la creación de esquemas histórico-geográficos muy sintéticos que despertaran el interés del alumno. A través de los números de la revista serían constantes los artículos y textos de José Vasconcelos, León Tolstoi y Gabriela Mistral, contribuciones de otros pensadores mexicanos, de algunos escritores extranjeros y fragmentos de obras de escritores “clásicos”; desde Platón hasta Sor Juana Inés de la Cruz, también poetas hispanoamericanos como Rubén Darío y José Martí. Un artículo en el que Gabriela Mistral expuso su visión de Hispanoamérica unida –en consonancia con Vasconcelos— apareció en el Tomo II número cuatro, bajo el título ‘El Grito’:

Somos aún México, Venezuela, Chile, el azteca-español, el quechua-español, el araucano-español, pero seremos mañana, cuando la desgracia nos haga crujir entre su dura quijada, un solo dolor y no más que un anhelo.

Maestro: Enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. [...] Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América; di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia.

[...] Industrial: Ayúdanos tú a vencer, o siquiera a detener la invasión que llaman inofensiva y que es fatal, de la América rubia que quiere vendérselo todo, poblarnos los campos y las ciudades de su maquinaria, sus telas, hasta lo que tenemos y no sabemos explotar (1922: 339).

Compartieron, como otros autores latinoamericanos de ese periodo, el anhelo de la unión latinoamericana, o al menos hispanoamericana, opuesta y amenazada por la potencia estadounidense, un macro nacionalismo que buscaba proteger al mercado de las mercancías estadounidenses al mismo tiempo que impulsaba la inmigración europea.

3.4.1 Proyecto social en la revista a partir de 1932

Por contraste, la segunda fase de la revista, ya con el nombre de *El Maestro Rural*, fue recreada en 1932 con el propósito de llegar a maestros y campesinos, en creciente alfabetización, con tendencias más socializantes, durante la dirección de Bassols y el posterior cardenismo, con la intención de apoyar la creación de “conciencias revolucionarias” (Palacios, 1999: 14). Sería dirigida por Salvador Novo y posteriormente por Francisco Monterde (quien había sido director de la Biblioteca del Museo Nacional de Antropología). Analizando esta revista, Guillermo Palacios encontró la influencia de Sáenz más allá de sus propias publicaciones, como ‘La Escuela y la Cultura’, en los artículos de otros autores, sin saber determinar en qué medida esas ideas eran influencia de este intelectual, y en qué medida éste se valió de ideas extendidas entre el gremio (*ibíd.*: 22-23).

Es evidente que muchas de las ideas expresadas por Moisés Sáenz eran la continuidad de tendencias previas; la educación como medio civilizador, la necesidad de incorporar a las poblaciones indígenas a la sociedad mestiza, también compartía con el resto de los “intelectuales pedagogos” de ese periodo el proyecto de crear una “cultura

nacional” occidentalizada, redimida, y desfanatizada. Sin embargo, considero que si muchas de sus propuestas y conceptualizaciones aparecen expresadas en otros colaboradores, directores estatales, inspectores y maestros fue en gran medida a causa de la extendida labor de Sáenz al interior de la SEP durante poco más de una década, como creador de programas y proyectos como las Misiones culturales a través de las cuales se difundían las tendencias educativas de la federación. Gracias a su labor, junto con Rafael Ramírez y otros, se habían extendido entre los docentes las ideas de la *Escuela de la acción*; la necesidad de trabajar parcelas escolares, la instrucción de oficios, la visión de la escuela como centro de socialización, la necesidad de combatir el aislamiento, etc.

La revista *El Maestro Rural* de diciembre de 1936 en su artículo ‘El Programa de Educación en el año de 1937’ revela que durante el año de 1936 aún se fundaron 16 Escuelas Tipo. A pesar de la salida de Sáenz dos años antes, aún tenía continuidad ese proyecto de escuelas completamente equipadas para cumplir cabalmente el programa de la Educación Socialista y la Escuela de la acción, como escuelas modelo de lo que debía ser la educación general en el país. Una muestra de la importancia que tenía la extensión de la educación básica es la cantidad de escuelas primarias que fueron fundadas en comparación con las de educación Secundaria: 1 949 Rurales, 365 Urbanas, 150 Jardines de Niños, las 16 Tipo y sólo cuatro Secundarias. En este mismo Programa se reafirmó el papel de los docentes como agentes protagonistas de los procesos reformadores, al tiempo que se les hacía una advertencia:

El profesorado nacional ha contado siempre con la simpatía no sólo del Gobierno, sino de los grupos obreros y campesinos organizados del país, que lo señalan como al Cuerpo de más importancia en la tarea conjunta de realizar las aspiraciones de la Revolución y de ser el mantenedor de las ideas renovadoras por medio de la educación y la cultura.

Es por esto que si el profesorado, seguro de su responsabilidad y satisfecho de la noble misión que le corresponde, acata disciplinadamente todas las disposiciones superiores que reciba y no omite para su cumplimiento ninguna aportación, es de asegurarse un resultado satisfactorio.

[...] es innegable que tiene pleno derecho para pugnar por su bienestar en todos los órdenes, también es cierto que en esas pugnas no debe olvidar que su misión primordial es la de educar, y que su propia actitud de disciplina, de esfuerzo y sacrificio, servirán de

estímulo al Gobierno para que éste siga dándole al ramo educativo toda la atención que se merece [...] (*El Maestro Rural*, 1936, diciembre: 3).

Este llamado a la disciplina y al sacrificio es una muestra de coerción moderada pero oficial y generalizada, como requisito para mantener “la simpatía del Gobierno” cardenista.

El mismo número de la revista incluyó un artículo llamado ‘Los niños y la escuela en la Sierra Norte de Puebla’ escrito por José Pavia Crespo⁹⁷ y María de Pavia, en el que reproduciendo la idea de la nacionalidad inacabada llamaron a la adaptación de la escuela a “cada grupo humano”, formulando programas acorde a cada lugar. En él, clasificaron cuatro grupos de niños basados en la clase social:

Para su estudio clasificaremos a los niños del campo en cuatro grupos limitados por las características generales de sus vidas, determinadas por la situación económica que prevalece en sus hogares. [...]

Tenemos el primer grupo: niños que pasan su infancia sin preocupaciones económicas, rodeados de comodidades; concurren a la escuela con relativa regularidad, [...] se les forma una personalidad que sintetiza la posición despótica en que viven los explotadores de la provincia, por lo que hemos considerado que constituyen el grupo de los *ladinos*.

A la segunda clase social y que es más numerosa que la anterior, la llamamos el grupo de los *mestizos*. Estos niños pertenecen a familias que relativamente tienen lo necesario dentro de su medio de vida y su alimentación es regular [...] Se ha observado con frecuencia que estas criaturas tratan con marcado desprecio a los niños de inferior categoría a la suya, tanto a los *semiincorporados* como a los *autóctonos* que en grupo reducido acuden a la escuela.

Se nos presenta ahora el tercer grupo, mucho más numeroso y con características importantísimas, en cuanto al desenvolvimiento de nuestro pueblo, como en la especial rama de la educación rural. [...] La asistencia escolar de este grupo es sumamente reducida, por ser el niño un contribuyente imperiosamente necesario en la satisfacción de las necesidades de sus hogares. [...]

Los niños que clasificaremos en el cuarto y último grupo son los hijos del *autóctono*, los que por su estado de aislamiento del primero y segundo grupos, es decir, del

⁹⁷ José Pavia coordinaría la sección indigenista de la revista *América* fundada en 1940 (Pereira, A. et. al., 2004: 1755)

ladino y del mestizo, han conservado sus características naturales y diferentes del resto de los demás niños [...] (Pavia, 1936: 19-22, cursivas mías).

Aunque su llamado es a la integración cultural y a la nivelación económica, para hacerlo realizaron una clasificación económica con nombres raciales: *ladinos*, *mestizos*, *semiincorporados* y *autóctonos*, recordando las ideas manifestadas sobre el trabajo y la clase social asignados a cada “raza” en autores previos como Andrés Molina Enríquez, lo que equivalía a una reactualización de las castas coloniales. Concluyeron con la propuesta de adaptar la escuela a cada región y contribuir a la elevación económica de la población con la enseñanza de oficios:

En primer lugar, la escuela deberá contribuir a la resolución de los problemas económicos del campo. Debemos fijarnos en que un tipo de escuela no es adaptable a todas las regiones de la República [...] Existen otras temporadas en las que las labores del campo son casi nulas, debiéndose compensar entonces con toda intensidad los trabajos escolares, los que deben consistir, sobre todo, en la enseñanza y aprendizaje de oficios que cada región determine, como la carpintería, la herrería, la curtiduría, etc.; pues esto preparará a los niños para que, a su mayor edad, puedan resolver sus problemas económicos en las épocas en que los trabajos del campo son pocos, [...] (Pavia, 1936: 32,34).

Recuperando del proyecto de Moisés Sáenz la necesidad de una educación que incluyera talleres de oficios locales, además de la necesidad de mejorar la economía como condición para la *incorporación* cultural. Los talleres de oficios fueron efectivamente creados durante el periodo en varias localidades, con diversos éxitos. Otro ejemplo de aplicación de conceptualizaciones de este alto funcionario puede verse en una de las fotos de este mismo artículo, en la foto que presenta a la Escuela Rural Federal “Indo-América” se lee el lema “Aquí se enseña a vivir”.



Fig. 8. Pavia en *El Maestro Rural*, diciembre 1936: 22. Fotografía

A través de los números de la revista, fueron constantes los artículos que reforzaron la concepción de las poblaciones indígenas como las más pobres y atrasadas del país, y la necesidad de “incorporarlos a la cultura moderna” (Ramírez, junio de 1938: 11), tanto como la necesidad de enseñar a la población rural a construir mejor, a sembrar mejor, a criar mejor, a comer mejor, es decir, se esperaba que los maestros rurales efectivamente enseñaran a vivir a las sociedades campesinas. Parte de esa transformación era la introducción de prácticas deportivas en esas poblaciones, cuyos propósitos expresó uno de los artículos de 1938, llamado “Educación física en el medio rural”:

Una de las funciones eminentemente sociales de la escuela, es sin duda la campaña que realiza con el propósito de crear hábitos de higiene y ejercicio para formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, con sentimientos de sociabilidad que concuerden con los ideales de la época en que se vive. [...] El aspecto social, que se refiere a la oportunidad que se da al maestro rural para atraer e interesar a la comunidad hacia la escuela, granjeándose las simpatías del poblado, además de la ocasión que se le proporciona para encauzar a todo el vecindario por senderos de bien, recreándolos y alejándolos de las bebidas alcohólicas, fomentándoles hábitos de actividad e higiene que tarde o temprano redundarán en un bienestar físico y social, [...]

El último aspecto [...] podríamos llamarlo “el nacionalista”.

El maestro consciente de su papel de educar, debe hacer que la escuela ejercite físicamente a los niños y a la juventud para hacer de México un pueblo mejor, sano y fuerte, capaz de todos los actos viriles que consoliden nuestra nacionalidad (*El Maestro Rural*, 1938, junio: 22-23).

El interés por el fomento al deporte no era motivado únicamente por la adaptación de tendencias europeas —particularmente de las tendencias fascistas antes del estallido de la guerra— del desarrollo físico del hombre, pues los campesinos dependían de su trabajo corporal y aptitud física, sino también como una forma de sociabilidad alejada del alcohol y de la Iglesia, capaz de atraer y agrandar a la población, vinculada a la nacionalización de las sociedades locales. Esta revista fungió como medio de difusión de las tendencias pedagógicas y proyectos de sociedad de los intelectuales ligados a la SEP y al indigenismo, que eran recibidas e interpretadas por los docentes quienes debían transmitir las a sus educandos y a los miembros de su localidad. Es de notar la influencia del proyecto vasconcelista de la primera fase, con su interés por las culturas *clásicas*, la latinoamericanidad y la alfabetización, así como la influencia del pensamiento de Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Narciso Bassols en la segunda, en el interés por la Escuela de la acción, por la Educación Socialista, por el mejoramiento de las condiciones económicas y de vida de la población campesina y la relación entre la escuela y la localidad, y entre la educación y la transformación cultural.

Otra de las tendencias eminentemente nacionalistas de la revista era la creación de un conjunto de héroes civiles comunes, a través de textos que remarcaban la importancia de personajes susceptibles de admiración patriótica, como José María Morelos, Vicente Guerrero, Benito Juárez y Emiliano Zapata, todos ellos además de extracción humilde, lo que los podía hacer identificables con la población campesina.

3.5 Raza y proyecto social en libros de texto de la década de los treinta

Si bien el aprendizaje y la identidad creada en los estudiantes depende más de las conceptualizaciones de los docentes que de los libros de texto, estos son las obras más cercanas al grueso de la población, y aunque no eran repartidos gratuita y extensamente entre la población durante las décadas de 1920 y 1930, solían enviarse o apoyarse la adquisición de algunos ejemplares para cada local escolar, para que los maestros apoyarán sus lecciones en los contenidos de estos libros. A partir de 1934 la Comisión Editora Popular de la SEP buscó publicar libros y materiales didácticos y distribuirlos a muy bajo costo, cuando no gratuitamente. El primero de los libros de texto revisados para el periodo es el *Libro de Geografía* de 1926, editado por la FTD⁹⁸. Dentro de él, en su capítulo III “Divisiones y Población del Globo” hablaba de los continentes y sus poblaciones, así como sus diferencias y su clasificación:

Los pueblos de la tierra no tienen todos unos mismos rasgos físicos, y por las diferencias que presentan se dividen en cuatro **razas** distintas. [...]

- 1) La raza *blanca* tiene el cutis blanco, la cara ovalada, el cabello ondulado, la inteligencia muy desarrollada. Su civilización es la más adelantada.
- 2) La raza *amarilla* tiene el cutis amarillento, la cara aplastada y triangular, el cabello lacio, la barba poco poblada. Su civilización antes estacionaria, parece despertar en nuestros días de su letargo.
- 3) La raza *negra* tiene el cutis poco más o menos negro, los pómulos salientes, los labios gruesos, el cabello crespo. Su civilización es la más atrasada.
- 4) La raza *cobrizo* tiene el cutis rojizo o bronceado, la frente deprimida, la estatura grande: se ha confundido hoy en gran parte con la raza blanca, que la domina.

Respecto a su grado de cultura, los pueblos pueden dividirse en tres clases: civilizados, bárbaros y salvajes (F.T.D. 1926: 12).

Así, además de por sus características físicas, las razas podían diferenciarse por niveles de desarrollo: “inteligente y adelantada” la blanca, “despertando de su letargo” la amarilla, “atrasada” la negra; y “dominada por la blanca” la cobrizo.

⁹⁸ Frère Théophane Durand, colección de libros maristas

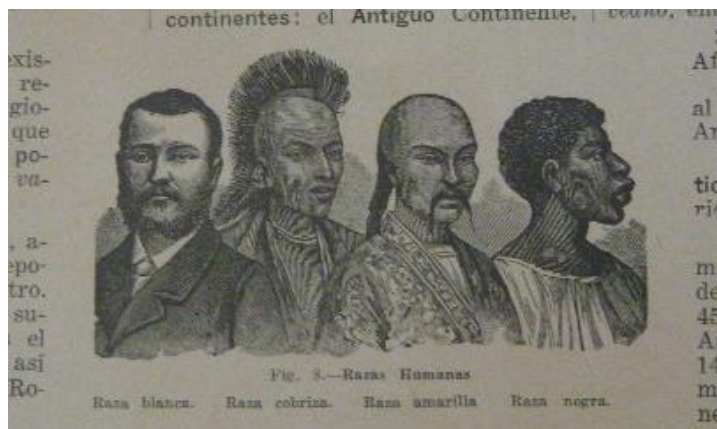


Fig. 9 Imagen de los grupos raciales, *Libro de Geografía* de 1926, FTD. Fotografía

En el IV capítulo “México Físico”, luego de una introducción de la geografía física lamenta el grado cultural del país, y describe las razas que lo pueblan:

No obstante, la población de nuestra patria es relativamente muy baja si la comparamos con la de Estados Unidos y la mayor parte de las naciones europeas. Mas si en México reinara la *unión*, la *paz*, el *respeto a las leyes* y la *moralidad*, factores indispensables del progreso de un pueblo, nuestra patria se pondría muy pronto al nivel de las naciones de Europas en cuanto a cultura y población.

Cuatro razas distintas componen la población de México: la raza blanca y criolla, la mestiza, la indígena y la negra.

- a) La raza *blanca* y *criolla*, la constituyen los europeos e hijos de éstos: representan cerca del quinto de la población: viven en las ciudades y centros industriales y poseen mayor grado de riqueza y de cultura intelectual.
- b) La raza *mestiza*, producida por la mezcla de los europeos con los naturales del país, es la más numerosa, pues la constituyen más de la mitad de la población. Vive indiferentemente en todas las regiones de la República y sus individuos pertenecientes a la clase educada, compiten con los europeos en riqueza, y cultura intelectual y social.
- c) La raza *india* la forman los naturales del país, que representan ahora menos del tercio de la población. Viven generalmente en las aldeas y serranías, desempeñan pesados trabajos materiales y son, en su mayoría, sufridos y trabajadores, pero desgraciadamente rutinarios e indiferentes al progreso.

- d) La raza *negra*, originada por los esclavos traídos en otros tiempos de África, representa menos de la centésima parte de la población, vive sobre todo en algunas regiones del Sur y costas del Pacífico y tiende a desaparecer. (F.T.D. 1926: 13)

En este libro podemos observar la reproducción en México de inicios del siglo XX de ideas raciales y deterministas generadas en Europa en el siglo XIX; la clasificación y descripción de rasgos característicos de los grupos raciales, el empleo de lo europeo como parámetro y objetivo a seguir. En Europa, el sustento cultural del imperialismo se erigía sobre la noción de la superioridad occidental, una jerarquía de razas y civilizaciones que asignaba a Europa el derecho a dirigir al resto de la humanidad por su superioridad material y, sobre todo, moral; así sus esquemas científicos también asignaban lugares y funciones a categorías como lo primitivo, lo salvaje, lo degenerado, lo natural y antinatural (Said, 2001: 46). En cuanto a los grupos “raciales” de México también les asigna un estrato social y espacios geográficos habituales (ciudades, aldeas o serranías, Sur y Pacífico) así como una división del trabajo por razas, enumeradas no por su importancia demográfica sino por su preeminencia económica; la *india* no realizaba trabajo intelectual, sólo “pesados trabajos materiales”, agregó a las “razas” predescritas la *raza mestiza* a la que concede la posibilidad de competir en riqueza y cultura con la *raza blanca*, una vez educada. Es de notar los adjetivos relacionados con los porcentajes de cada categoría racial: “más de la mitad” la mestiza, “cerca del quinto” la blanca, mientras que para los últimos dos es “menos del tercio” la india, y “menos de la centésima parte” la negra. Esta última además la afirmaban destinada a desaparecer.

La colección F.T.D. fue una serie de libros maristas, nombrados así por Frère Théophile Durand, estos libros enfocados principalmente hacia la religión católica surgieron en Francia para combatir el positivismo a finales del siglo XIX. Llegados a Latinoamérica junto con las escuelas maristas, entraron a México a inicios del siglo XX y su serie de 35 libros fue usada también en otras escuelas. Para María Adelina Arredondo “la fuerza de una élite católica hizo posible que los institutos educativos de los lasallistas, maristas y hermanos de San José llegaran a México durante el Porfiriato” (1998: p. 241). Aunado a la visión del porfirismo de la educación francesa como vía del acercamiento con la cultura en boga:

Hablar de escuela católica durante el Porfiriato es hablar de estos colegios franceses que junto con otras más antiguas, como las del Sagrado Corazón de Jesús, las salesianas o las pertenecientes a la Compañía de Jesús, modelaron por años al sector más tradicional de la sociedad interesado en mantener y transmitir una ideología católica con características muy europeizantes (Arredondo, 1998: p. 242).

El ejemplar hallado posee una anotación a lápiz con el año de 1931 y datado en Veracruz, por lo que es probable que estos ejemplares se usaran en espacios más extensos que sólo los colegios maristas, y durante varios años posteriores a 1926.

El segundo libro es Geografía Sumaria de la República mexicana de 1932, éste en su sección sobre la composición de la población de México también caracterizaba a los grupos raciales presentes en el país, aunque podemos notar algunas diferencias con el libro marista:

El **Blanco**.- Nuestro suelo mexicano fue descubierto el 1° de marzo de 1517 por FRANCISCO HERNÁNDEZ DE CÓRDOBA, y conquistado por HERNÁN CORTÉS, quien consumó este hecho, el 13 de agosto de 1521. Desde entonces, empezaron a venir españoles de distintas provincias (**andaluces, extremeños, castellanos, vascongados**, etc.) muchos de los cuales fueron a poblar los lugares donde empezaron a trabajarse las minas. Formaron aquí sus hogares y sus hijos nacidos en *México* fueron los “**criollos**”. – Cuando nuestra Patria era colonia de **España**, ésta no permitió que vinieran “*extranjeros*”; pero una vez que se hizo la independencia, entonces esta prohibición cesó. [...] El blanco figura en menor cantidad que el indio y el *mestizo*, del que hablaremos en seguida.

El **Mestizo**.- Los *indios puros* van desapareciendo ya de *México*; en cambio, del *cruzamiento* de indio y blanco, ha resultado el **mestizo**, que ahora abunda más que estos dos últimos; y le vemos empleado en las minas, las pequeñas industrias y en otras muchas cosas y es inteligente.

El **Negro** y el **Asiático**.- Los **negros** se cuentan en la República, en pequeño número, relativamente, y nos vienen de las Antillas sobre todo. Trabajan en la tierra caliente, en los puertos de mar y en otros puntos.- Entre los *asiáticos* radicados entre nosotros, enumeramos a los **chinos, japoneses, árabes, turcos, sirios, judíos** y otros. (Galindo, 1932: 154)

A los indígenas los clasificaba en grupos lingüísticos y muestra fotos de tipos: una mujer pima y un hombre yaqui, en el que comentaba “El alzamiento de los Yaquis, en distintas ocasiones, ha traído muchos males a Sonora” (*ibíd.*: 155). También incluía porcentajes de hablantes de lenguas indígenas, española o extranjeras, basados en el censo de 1921:

Lengua española (que es la nacional)...	10.582,604	Individuos	
Lenguas indígenas	1.820,844	“	
Lenguas extranjeras	47,991	“	(<i>ibíd.</i> : 156)

Incluyó la información oficial de los censos de población, notando la pérdida demográfica causada por la guerra revolucionaria. Inmediatamente después agregaba los porcentajes poblacionales que constituye cada raza, aunque el censo oficial no incluyera esa información:

Por el censo de 1921, quedamos enterados con gran pena, de que la población total era de 14,334,780; es decir, que había disminuido en 827,589 individuos, en números redondos. El Censo de 1930 (cifras preliminares) ha arrojado la de 16,404,000 habitantes.

Esta población no está igualmente repartida en el territorio nacional, por una parte; además, los grupos que ya citamos al hablar de las razas, entran en la composición de dicha población, en la siguiente forma:

Los mestizos, están en la proporción del	53%
Los indios, “ “ “ “ “	30%
Los blancos, “ “ “ “ “	16%
Los negros y otros, en la “ “	1% (<i>ibíd.</i> : 158)

Si bien este libro ya no caracterizó las aptitudes intelectuales de cada *raza*, ni su posición socioeconómica ‘natural’, seguía hablando en términos de *raza*, y caracterizaba al mestizo como “inteligente”, menos preocupado por definir el trabajo natural de cada *raza*, sólo describió algunos trabajos del grupo mestizo (minas, pequeñas industrias y en muchas otras cosas) y del grupo negro (en los puertos del mar y en otros puntos). La categoría de mestizo es aquí una categoría netamente genética “*cruzamiento* de indio y blanco” y el destino del grupo racial indio; “los *indios puros* van desapareciendo ya de *México*”, aquí, aquellos individuos *indios* que no fuesen genéticamente puros deberían pasar a formar parte del

conjunto *mestizo*. También en este libro se ocultaba la raíz africana de la sociedad mexicana, pues los *negros* de la República “nos vienen de las Antillas sobre todo”. En este libro se remarca la oficialidad de la lengua española como lengua nacional, también el autor buscaba mostrar a la categoría *mestiza* como mayoritaria, además del destino de los demás grupos minoritarios. Incluso es de notar el pie de la foto de un individuo yaqui, donde mencionaba los males ocasionados a Sonora por los diversos alzamientos yaquis (véase en anexos número 1.).

El autor de este libro, Jesús Galindo y Villa fue historiador y maestro, ocupado también de Geografía, catedrático durante 50 años, fue director del Museo Nacional de Arquitectura, de la Academia de Bellas Artes, del Conservatorio de Música, regidor de la ciudad de México durante el Porfiriato (1899-1903 y 1908-1911); director del Archivo de la Secretaría de Relaciones Exteriores (1912), presidente de la Sociedad de Geografía y Estadística (1891), de la Sociedad Astronómica de México (1903), de la academia Mexicana de la Historia, entre otras. Su desempeño como profesor le mereció un homenaje a nivel nacional por la Universidad Nacional Autónoma de México y otras instituciones. Dentro de sus obras más importantes destacaron: *Geografía de la República Mexicana* (1926), y *Geografía de México* (1930) (UNAM, 1998). Por lo que este libro fue la adaptación escolar de la obra de uno de los escritores más destacados y respetados en Geografía e Historia de ese periodo. Escritor que fue formado durante el Porfiriato y estaba ligado a sus funcionarios e instituciones, por lo que se le puede observar como una continuidad discursiva con ese régimen, y con la influencia de ideas raciales europeas reproducidas en México durante el siglo XIX.

Otro libro de Geografía ubicado, y en uso durante la década de los treinta, es el elaborado por Daniel Delgadillo *La República mexicana, Geografía elemental*, con ediciones hasta el año de 1937 (20ª edición), fue escrito por el profesor normalista en 1904 (Benemérita SOMEGEM, 2012), por lo que aún con correcciones muestra, como el libro anterior, continuidades con el periodo porfirista en ese momento en que la Educación Socialista llevaba tres años promulgada. Clasificaba su contenido en la geografía física, la geografía política, la geografía económica, la geografía administrativa y las entidades políticas. Dentro de la geografía política incluía una sección de “Habitantes” dentro de la que hablaba de “razas” e “idiomas”:

Las razas.- Tres grupos principales constituyen la población de la República:

Los **indígenas**,

Los **criollos-blancos** y

Los **mestizos**.

Los indígenas desempeñan un factor muy importante en el trabajo nacional, pues son los que se dedican a la ruda tarea de los **campos** y las **minas**. Ocupan los pequeños poblados, a menudo en lo más escondido de las sierras, sustrayéndose así al progreso y civilización de los otros grupos. Los indígenas forman las **tres novenas partes** de la población.

Los criollos-blancos tienen en su mayoría la dirección de los grandes negocios. Habitan las principales ciudades o los centros agrícolas, mineros e industriales. Constituyen la **novena parte** de la población.

Los mestizos representan las fuerzas vivas del país: **ciencias, artes e industrias** y en sus manos está el comercio. Se extienden por todo el territorio nacional y son los que caracterizan al pueblo mexicano. Los mestizos numeran las **cinco novenas partes** restantes, o sea **más de la mitad de la población**.

En las costas, principalmente las del sur, habitan algunos negros de origen africano, descendientes de los que vinieron al país durante la dominación española.

Idioma.- Cada uno de estos grupos habla su lengua propia; pero el **idioma** oficial y el más extendido es el **español**, si bien mezclado con muchos vocablos de las diversas lenguas indígenas castellanizadas ya por el uso (**mexicanismos**) (Delgadillo, 1937: 35).

Así, cada raza poseía un nivel en la jerarquía de las clases sociales, y desempeñaban ciertos trabajos en espacios geográficos específicos. La *raza indígena* fue caracterizada por su atraso, y trabajaba en los campos y minas, mientras que la *raza mestiza* fue caracterizada como la parte activa, la mayoría omnipresente y la verdadera mexicanidad: “son los que caracterizan al pueblo mexicano”, trabajaba en ciencias, artes, industrias y comercio, aunque seguían siendo los *blancos* quienes ocupaban la dirección de los grandes negocios.

3.5.1 Geografía de México 1938, un libro de texto socialista.

El libro de Geografía publicado en 1938, *Geografía de México, para uso de las escuelas primarias*, escrito por los profesores Elpidio López y Jorge Casahonda, parece seguir el

tipo del libro de Daniel Delgadillo, pero es más avanzado. Cabe destacar que fue un libro editado por la Comisión Editora Popular de la SEP. Poseía 14 capítulos en los que describe la formación de la tierra, la geografía física de México, las regiones naturales, tipos de vivienda habitual, los principales productos del país, transportes y población. Desde su presentación puede leerse su identificación con la Escuela Socialista: “En el mundo en el que se desenvuelve, el niño ha de adoptar actitudes en relación con el espacio, y fijar dentro de su conciencia, en exacta postura, cada cosa, cada ser, o cada fenómeno, con la correspondencia natural y conveniente a su propia acción y comportamiento” (Casahonda, 1938: 5). Se proponía hacer del conocimiento la geografía del país para contribuir a una mejor salubridad, a la correcta explotación de los recursos, y a una mejor distribución de los productos. También, como los libros anteriores, describía las categorías, aunque ya sin la palabra “raza”, en las que se clasificaba a la población mexicana:

La población de México está, en su mayoría, compuesta de los siguientes elementos:

- a) De los indios, que fueron los primeros pobladores del territorio nacional
- b) De los blancos venidos de Europa (de España sobre todo), o de sus hijos nacidos en México (criollos).
- c) De mestizos, que son los descendientes de los indios y de los blancos.

A medida que pasa el tiempo, disminuyen los indios y los blancos a favor del aumento de los mestizos, que ya forman, sin lugar a duda, el elemento dominante de la población mexicana.

Los indios se hallan distribuidos en toda la extensión del territorio mexicano, integrando núcleos de población especiales, con lengua y costumbres distintas cada uno de ellos, con necesidades diferentes y guardando estados de adelanto muy variados. [...] Los indios que se han puesto en contacto con los blancos, han ido perdiendo poco a poco sus características, y en algunos casos se han borrado completamente, dando origen a la constitución de grupos de mestizos con otro idioma y otras costumbres.

[...] Los blancos viven en las ciudades y en poblaciones de alguna importancia, dedicados al comercio, a la industria y a todo negocio, con fines de lucro; son los que en mayor escala poseen la riqueza de México, que explotan para su propio beneficio, perjudicando, como es natural, a los otros elementos de la población.

Son los mestizos los que han hecho posible el progreso social y material de México, puesto que se han dado cuenta del inicuo sistema de explotación de los blancos,

con respecto a la riqueza nacional y a las masas de trabajadores. Los mestizos viven en toda la República, participando en mayor o menor cantidad tanto en las actividades de los indios como en las de los blancos (*Ibíd.*: 75-76, 78).

En este libro ya no se presentó una clasificación cultural-racial de primitivos y evolucionados, aunque se mantiene la clasificación racial. *Mestizos* son aquí los descendientes mezclados de blancos e indios, y también aquellos que no puedan adscribirse a cualquiera de estas dos; culturalmente pueden haber grupos considerados mestizos, a pesar de no hablar castellano. La definición de la categoría social “blanco” fue dada por su clase social alta y su papel de explotadores, una innovación *socialista*. Eran los mestizos el grupo responsable del progreso debido a su conciencia de la explotación ejercida por los blancos, así se unió el proyecto económico cardenista con el proyecto de integración cultural. Otra innovación fue el interés por la emancipación económica de la población, reflejada en la preocupación por el contraste del estado de las viviendas de cada estrato social:

La pobreza, causada por el régimen capitalista en que vivimos, determina un tipo de habitación que no corresponde a las necesidades humanas, tanto en el campo como en las ciudades. Es evidente el contraste entre los barrios obreros de las ciudades mexicanas y las demarcaciones en que vive la clase adinerada. Las ciudades de México, Puebla, Veracruz, Tampico y Monterrey, presentan el espectáculo de sus masas de trabajadores deficientemente alojadas. El mismo contraste ofrece el campo entre la casa opulenta del propietario de la hacienda y el grupo de jacales en que se instalan los peones. Por fortuna, la reforma agraria tiende a modificar este estado de cosas. (*Ibíd.*: 42)

Publicado hasta 1938, este texto escolar del cardenismo criticaba al sistema capitalista y defendía la reforma agraria. En el mismo sentido de la situación material de las viviendas de la población, preocupación manifestada también en artículos de la revista *El Maestro Rural* y en el libro *Carapan* de Sáenz, los autores aclararon aquello que debía transformarse en el futuro, fundamentalmente en cuanto a la vida rural:

Los indios lacandones de Chiapas, los tarahumaras de Chihuahua y otras tribus de menor importancia, se encuentran en un estado cultural muy primitivo, puesto que viven de la caza

y de cultivos muy rudimentarios. Estos mexicanos instalan sus moradas en medio de las montañas o de las selvas, en la forma más elemental que pueda imaginarse; más que hogares, son refugios para pasar la noche. (*Ibíd.*: 43)

Las imágenes también intentan mostrar el contraste entre lo deplorable y el ideal a extender de la elevación —en cuanto a higiene y modernidad— de la vida en el campo. Al margen inferior de dos fotografías, la primera de una construcción sólida con portales en torno a una plaza, y la segunda de una casa con techo de palma se apuntó: “En las ciudades agrícolas levantadas en los sistemas de riego, el antiguo jacal —sucio e incómodo— ha sido desplazado para dar lugar a construcciones modernas sencillas e higiénicas. En condiciones salubres viven todos los colonos de esos sistemas” (*ídem.*).



Fig. 10. *Geografía de México, para uso de las escuelas primarias*, 1938: 43. Fotografía

Los autores posteriormente realizaron una descripción de la variedad de las viviendas adecuadas al medio de las diferentes regiones. También hablaron sobre la vivienda en las ciudades, las que también debían redistribuirse (evitar el hacinamiento) y modernizarse con nuevos espacios públicos para la transformación de la vida social:

Dormitorios, cocina, comedor y gabinete de aseo, le bastarían al trabajador de la ciudad para satisfacer sus necesidades de refugio y abrigo. En las salas de espectáculos, en las

bibliotecas, en los campos deportivos, en los sindicatos y en los jardines públicos, hallaría lo que le hace falta para su perfeccionamiento intelectual y social (*Ibíd.*: 45).

En ese sentido, también al describir la forma de los pueblos típicos del país, se introdujo como partes constitutivas de su plaza central a la escuela primaria y la agencia de correos, así la educación pública y las comunicaciones se sumaban a la organización municipal para marcar la presencia del Estado al interior de cada localidad: “calles angostas e irregulares que desembocan en una plazuela, arbolada casi siempre, en donde la escuela primaria, la casa municipal, la agencia de correos, la hospedería y la Iglesia, forman el cuadro” (*ibíd.*: 13).

Otro elemento novedoso, fue el tratamiento del tema del petróleo, aunque ya abordado en el libro de la F.T.D. como recurso importante, en este libro se desarrolló la importancia de su utilidad, su relación con el progreso y la trascendencia de su posesión (*ibíd.*: 56). De manera que éste fue un libro ya totalmente impregnado del cardenismo y las ideas que funcionarios como Sáenz, Ramírez y Bassols buscaban impulsar sobre la transformación (apoyada en la educación) de la vivienda, la cultura, la convivencia y la recreación social.

A través de la lectura de estos cuatro libros podemos notar la atenuación del discurso racial, de características y espacios innatos para cada raza, y de la construcción epistémicamente superior del *blanco* y el *mestizo*, marcando la diferencia entre el discurso del porfirismo influyente hasta la década de los veinte, y el discurso posrevolucionario, cuyo exponente más progresista fue el cardenismo. Todos estos libros de texto, aunque el último de manera más incluyente, buscaban la formación discursiva de la comunidad nacional; “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1983: 23), basada en la lengua, el territorio, el ideal de progreso y caracterizada por el elemento *mestizo*, futuro anunciado de los *indígenas* y del resto de las minorías raciales de México. Esta construcción de la mexicanidad basada en lo *mestizo*, ya sin las tendencias socialistas, continuó desarrollándose durante el siglo XX mexicano y reproduciéndose en la educación y en los libros de texto, influyendo determinantemente en la construcción de la identidad de nuestra sociedad.

Conclusiones

La posrevolución introdujo a la educación al centro de la discusión pública y de la relación entre el Estado y la sociedad, si bien la preocupación social por la educación era prerrevolucionaria, la Revolución fortaleció esa demanda y la posrevolución creó a la SEP como posible financiador, cambiando su relación con la religión y comprometiendo verdaderamente el esfuerzo federal por la extensión de la educación pública, así como por la centralización de la toma de decisiones para la unificación de los programas escolares. La incursión de la SEP en Puebla inició el proceso de federalización y unificación de los programas educativos, libros de texto y salarios que se generalizó en las décadas subsecuentes.

El impulso que pedagogos como Moisés Sáenz dieron a la Escuela de la acción en México, inició la creación de talleres de oficios, parcelas escolares, prácticas deportivas, teatro y coeducación de ambos sexos. El mismo pedagogo crearía las escuelas Tipo, de las que dos fueron inicialmente fundadas en Puebla; las primarias “Motolinía” de la entonces colonia Hogar del Empleado y “Aguiles Serdán” del barrio de Santiago, en funciones hasta la actualidad. Éstas introdujeron en el estado las escuelas primarias con seis grados bien divididos por edades. Gradualmente el resto de las primarias se apegaron a esta política educativa.

La promulgación de la Educación Socialista y su enfrentamiento a la Iglesia católica y a la antigua élite, por su relación con la reforma agraria y la organización de los trabajadores, polarizó a la población del estado de Puebla. Los sentidos comunes de diversas localidades y fuerzas sociales tuvieron que identificarse con alguno de los proyectos en pugna –gobierno o Iglesia, *Revolución* o religión— aunque no necesariamente renunciaron al otro, por lo que ejidatarios agraristas podían identificarse con el catolicismo o campesinos católicos con la Educación Socialista, lo que colocó a este programa educativo en medio de la disputa entre diversos sectores de la sociedad y de ésta con el gobierno, cuya presencia más tangible fueron los maestros y sus escuelas. En ese sentido, a partir de ese momento se fue generalizando la presencia del edificio escolar y una cancha deportiva en el centro de cada localidad, agregadas al templo y la presidencia municipal o auxiliar, configuración que se mantiene en la actualidad.

Aparentemente pertenecientes a dos campos distintos, tanto la federalización educativa como la integración cultural formaban parte del interés por la centralización del control Estatal y la unificación de la *patria*, relacionando la construcción de una comunidad imaginada culturalmente homogénea con la construcción de la hegemonía de una nueva clase dominante. En ese sentido la escuela, es decir, el ensamble de maestros y programas educativos de la SEP, debía contribuir a la *mexicanización*; al mestizaje cultural y la centralización política de la sociedad. Esto, a pesar de que para muchos sectores de la sociedad la mexicanidad era ya un derecho de nacimiento y de pertenencia a una localidad.

Esa labor pedagógica de la escuela era completada con las manifestaciones artísticas apoyadas por el gobierno: el muralismo, la música y el cine, principalmente, a través de las cuales se fue construyendo y exportando la imagen de la mexicanidad cultural; popular, reivindicativa y unificada en el mestizo. Los objetivos de castellanizar y transformar culturalmente a la población fueron plasmados en los programas educativos y libros de texto de la SEP, de manera que la relación del mestizaje como vía de la modernidad y como definición de la mexicanidad se extendió y profundizó al mismo tiempo que la escolaridad entre la población durante el siglo XX, si bien la revisión de los libros de diversos años muestra la atenuación de los discursos raciales, la integración dentro del mestizaje continuó permeando nuestra imagen como nación y la historiografía oficial.

Parte importante de la transformación cultural, modernización y fortalecimiento del nuevo régimen posrevolucionario era la laicización de la vida pública y el debilitamiento del poder de la Iglesia católica, interés liberal que había contribuido a la configuración política de México durante el siglo XIX, pues databa de la constitución de Cádiz y había sido parte importante de la Revolución de Ayutla y las Guerras de Reforma.

En el estado de Puebla el proceso hegemónico del proyecto político y educativo federal constituyó un arreglo entre cada localidad con el gobierno y sus representantes educativos, negociación en ocasiones discreta, cuando el maestro adecuaba los planes de estudio a los intereses de la población, en ocasiones abierta, cuando se solicitaba el cambio de maestro, de dirección educativa federal-estatal, o ciertos apoyos o adecuaciones, y en ocasiones violenta, cuando se suscitaban expulsiones de maestros o sacerdotes, la incursión de algún destacamento militar, o incluso el asesinato de docentes.

Durante la posrevolución, la preparación para ser maestro daba también acceso a cargos públicos en los ámbitos locales. Quienes tenían más años de estudio en cada población se convirtieron en funcionarios, dirigentes y en miembros locales del nuevo partido oficial. Fueron los maestros e inspectores pedagógicos los agentes del Estado en el conflictivo proceso hegemónico, en el reacomodo de la clase dirigente y la creación de una nueva ideología dominante, los que colaboraron en la creación, popularización y redacción de un nuevo lenguaje contencioso, basado en el nacionalismo, la idea de justicia social, y la identificación discursiva del gobierno/partido con las promesas de la Revolución. De manera que durante el periodo posrevolucionario se gestó la relación ideológica entre progreso social, modernidad, nacionalidad mestiza, Revolución, y partido oficial (Partido Nacional Revolucionario, luego Partido de la Revolución Mexicana, y más tarde Partido Revolucionario Institucional), que continuaría influyendo al siglo XX mexicano. Antonio Gramsci nota que una política hegemónica busca además de asegurar la lealtad de todos los miembros de su partido:

Destruir todas las demás organizaciones o incorporarlas a un sistema en el que el partido sea el único regulador. Esto pasa: 1) cuando el partido en cuestión encarna una nueva cultura, que es cuando estamos ante una fase progresiva: 2) cuando el partido en cuestión quiere impedir que otra fuerza, portadora de una nueva cultura, se convierta a su vez en “totalitaria”[hegemónica], que es cuando estamos ante una fase objetivamente regresiva o reaccionaria, aunque esa reacción (como ocurre invariablemente) no se reconozca como tal y trate de aparecer como símbolo de una nueva cultura (Gramsci, en Crehan, *Óp. Cit.*: 167).

Así la Educación Socialista del PNR durante el Cardenismo puede ser vista como bastante progresiva frente a las élites y la ideología porfiristas, cargada con su política de masas y de mejoramiento de la vida de obreros y campesinos, y al mismo tiempo como reaccionaria frente al liberalismo popular descentralizador y autonomista en “una federación de patrias chicas” (Knight, 2013: 29) cuyo mayor exponente fue el proyecto político zapatista, vencido militarmente por el constitucionalismo e incorporado en sus restos fragmentados a través de la reforma agraria y las organizaciones sindicales relacionadas con el proyecto educativo, cargado de su centralización del poder y su búsqueda de la homogeneidad cultural.

El proceso de generalización de la educación pública en la posrevolución fue un logro de la sociedad mexicana, una demanda de la Revolución, el interés y esfuerzo del común de la población que aportó trabajo y recursos a la expansión de la escolaridad. Las mejoras en educación, salud y seguridad laboral no fueron dádivas gubernamentales sino conquistas de los trabajadores organizados dentro de la negociación de la hegemonía. Que se expandiera la escolaridad en ese momento permitió además de la materialización de la comunidad imaginada, cierta movilidad social, uno de los pocos espacios laborales reconocidos para las mujeres, la posibilidad de que los hijos de obreros y campesinos accedieran a una educación técnica o profesional y cierto empoderamiento político de algunos sectores de la población rural, pues los docentes solían apoyar la redacción de solicitudes y oficios legales, en los que se fue formando el *lenguaje contencioso*. Por todo ello, el derecho a la educación pública en México debe valorarse y defenderse.

Eric Hobsbawm (1997) describe el periodo de la historia mundial transcurrido entre 1789 y 1848 como “la era de la revolución”, que marcó el triunfo de la industria capitalista, de la sociedad burguesa liberal y de las economías del noroeste de Europa y la costa este de Estados Unidos —lo que podríamos llamar el Atlántico norte— gran transformación que puede ser leída en los conceptos que dieron nombre a esa modernidad: *industria, clase trabajadora, capitalismo, socialismo, liberal, conservador, nacionalismo*, entre muchas otras (Hobsbawm, 1997: 9), palabras que seguirían influyendo en etapas posteriores y que en México fueron vitales en el momento de reconfiguración que significó la posrevolución (1920-1940). Fueron particularidades del discurso mexicano conceptos como *incorporación, integración, problema educativo o problema indígena*, este último puede leerse ampliamente utilizado por intelectuales latinoamericanos en la década de 1940 dentro de la revista *América indígena*.

Que se mantuviera la diferenciación de poblaciones indígenas-mestizas y que esta clasificación constituyera parte del lenguaje contencioso en demanda de apoyos y prerrogativas generó su supervivencia y su equiparación con la clase social más baja. El Estado mexicano posrevolucionario intentó integrar a las sociedades indígenas marcándolas como diferentes y subordinadas, en su interés por la homogeneización promovió proyectos contradictorios que favorecieron la reproducción de diferencias étnicas con las que se relacionaba el sistema de clases (Martínez, 2006: 60). Luego de comprobar la dificultad de

llevar a cabo la educación pública con docentes hispanohablantes en localidades hablantes de lenguas americanas, se crearon internados indígenas para educar a los jóvenes que debían regresar a sus poblaciones para traducir e implementar los programas de la SEP y gubernamentales. Sin embargo, “la consecuencia inesperada de esta política fue la formación de un grupo relativamente grande de intelectuales indígenas capaces de dirigir y articular movimientos y reclamos étnicos” (*ibíd.*: 66, traducción propia⁹⁹). Por lo que estos nuevos dirigentes —maestros y funcionarios— reprodujeron una identidad indígena acoplada a la idealización oficial, para continuar demandando derechos y prerrogativas. Entre el discurso y la práctica del indigenismo en México han estado activos no sólo varios discursos sino también sentidos de la política social que podrían parecer contrapuestos.

Otra consecuencia de la configuración de la Educación Socialista fue la identificación con el comunismo, con la lucha por la emancipación del proletariado y la radicalización de parte de los maestros al interior de las Normales, sobre todo al interior de las Normales Rurales, lo que las confrontaría con regímenes posteriores, menos reivindicativos y socializantes, degradando su relación con el Estado, llegando al punto de desencadenar la Guerra Sucia en el estado de Guerrero durante la década de 1970, y provocar el cierre de muchas de ellas.

La labor desarrollada por Moisés Sáenz lo muestra como un intelectual orgánico — en el sentido gramsciano— capaz de contribuir al desarrollo de una nueva ideología dominante y el elevamiento de una nueva élite en el poder. Para Gramsci, son los intelectuales “quienes transforman las ‘sensaciones’ incoherentes y fragmentarias de quienes viven una determinada posición de clase en un discurso coherente y razonado del mundo tal como se percibe desde esa posición” (Crehan, 2004: 151), los intelectuales orgánicos son aquellos que tienen ligámenes fundamentales y estructurales con una determinada clase para el mantenimiento de su dominio ya establecido o en el establecimiento de una clase emergente potencialmente dominante (*ibíd.*: 159). Los intelectuales tradicionales por su parte tenían originalmente vínculos orgánicos con determinadas clases, pero se han convertido en un: “grupo social cristalizado [...] que se ve a sí mismo como una ininterrumpida continuidad histórica y, por lo tanto, independiente de

⁹⁹ En el original: The unintended consequence of this policy was the formation of a relatively large group of indigenous intellectuals able to lead ethnic movements and articulate ethnic claims.

la lucha de los grupos” (Gramsci en Crehan, 2004: 161), es decir, que son los intelectuales que se consideran autónomos de las clases en pugna.

La trayectoria de Sáenz estuvo más comprometida con la consolidación del Estado posrevolucionario, emanado del constitucionalismo, que con la consolidación de alguno de sus dirigentes, lo que le permitió ocupar altos cargos durante los mandatos de personajes enemistados: Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Lázaro Cárdenas. Hombre de su tiempo, reproducía ideas raciales y nacionalistas generadas durante el porfiriato en México, mezcladas con la pedagogía de la acción y otras tendencias pedagógicas, así como al indigenismo cercano a Mariátegui. Su relación con el discurso intelectual pedagógico e indigenista de su tiempo, al que influyó y de cuya dinámica formaba parte se explica dentro del proceso de creación de esa nueva clase dominante. En palabras de Crehan: “los intelectuales son tanto los productores como el producto de la clase para sí” (2004: 181).

El proyecto educativo de Sáenz, que tuvo repercusiones sustanciales en la configuración de la educación pública del estado de Puebla, se inscribió en un contexto mundial en el que las propuestas pedagógicas del estadounidense John Dewey estaban siendo recibidas en lugares tan distantes como Rusia, país que como México acababa de atravesar un cambio de régimen y retomó a la educación como aspecto fundamental de la transformación social. La política educativa rusa inspiraría la propuesta vasconcelista a la creación de la SEP; y en años subsecuentes la propuesta deweyana de la Escuela activa sería sustentada en México por intelectuales como Sáenz y Rafael Ramírez. El éxito de los planes quinquenales rusos frente a la crisis del 29 inspiraría en México la promulgación de la Educación Socialista, al tiempo que ascendían los nacionalismos en la Europa de entreguerras, fenómeno que también se manifestaría en México. Sería el interés de Sáenz por un indigenismo político de integración económica más que lingüística y su acercamiento al discurso socialista —y el de su mentor Dewey a Trotsky— lo que generaría su desplazamiento del indigenismo interamericano a partir de su muerte en 1941. Así, su último artículo “El indio, ciudadano de América” no sería publicado en la revista *América indígena* a pesar de haber sido nombrado director del Instituto Indigenista Interamericano (Vázquez León, 2014: 167).

A partir de 1970 el Directorio General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP afirmó estar interesado en la conservación de las lenguas, culturas y formas de organización

sociales y políticas indígenas, siguiendo el espíritu del nuevo indigenismo. Para 1992 el artículo 4º constitucional fue reformado para reconocer a México como una nación multicultural. En el indigenismo de finales del siglo XX las diferencias lingüísticas, culturales y su relación con la clase social fueron esencializadas, es decir, fijadas como una serie de rasgos originados en el pasado remoto que no tiene probabilidades de cambiar en el futuro cercano, interpretando los resultados de la dominación como diferencia cultural, y promoviendo su pervivencia futura como defensa de la cultura (Martínez, 2006: 115, 149, 162). En México, el indigenismo crítico de Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen, Arturo Warman, fue discursivamente asumido por regímenes neoliberales, y en ejemplos como la creación del Departamento de Culturas Populares es notoria la identificación de los grupos étnicos con la clase social baja: “popular”.

El indigenismo internacional actual promueve la autodeterminación, la educación exclusiva, la justicia restringida y el desarrollo económico propio, basando la definición de *indígena* en la herencia de sangre, es decir, la raza. A este multiculturalismo subyace una filosofía socialdarwinista, en la idea de la movilización de los *indígenas* para la superación de su condición por sus propios medios. Luis Vázquez León ha conceptualizado esta política como “gestión étnica” en el sentido de “aquella utilización de la identidad étnica como un instrumento etiquetador identitario en manos de numerosos agentes (empresarios, fundaciones, gobiernos, indígenas emprendedores) con fines de transacción de toda clase de recursos” (Vázquez, 2010: 183). La retirada del Estado benefactor mexicano y la apertura a los flujos financieros globales informalizó sectores de la economía antes regulados como la construcción y la agricultura, que recurren a la mano de obra de sectores marginalizados, como las poblaciones indígenas excluidas del acceso a mejores empleos y calificación, portadoras de un bono demográfico por la juventud de su mano de obra, de la proletarización de familias numerosas, la debilidad de negociación, la disponibilidad y la precariedad (*ibíd.*: 199-201).

En el estudio sobre la historia de las políticas sociales en México —lo que es necesario para la formulación de políticas futuras— se debe evitar una mirada maniqueísta sobre el indigenismo, no es necesario justificar el multiculturalismo actual para tener una lectura crítica sobre el indigenismo del periodo cardenista, ni evitar notar en este último sus elementos progresistas, incluyentes y su combate al racismo europeo y decimonónico, para

notar sus argumentos deterministas o racistas. El indigenismo posrevolucionario incluía dentro de su discurso al determinismo que derivaría en la conservación y la esencialización de las diferencias étnicas, a lo largo de un proceso de aparentes contradicciones. En la actualidad, a pesar de evitarse el lenguaje racial, puede notarse un retroceso en las políticas de ciudadanía universal, de igualitarismo y de justicia social. Así, el discurso racial fue sustituido por el discurso de la diferencia cultural.

Fundamental para la democratización de la vida social es una economía mejor distribuida y equilibrada, verdaderas oportunidades de educación para todos, así como salud y empleo, partes importantes del proyecto cardenista y de Sáenz particularmente, que a más de 80 años de distancia siguen siendo problemáticas sin resolver. Como a Carmen Martínez (2006), también me gustaría ver más escuelas de educación bilingüe efectivamente adecuadas a cada idioma y variante local.

Estudiar la manera en que los proyectos de transformación social en la época posrevolucionaria fueron plasmados en los libros de texto, revistas y programas de estudio, y la forma en que estos programas educativos fueron ejecutados por los docentes y recibidos por los habitantes de determinadas regiones de México, permite vislumbrar más nítidamente su influencia a nivel de la gente común, para comprender parte importante de la configuración del Estado mexicano en el siglo XX, así como las posibilidades y problemáticas que un cambio de políticas educativas ofrece. Considero que aún quedan importantes betas de trabajo en el análisis de esta relación entre educación y proyecto de Estado dentro de los discursos institucionales y las respuestas elaboradas por la población civil, fundamentalmente en los matices regionales de esta negociación y conflictivo proceso de creación de un lenguaje común.

Fuentes consultadas

Archivo

Archivo Histórico SEP en el Archivo General del Estado de Puebla. Años 1922, 1923, 1924, 1933, 1934, 1935, 1936, 1937, 1938, 1940, 1941.

Hemerografía

El Maestro rural (revista) Hemeroteca del Archivo General del Estado de Puebla. Años 1922, 1923, 1938.

La Opinión (periódico) Hemeroteca del Archivo General del Estado de Puebla. Años 1934, 1935.

Libros de texto de los años treinta

Delgadillo, D. (1937) (20ª ed.). *La República mexicana, geografía elemental*. México: Herrero Hnos. Sucrs.

Galindo, J. (1932). *Geografía sumaria de la República mexicana*, México D.F., ELFA S.A.

López, E. y J. Casahonda. (1938). *Geografía de México. Para uso de las escuelas primarias*. México: ed. El Nacional- Comisión editora popular SEP.

S. A. (1926). *Geografía Atlas. Segundo grado*. México D.F. Colección F.T.D.

Bibliografía

Acevedo, A. (2012). 'Ciudadanos indígenas: La construcción de derechos y obligaciones en las relaciones de los pueblos indígenas con las escuelas', en Calderón, M. y E. Buenabad. *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: ColMich, ICSyH-BUAP.

Aguirre Beltrán, M. y V. Cantón Arjona, (2002). *Revista el Maestro (1921-1923): Raíces y vuelos de la propuesta educativa vasconcelista*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Alegre, C. (2013). 'La construcción de la identidad nacional en los manuales escolares del Paraguay contemporáneo'. En *Historia e identidades culturales* (447-457). Brasil: CIED.

Althusser, L. (1970) (1976 trad.). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Colombia: Ed. PEPE

- Álvarez, J.R. (dir.) (1988). *Enciclopedia de México*, México: SEP.
- Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas*, México: FCE.
- Arredondo, M. A. (1998). ‘Contribuciones de preceptores franceses a la educación en Chihuahua (1833-1847)’ en Perez-Siller, J. y Cramaussel Ch., *México Francia memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX*, México: El Colegio de Michoacán.
- Barrientos, J. (2007). *Juan O’Gorman: estilo y controversia en la cultura plástica en México 1922-1955*, Tesis, México: BUAP
- Boyer, C. (2015). *Political landscapes. Forest, Conservation, and Community in Mexico*, E.U.A: Duke University Press.
- Briton, J. (1994). *Molding the hearts and minds: education, communications, and social change in Latin America*, EE. UU.: Scholarly Resources
- Calderón, M. y E. Buenabad. (2012). *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: ColMich, ICSyH-BUAP.
- Carretero, M., Rosa, A. y González M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Argentina: Paidós.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*, España: Ediciones Bellaterra.
- (2016). *Gramsci’s Common Sense: Inequality and Its Narratives*, EE. UU.: Durham: Duke University Press.
- De la Peña, G. y L. Vázquez León. (2002). *La antropología sociocultural en el México del milenio*. México: FCE.
- Escalante, C. (2012). ‘Ciudadanía y escuela en un pueblo mazahua del Estado de México, 1920-1943’ en Calderón, M. y E. Buenabad. *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: ColMich, ICSyH-BUAP.
- Fitzpatrick, S. (1977). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)* España: Siglo XXI ed.

- Gamboa, L. (2001). *La urdimbre y la trama. Historia social de los obreros textiles de Atlixco, 1899-1924*, México: BUAP, FCE.
- Gamio, M. (1916). *Forjando Patria*. México: Porrúa.
- Giraud, L. (2011). ‘Un campo indigenista transnacional y “casi profesional”: la apertura en Pátzcuaro (1940) de un espacio por y para los indigenistas’, en Giraud, L. y Sánchez, J. *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*, Perú: IEP.
- (2014). ‘No era un desierto: La Secretaría de Educación Pública y la educación rural en el estado de Veracruz, periodo posrevolucionario’ en Galván, L. E. y Galindo G. A. *Historia de la Educación en Veracruz*, México: SEV
- Gómez Izquierdo, J. (2005). *Los caminos del racismo en México*. México: ICSyH-BUAP, Plaza y Valdes ed.
- Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, México: Era- BUAP.
- Hall, S. (2003). ‘Introducción: ¿quién necesita identidad?’ en Du Gay, P. y Hall, S. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*, Argentina: Amorrortu
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991*, España: Crítica.
- (2009) (1997 trad.). *La era de la revolución: 1789-1848*, Argentina: Crítica.
- Knight, A. (2013). *Repensar la Revolución mexicana, volumen II*, México: El Colegio de México
- Mariátegui, J. C. (1928) (2007 ed.). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho
- Martínez, C. (2006). *Who defines indigenous?: identities, development, intellectuals, and the state in northern Mexico*, E.U. A.: Rutgers University Press
- Mendoza, F. (2018). *General Maximino Ávila Camacho: construcción del poder político local en Tezuitlán, Puebla, 1935-1941*. Tesis. UNAM

- Meyer, J. (1980). *La Cristiada. La guerra de los cristeros*, México: Siglo XXI ed.
- Munguía Escamilla, E. (2003). *Continuidad y cambio en la legislación educativa de las Escuelas Elementales Públicas de Puebla, 1893-1928* (Tesis). UNAM.
- (2010). *Puebla, algunos capítulos de su historia educativa. De la Independencia a la Revolución*. México: BUAP
- Nickel, H. (2004). ‘Los trabajadores agrícolas en la Revolución mexicana (1910-1940): Algunas hipótesis y datos sobre la participación y la no participación en los altos de Puebla-Tlaxcala’, en Katz, F. (comp.) *Revuelta, rebelión y revolución*, México: ERA
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, México: El Colegio de México
- Patiño, M. N. (2010). *Diego Rivera, un personaje público entre el reconocimiento y la polémica* Tesis, México: UAM-A
- Pineda, F. (2005). *La revolución del sur. 1912-1914*, México: ERA.
- Quintanilla, S. y Vaughan, M. K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE
- Reyes, F. (2013). *La idea de modernidad y la construcción del Estado nación en México, cambio, crisis y utopía*, México: ed. Itaca
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela hacer Estado; La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: CIESAS, ColMich, CINVESTAV
- Roseberry, W. (2002). ‘Hegemonía y lenguaje contencioso’, en Gilbert J. y Nugent, D. (comps) *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México Ed. Era
- Sáenz, M. (1936) (1992 ed.). *Carapan, Bosquejo de una experiencia*. México: OEA (PMET)- CREPAL

(1939) (1975 ed.). *México Íntegro*. México: Imprenta oficial del Ayuntamiento de Monterrey, N. L.

Said, E. (2001). 'Cultura, identidad e historia', en Gerhart y Breuninger, H. (comps.) *Teoría de la cultura*. Argentina: FCE.

Salazar, M. (1963). *Geografía de México*. México: ed. Herrero.

Schaffhauser, P. (2012). 'El pragmatismo indigenista de Moisés Sáenz o cómo encontrar ideas de John Dewey en Carapan. Bosquejo de una experiencia', en Calderón, M. y E. Buenabad. *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*. México: ColMich, ICSyH-BUAP.

Service, R. (2001). *Lenin. Una biografía*, España: Siglo XXI ed.

Sharpe, J. (2003). 'Historia desde abajo', en Burke et. al. *Formas de hacer historia*. España: Alianza ed.

Thompson, A. (1994). 'Children and schooling in Guanajuato, Mexico, 1790-1840' en Briton, J. *Molding the hearts and minds: education, communications, and social change in Latin America*, EE. UU.: Scholarly Resources

Thomson, G. (2011). *El liberalismo popular mexicano*, México: BUAP-ICSyH

Trouillot, M. (2003) (2011ed.). *Transformaciones globales, la antropología y el mundo moderno*. Colombia: Universidad del Cauca CSO-Universidad de los Andes.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual*, España: ed. Taurus

Vasconcelos, J. (2011). (comp. Betancourt, C.) *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, México: INEHRM, SEP.

Vaughan, M. K. (2000) (1997). *La política cultural en la Revolución*. México: SEP, FCE.

Vázquez León, L. (2010). *Multitud y distopía, ensayos sobre la condición étnica en Michoacán*. México: UNAM

(2014). *La Historia de la Etnología*. México: Gráficos Digitales Avanzados S. A.

Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ed. Península.

Artículos de revistas

Acevedo, A. (2015). 'Entre el legado Municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942'. *Relaciones 143*, verano 2015.

Alfonseca Giner de los Ríos, J. (2015). 'La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947'. *Relaciones (Zamora)*, 36(143), 11-50.

Britton, J. (1972). 'Moisés Sáenz, nacionalista mexicano'. *Historia mexicana*, vol. XXII, no.1, México: Colegio de México

Del Pozo, M. (2008). 'Educación y construcción de las identidades nacionales'. *Historia de la educación*, 27, pp.27-36. España

Giroux, H. (1985). 'Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico'. *Cuadernos Políticos*, número 44 México, D. F., editorial Era, pp. 36-65. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num44.html>

Loyo, E. (1991). 'Escuelas rurales Artículo 123 (1917-1940)'. *Historia de México*, vol. XL: no. 2.

Mchitarjan, I. (2009). 'John Dewey y el desarrollo de la pedagogía rusa antes de 1930- Informe sobre una recepción olvidada'. *Encuentros sobre Educación*, vol. 10, otoño 2009, pp. 163-186.

Moraga, F. (2016). 'Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto Vasconcelista de educación, 1921-1964'. *Historia Mexicana*, vol. LXV, no. 3 2016.

Murillo, A., Martínez, J., Rodríguez, J. L., Pérez, J. y Torres O. (2014). 'Moisés Sáenz Garza, Transformador de la realidad Educativa en México'. *Revista iberoamericana de ciencias*. Vol. 1, no. 4

Pacheco, L., Navarro, M. y Cayeros, L. (2011). 'Los pueblos indios en los libros de texto gratuitos'. *Revista mexicana de investigación educativa*, abril-junio 2011, vol. 16, no. 49

Sigüenza, S. (2015). 'El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942)'. *Relaciones*, verano 2015, no. 143

Vázquez, Josefina Z. (1969). 'La Educación socialista de los años treinta'. *Historia Mexicana*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 408-423.

Artículos en Línea

Anaya, J. V. (2015). *Pedagogía: John Dewey*. Recuperado el 13 de marzo de 2017 de: <http://www.fundacionunam.org.mx/educacion/pedogia-john-dewey/>

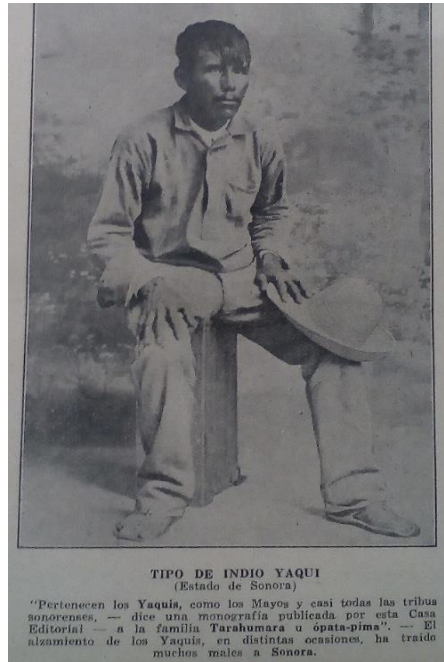
Benemérita SOMEGEM, (2012). *Daniel Delgadillo (1872-1933). Educador*. Recuperado el 07 de mayo de 2018 de: <http://smgeem.blogspot.com/2012/10/daniel-delgadillo-1872-1933-educador.html>

INEGI, 5° censo de población, 1930. Recuperado el 27 de abril de 2017 de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/1930/>

Pereira, A. et. al. (2004). 'América, revista antológica de literatura'. *Enciclopedia de la literatura en México*. México: Secretaría de Cultura. Recuperado el 09 de abril de 2018 de: <http://www.elem.mx/institucion/datos/1755>

UNAM (1998). *Galindo y Villa, Jesús*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_g/galindo_yvilla.htm

Anexos



1. Imagen de individuo Yaqui.

Galindo, J. (1932) *Geografía sumaria de la República mexicana*.



2. Mural *La maestra rural*, 1923-1928. Diego Rivera.

Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

<https://www.pinterest.com.mx/pin/489273946990743346/>



3. Mural *El levantamiento* (1931) Diego Rivera.

Recuperado el 13 de junio de 2018 de:

<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2011/rivera/es/content/mural/uprising/hotsports.php>



4. Mural *Sobre la historia de Michoacán*, 1942, Juan O'Gorman.

Recuperado el 13 de junio de 2018 de: <http://culturacolima.gob.mx/michoacan-de-ocampo-presenta-tres-murales-candidatos-a-pintura-universal-en-mexico/>



5. Mural *La fusión de dos culturas* antes llamado *La conquisita*, 1960, Jorge González Camarena. Recuperado el 13 de junio de 2018 de: <https://inah.gob.mx/foto-del-dia/5655-la-fusion-de-dos-culturas>



6. Mural *Las razas y la cultura*, 1964, Jorge González Camarena. Recuperado el 13 de junio de 2018 de: <https://mas-mexico.com.mx/victoria-dornelas-la-musa-desconocida-de-un-libro-de-texto/>